



VERSALETE

2013

Número 1



Reitor

Zaki Akel Sobrinho

Vice-Reitor

Rogério Mulinari

Revista Versalete

Publicação Semestral do Curso de Letras da UFPR

www.humanas.ufpr.br/portal/letras

www.revistaversalete.ufpr.br

Editoras

Nylcéa T. S. Pedra e Sandra M. Stroparo

Conselho Editorial

Alice Leal (Universidade de Viena), Ángel Pérez Martínez (Universidad del Pacífico), Bernardo G. Lins Brandão (UFPR), Caetano Waldrigues Galindo (UFPR), Dirce Waltrick do Amarante (UFSC), Francisco Carlos Fogaça (UFPR), Isabel Cristina Jasinski (UFPR), Jeniffer I. A. de Albuquerque (UTFPR), João Arthur Pugsley Grahl (UFPR), Jonathan Degenève (Université Paris III), Juan M. Carrasco González (Universidad de Extremadura, Espanha), Luiz Ernani Fritoli (UFPR), Luiz Maximiliano Santin Gardenal (UFPR), Marcelo Corrêa Sandmann (UFPR), María Beatriz Taboada (Universidad Autónoma de Entre Ríos), Martín Ramos Díaz (Universidad de Quintana Roo), Miguel Ángel Fernández Argüello (Universidad Nacional de Asunción), Naira de Almeida Nascimento (UTFPR), Patrícia de Araújo Rodrigues (UFPR), Paulo Henriques Britto (PUC), Perfecto E. Cuadrado (Universitat de les Illes Balears), Piotr Kilanowski (UFPR), Renata Praça de Souza Telles (UFPR), Rossana Aparecida Finau (UTFPR), Thiago Viti Mariano (UFPR), Cindy Mery Gavioli Prestes (doutoranda, UFPR), Maria Isabel da Silveira Bordini (mestranda, UFPR)

Pareceristas *ad hoc*

Adelaide H. P. Silva, Adriano Scandolaro, Alessandra C. Fernandes, Alice Leal, Ana Beatriz M. Braun, Ana Carla V. Bellon, Angelita Martens, Andressa C. M. da Silva, Angela M. Gusso, Antonio C. Z. Pinelli, Antonio L. Gubert, Aristeu Mazuroski Jr., Arthur Victor F. Tertuliano, Benito M. Rodriguez, Bianca C. Buse, Caetano W. Galindo, Catarina Portinho-Naujack, Cindy M. Gavioli-Prestes, Clarissa L. Comin, Crislaine L. Franco, Daniel F. Ribeiro, Daniel Martineschen, Denise Kluge, Dionei Mathias, Eduarda R. D. da Matta, Eliana S. G. Edmundo, Ewerton de S. Kaviski, Fernanda B. Boechat, Francisco R. S. Innocêncio, Franziska Lorke, Gabriel D. Rachwal, Geisa Mueller, Gisele Thiel della Cruz, Greicy P. Bellin, Guida F. P. Bittencourt, Gustavo C. Volaco, Gustavo Nishida, Jacqueline C. S. Vignoli, Jaqueline Koehler, Jair R. Braga Fo., Janice I. Nodari, Jeniffer I. A. de Albuquerque, Joseane M. Prezotto, Karla R. Mendes, Karym C. Cavalheiro, Katia B. Mulik, Katrym A. B. dos Santos, Leandro D. Cardoso, Ligia Negri, Livy Maria R. Coelho, Luana de Conto, Luci Collin, Luiza dos S. Souza, Marcelo Bourscheid, Marcelo Sandmann, Marcos B. Carreira, Maria Josele B. Coelho, Maurício F. N. Benfatti, Mauro M. Berté, Marina C. Legroski, Maristela dos Reis S. Gripp, Melanie P. Strasser, Nathalia S. Dias, Raphael P. Lautenschlager, Roberlei A. Bertucci, Selmo R. Figueiredo Jr., Soraia C. Blank, Tassia Kleine, Tiago R. dos Santos.



Revista Versalete
R. General Carneiro, 460, 11º andar, sala 1117
tel./fax (41) 3360-5098
Curitiba - Paraná - Brasil
www.revistaversalete.ufpr.br
versalete.revista@gmail.com

Volume 1, Número 1, jul.- dez. 2013

Revisão e formatação dos textos
Ágata Bressan, Fabiany Heloisa Gonçalves, Gabriela Ribeiro,
Ronaldo Tazoniero Machado, Sara Duim Dias, Thayse Letícia Ferreira

Revisão dos textos em:
Espanhol: Nylcéa T. S. Pedra
Inglês: Caetano W. Galindo
Alemão: Alice Leal e Franziska Lorke

Editoração Eletrônica
Eduardo Lauer (SCH/UFPR)

Design
Francis Haisi

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA Versalete / Curso de Letras da Universidade Federal do
Paraná; editoração: Nylcéa T.S. Pedra e Sandra M. Stroparo,
v.1, n. 1(2013). Curitiba, PR : UFPR, 2013.

Periódico eletrônico: <http://www.revistaversalete.ufpr.br>
Semestral
ISSN: 2318-1028

1. Linguística – Periódicos eletrônicos. 2. Literatura –
Periódicos eletrônicos. 3. Tradução e interpretação –
Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Curso
de Letras. II. Pedra, Nylcéa T.S. III. Stroparo, Sandra M.

CDD 20.ed. 400

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



APRESENTAÇÃO

O número 1 da Revista Versalete repete o *tour de force* que já foi responsável pelo nascimento da revista em seu número Zero: muitos alunos de graduação, pós-graduandos e professores envolvidos em um mesmo projeto de trabalho que agora se apresenta como um conjunto de textos variados e interessantes, contemplando várias linhas e diferentes áreas de pesquisa.

Este número, reunindo textos de alunos da UFPR e outras universidades, atesta a diversidade de interesses e referenciais teóricos. A Revista Versalete nasceu precisamente para acolher essa diversidade, e é muito agradável pensar que já pode estar tendo um papel em incentivá-la.

Essa variedade se repete também nos textos das seções **Professor Convidado** e **Autor Convidado**, que apresentam a professora Clarissa M. Jordão e sua pesquisa na área de Linguística Aplicada, e o poeta Eucanaã Ferraz repondendo à nossa versão do Questionário Proust.

Nylcéa T. S. Pedra e Sandra M. Stroparo
Editoras



SUMÁRIO

SUMMARY

ESTUDOS LINGUÍSTICOS *LINGUISTIC STUDIES*

A influência da organização textual na compreensão leitora
The influence of textual organization on readerly comprehension
9 Soraia Cristina Blank

Crecimiento del interés por la lengua portuguesa
Growing interest in the Portuguese language: tools to assess the attitudes of language
20 Silvia Amador Moreno

As hipóteses de Krashen: influências e possíveis aplicações no ensino do espanhol como língua estrangeira
Krashen hypotheses: influences and possible applications in teaching Spanish as a foreign language
30 Thays Camila Voluz

Ritos genéticos editoriais: o revisor de textos circunscrito na dicotomia leitura e autoria
Editorial genetic rites: the text reviser circumscribed in the dichotomy reading and authorship
41 Letícia Moreira Clares

A formação docente para o uso da tecnologia a favor do ensino de línguas: por uma política pública não quantificadora da educação
Teacher training to the use of technology in favor of language teaching: for a non quantifying educational public policy
57 Wagner Ferreira Angelo

Relações de pressuposição e acarretamento na compreensão de textos
Presupposition and entailment relations in text comprehension
71 Karina Huf dos Reis

O ensino da prosódia do espanhol como língua estrangeira nas escolas estaduais de Curitiba
Spanish as a foreign language: teaching prosody in public schools in Curitiba
85 Pollianna Milan

O uso da internet como ferramenta tecnológica no ensino de línguas estrangeiras: o papel do professor reflexivo
Using the internet as a technological tool in foreign language teaching: the role of a reflexive teacher
101 Crislaine Lourenço Franco



História: atividade constitutiva

History: constitutive activity

112 Denise Miotto Mazocco

ESTUDOS LITERÁRIOS

LITERARY STUDIES

A montanha mágica e a doutrina estética de Schopenhauer

The magic mountain and the aesthetic doctrine of Schopenhauer

129 Áureo Lustosa Guérios Neto

La familia de Pascual Duarte: um livro de memórias no início da ditadura franquista

La familia de Pascual Duarte: a memoir at the beginning of the Franco dictatorship

142 Wagner Monteiro

A ciência e o terror totalitário em *Jerusalém*, de Gonçalo M. Tavares

Science and totalitarian terror in Jerusalém, by Gonçalo M. Tavares

158 Maria Isabel da Silveira Bordini

Não ser em São Paulo: experiências da escritura em Caio Fernando Abreu

Not being in São Paulo: writing experiences in Caio Fernando Abreu's narratives

170 Wagner Vonder Belinato

A realidade inacessível: Erich Auerbach lê *Dom Quixote*

Inaccessible reality: Erich Auerbach reads Don Quixote

182 Rodrigo Gomes de Araujo

Anjo Negro, anjos negros

Anjo negro, black angels

192 Elianne Vanisse Martinez Izquierdo

Dom Quixote endireitando o mundo: um aspecto da leitura de *Dom Quixote de la Mancha* por Oswald de Andrade

Don Quixote redressing the world: an aspect of Oswald de Andrade's reading of Don Quixote de la Mancha

204 Felipe Augusto Vicari de Carli

Himmelfarb: ein interkulturelles panorama

Himmelfarb: an intercultural panoram

216 Gabriella Silveira Hóllas

Huguenau ou a objetividade: valores em decadência

Huguenau or objectivity: decaying values

228 Vinícius José Henrique da Costa Leonardi

A figuração da violência em *Um certo capitão Rodrigo*

The figuration of violence in Um certo capitão Rodrigo

242 Clarissa Loyola Comin



Intersecção narrativa em *Kafka à beira-mar*

Narrative intersection in Kafka on the shore

256 Regina Márcia de Souza

Entre identidades: a questão da definição da identidade em *Zwischen den rassen*, de Heinrich Mann

Between identities: the question of the definition of an identity in Heinrich Mann's Zwischen den rassen

266 Maria Carolina Moccellini de Farias

PROFESSOR CONVIDADO

GUEST PROFESSOR

Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional

De linking English from imperialism: hybridity and agency in English as an international language

278 Clarissa Menezes Jordão

AUTOR CONVIDADO

GUEST AUTHOR

Questionário Proust

Proust Questionnaire

301 Eucanaã Ferraz



ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LINGUISTIC STUDIES

A INFLUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL NA COMPREENSÃO LEITORA

THE INFLUENCE OF TEXTUAL ORGANIZATION ON READERLY COMPREHENSION

Soraia Cristina Blank¹

Resumo: Neste trabalho, buscamos avaliar a compreensão leitora de indivíduos frente a diferentes formas de organização textual. Com base na teoria de Kleiman (2004) sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura e na definição das características hipertextuais do texto, de Marcuschi (1999, 2001, 2005, 2007), levantamos a hipótese de que a organização hipertextual com seus recursos hipermediáticos influenciaria o processo de compreensão leitora e produziria diferentes resultados de compreensão em relação à versão linear. Para verificar a hipótese, foram produzidos dois experimentos cujos resultados serão aqui apresentados.

Palavras-chave: compreensão; hipertexto; leitura.

Abstract: In this paper we evaluate the readerly comprehension of individuals against different forms of textual organization. Based on Kleiman's (2004) theory of the cognitive processes of reading, and on Marcuschi's (1999, 2001, 2005, 2007) definition of the characteristics of hypertext, we propose that the hypertextual organization, with its hypermediatic resources, influences the process of readerly comprehension and produces different outcomes if compared to a linear process. To verify this hypothesis, we created two experiments whose results are here presented.

Keywords: understanding; hypertext; reading.

1. INTRODUÇÃO

A forma pela qual o ser humano materializa a informação oral mudou radicalmente no decorrer dos séculos. Isso é observável quando comparamos a organização das informações através da utilização dos pergaminhos e séculos depois através dos livros, quando houve a inserção de tópicos separados por capítulos e a

¹ Instituto Federal do Tocantins, IFTO.

instituição de um índice, esse último acontecimento dinamizou a leitura, uma vez que o leitor poderia acessar direto uma informação específica, sem a necessidade da leitura integral da obra. Avançando um pouco mais no tempo, encontramos a criação dos livros digitais e então chegamos à estrutura hipertextual, a qual possui capacidade de nos levar instantaneamente a diferentes tópicos em infinitos textos com uma multiplicidade de mídias, o que torna a leitura mais produtiva e agradável. Isso nos faz refletir sobre nossas concepções de leitura, compreensão e produção textual. Além disso, é inegável o fato de que esses recursos tecnológicos modificaram e podem modificar ainda mais nossa experiência com textos, bem como a sua produção nesses novos suportes. Este trabalho focalizará a investigação da influência da organização linear e hipertextual na compreensão leitora.

Para tanto, temos como objetivos: verificar as variáveis de compreensão leitora quando confrontadas as versões linear e hipertextual do experimento, via questionário de avaliação submetido aos informantes; investigar o tempo de leitura entre as versões linear e hipertextual; entender os caminhos dentro da malha hipertextual trilhados pelos informantes submetidos à versão hipertextual do experimento; determinar as potencialidades e as abordagens possíveis quando da utilização de hipertextos em comparação aos textos lineares.

Essa investigação justifica-se por acreditarmos que a organização textual possibilite um melhor índice da compreensão leitora em relação ao formato linear e que a mudança de conteúdo gera diferentes modelos de compreensão. Como pesquisas relevantes nessa área, citamos o trabalho de Coscarelli (2005), em que se investigou o papel da organização textual baseada em imagens na construção adequada do hipertexto e a compreensão comparada à representação verbal; Ribeiro (2003), por sua vez, tratou da habilidade de leitores no meio digital e da transferência de habilidades de leitura do gênero jornal para a navegação no formato digital, bem como estudou a interferência da organização hipertextual na qualidade da leitura;

Dias (2008) elaborou um trabalho de observação da compreensão e da organização hipertextual.

Nesse contexto então o trabalho posiciona seu foco na observação da organização, do conteúdo e da natureza do texto e trata de seus impactos nos processos de compreensão leitora. Os parâmetros aqui adotados sobre as habilidades de leitura são baseados nos descritores SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico)², uma vez que são considerados como essenciais pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)³. O estudo dos processos cognitivos envolvidos na leitura deve ser cada vez mais fomentado, isso em decorrência do surgimento desses novos suportes digitais, objetivando a aplicação desses conhecimentos como catalisadores do nosso desenvolvimento cognitivo e cultural.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para o experimento, foi utilizado um trecho de um curso on-line da área de Redes de Computadores, intitulado “CCNA Exploration 4.0 — Fundamentos de Rede” e fornecido pela Instituição Cisco Networking Academy, ligada à empresa norte-americana Cisco Systems Inc. Utilizamos para o nosso experimento a parte do Capítulo 1 desse texto, denominado “Vivendo em um mundo centrado na rede”. O texto

² Trata-se de uma avaliação nacional em larga escala coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e destinada a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, a gestores de sistemas de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais, bem como a professores, visando ao aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico (PESTANA, 1998).

³ Programme for International Student Assessment, exame internacional que se propõe a desenvolver avaliações periódicas com jovens de 15 anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências em mais de 32 países. Foi elaborado por um consórcio de instituições, lideradas pelo Australian Council for Educational Research, no âmbito do programa de educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolver políticas nas áreas econômicas e sociais.

discorre sobre a influência das redes de computadores no nosso dia a dia e destaca seus *insights* em nossa vida, estudo, trabalho e diversão.

A utilização desse texto se deu em decorrência de sua própria elaboração, pois ele foi projetado tendo como base as relações hipertextuais (orientadas a hiperlinks para navegação entre suas seções, bem como para a significação de termos técnicos) e com o objetivo de ser hipermediático (contendo imagens, esquemas interativos e vídeos). Dessa forma, objetivamos que o leitor fizesse articulações entre as diversas áreas do texto para que construísse uma interpretação razoável. Entretanto, para o nosso propósito, foi necessário que realizássemos adaptações e reescritas de trechos para tornar mais salientes algumas âncoras utilizadas na avaliação. Além disso, foi necessário suprimir algumas partes do texto, para não estendê-lo desnecessariamente e tampouco tornar a leitura morosa em demasia e cansativa para o interlocutor.

Nesta pesquisa, buscamos identificar como as diferentes configurações da malha textual (linearidade e topologia) modificam o processo de compreensão leitora. A metodologia mais adequada a essa busca é a experimental, através da qual, de acordo com Cervo (2006), podemos manipular diretamente variáveis que têm relação com o objeto de estudo. Segundo o mesmo autor, nessa metodologia, manipulamos uma variável independente e verificamos a interferência que ela causa em outra variável, chamada dependente, estabelecendo-se assim uma relação de causa e efeito entre elas. Através desse experimento, visamos identificar a influência da organização textual e a natureza e o conteúdo da informação (variáveis independentes) nos processos de compreensão leitora (variável dependente).

Ainda em Cervo (2006), podemos observar a importância da criação de situações de controle, com a finalidade de evitar que variáveis intervenientes possam criar interferências baseadas em informações não contidas no instrumento de investigação. Essas variáveis podem ainda adquirir papel prevalente na compreensão. Dessa forma, consideramos como variáveis intervenientes, no caso do experimento do

texto científico sobre redes de computadores, o conhecimento técnico prévio ou a experiência laborativa na área de redes de computadores. Para projetar os informantes que pudessem incorrer nessa situação, elaboramos um formulário de pesquisa que contempla esse questionamento sobre o conhecimento dos indivíduos acerca dessa área. Dessa forma, os informantes submetidos ao experimento que já tivessem realizado cursos ou algum trabalho na área de redes de computadores foram excluídos da testagem. Para a aplicação da pesquisa, consideramos grupo de controle aquele com tratamento convencional. Esse grupo recebe um gênero textual, do tipo linear, sem os recursos de hipermídia⁴, para fins de comparação com os resultados obtidos pelo outro grupo. O segundo grupo, por sua vez, é submetido a um texto com a mesma temática, mas com ampla utilização de multimeios. Ambos os grupos, cada um com um universo de vinte leitores, respondem a um exame, para que possamos verificar e comparar entre eles a capacidade de compreensão na leitura de textos.

Para a análise dos dados obtidos, consideramos uma visão quantitativa, assim, contabilizamos e comparamos os resultados dos acertos no questionário aplicado após a leitura de texto em estrutura hipertextual/multimodal, e do outro questionário em estrutura linear, impresso.

As atividades de aplicação dos experimentos ocorreram, primeiramente, com a subdivisão dos grupos em subgrupos, dos quais um foi submetido ao hipertexto e outro ao texto convencional. A realização dos experimentos com hipertexto, tanto do grupo um quanto do grupo dois, se deu em laboratórios de informática educacional do IFTO — Campus Palmas. Assim, os alunos submetidos ao experimento em suporte hipertextual utilizaram computadores individuais, e o grupo de controle submetido ao texto linear e impresso realizou as atividades em sala de aula convencional. Em ambas as testagens, o tempo para a conclusão da atividade não foi limitado.

⁴ Conceito que representa o conjunto de meios que permitem que os leitores tenham acesso simultâneo a textos, sons e imagens de modo interativo e não-linear.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 RESULTADOS GLOBAIS

O questionário de avaliação continha dez questões, sendo as duas primeiras discursivas, e as demais objetivas. Nesse caso, avaliando os dados apenas de forma global, sem focar as habilidades, selecionamos das questões discursivas as respostas avaliadas como pertinentes e verificamos que, ao comparar o resultado dos experimentos linear e hipertextual, houve uma grande vantagem da versão hipertextual (81,8%) sobre a linear (66,7%).

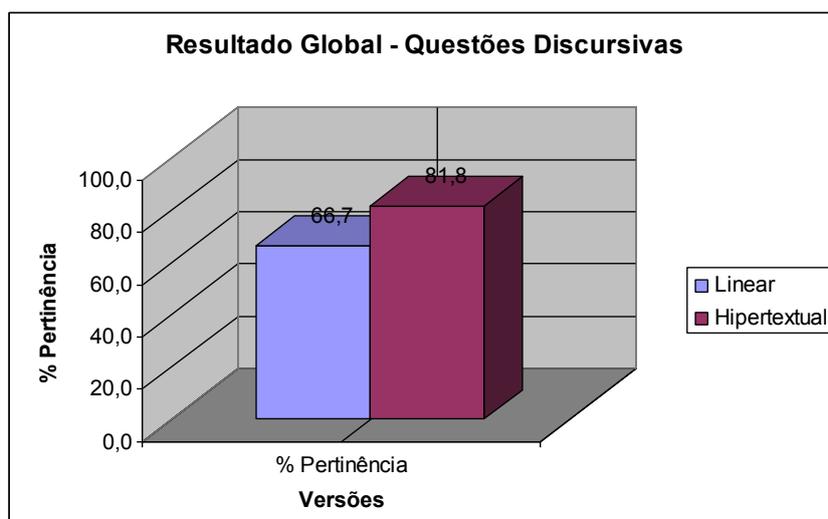


GRÁFICO 1 - RESULTADO GLOBAL (QUESTÕES DISCURSIVAS)

Com relação às questões objetivas do questionário, os resultados encontrados não apresentam discrepância: o hipertexto sobressaiu levemente com um índice de acertos de 59,1%, enquanto o linear obteve índice de 56,9%.

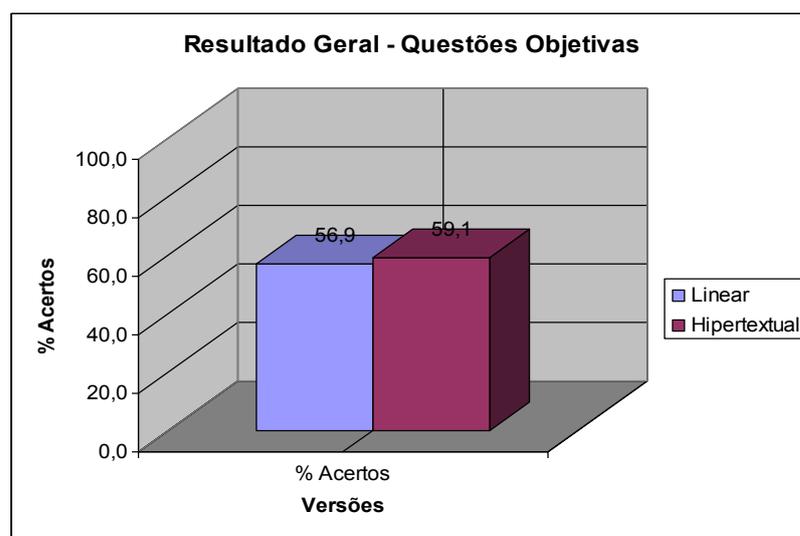


GRÁFICO 2 - RESULTADO GLOBAL (QUESTÕES OBJETIVAS)

3.2 Resultados por Habilidades Leitoras Avaliadas

O questionário encaminhado aos informantes continha dez questões e objetivava avaliar, conforme descrito na metodologia, cinco habilidades leitoras, a saber: produção de inferência, compreensão global, localização de informação explícita, relações de coerência entre os links, relações de coerência local; foram elaboradas duas questões para cada habilidade, totalizando os dez enunciados. Para apresentar esses dados, agrupamos o conjunto de acertos/pertinências por habilidade.

Foram avaliadas nas questões um e dez a habilidade de *produção de inferências*. Ao contabilizarmos as questões classificadas como pertinentes/corretas, encontramos uma vantagem da versão hipertextual em relação à versão linear, com os respectivos índices de 81,8% e 66,7%.

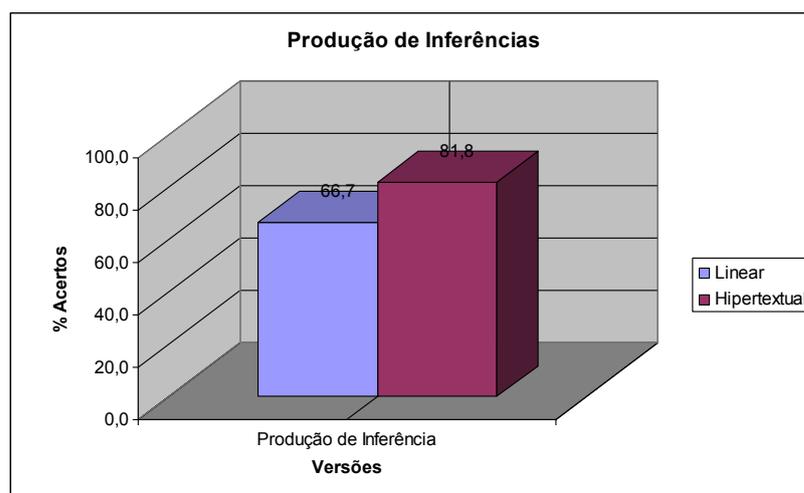


GRÁFICO 3 - PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Já a habilidade de *compreensão global*, ao contrário da anterior, mostra o texto linear com índice de acertos na ordem de 66,7%, enquanto o hipertextual contabilizou índice de 59,1%.

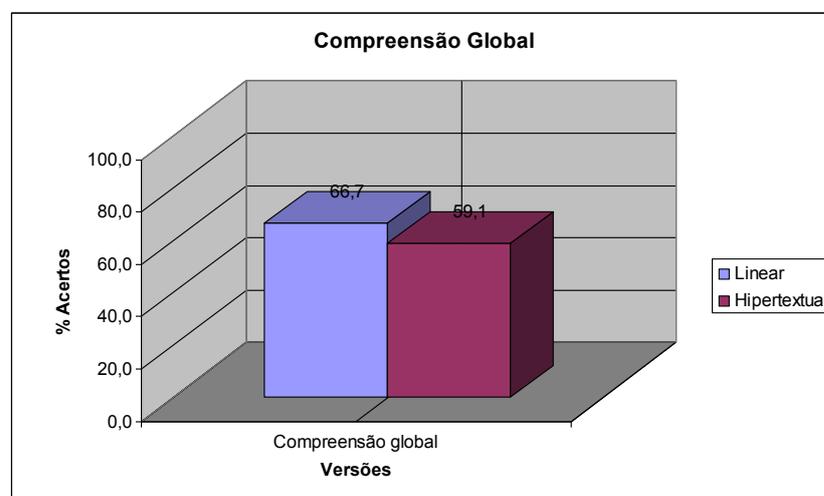


GRÁFICO 4 - COMPREENSÃO GLOBAL

A habilidade de *localização de informação explícita* foi a que mostrou maior discrepância nos índices de acertos nessa versão do experimento. A versão linear foi a que apresentou melhores resultados, com 61,1% de acertos contra 40,9% apresentados na versão hipertextual.

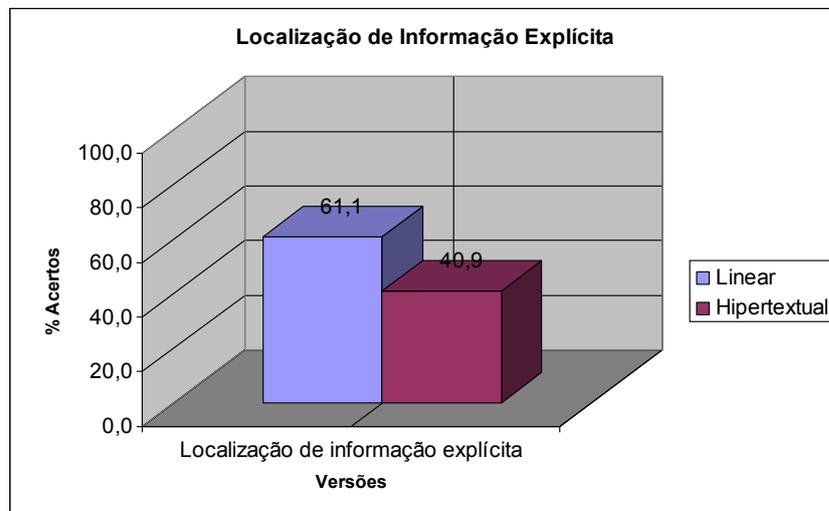


GRÁFICO 5 - LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA

Quanto ao estabelecimento de relações de *coerência entre os links*, voltamos a verificar a vantagem do hipertexto em relação à linear, com os índices de 59,1% e 44,4%, respectivamente.

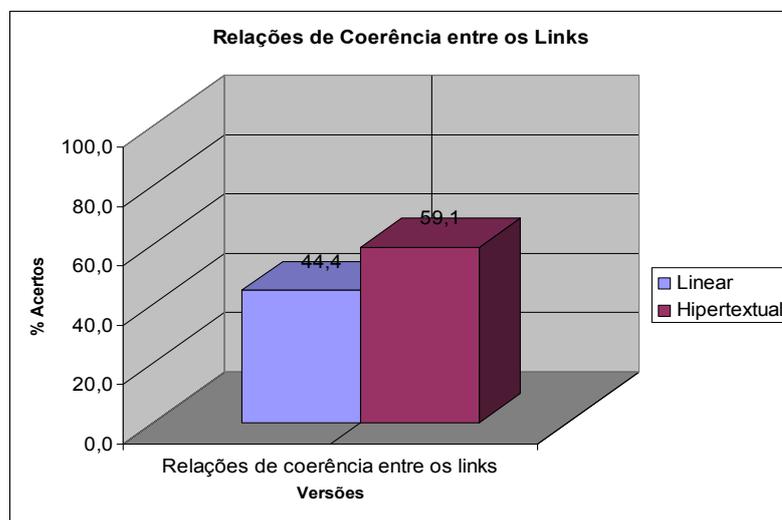


GRÁFICO 6 - RELAÇÕES DE COERÊNCIA ENTRE OS LINKS

Finalmente, com respeito à habilidade de estabelecimento de *relações de coerência local*, os resultados continuam favoráveis à versão hipertextual do

experimento, ao atingir nesse quesito o índice de 77,3% frente aos 55,6% apresentados na versão linear.

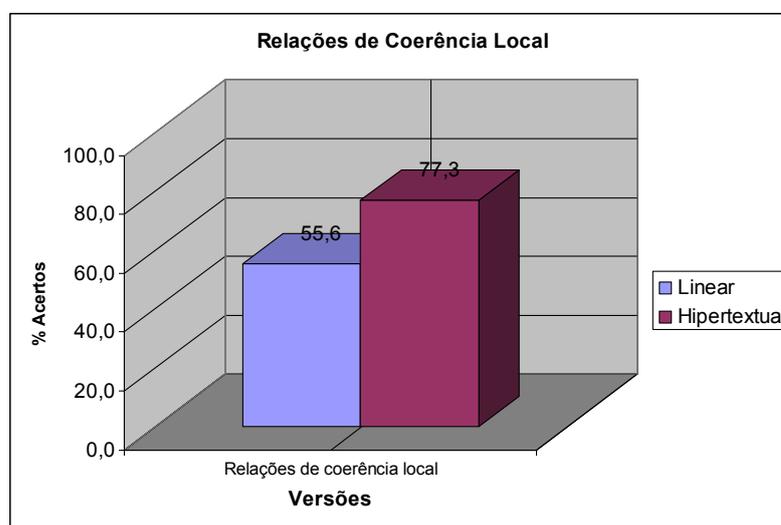


GRÁFICO 7 - RELAÇÕES DE COERÊNCIA LOCAL

A facilidade de uso dos links *pop-up's* na versão hipertextual pode explicar um maior índice de acertos na habilidade de *estabelecimento de coerência entre os links*, em contraposição a uma opcionalidade e menor utilização do glossário embutido ao final do texto linear.

4. CONCLUSÕES

Os resultados da análise quantitativa não comprovaram, na comparação dos índices de acertos nas respostas dos informantes, a ocorrência de um padrão de comportamento que pudesse ser atribuído às diferenças nas organizações textuais linear e hipertextual.

Ao observarmos a sequência de acesso aos links após a retirada dos retornos ou repetições, observamos que em ambos os experimentos todos os informantes reproduziram em seu trajeto de leitura a mesma sequência sugerida no texto. Dessa

forma, apesar da malha hipertextual permitir e facilitar a quebra dessa sequência, os leitores em termos de novidade da informação continuaram a ter uma leitura linear, de forma análoga à leitura de um texto impresso. Acreditamos que a justificativa para essa forma de leitura linear, apesar dos recursos oferecidos pelos novos suportes, seja decorrente do modelo cultural das nossas práticas de leitura, ainda fortemente arraigadas.

Surgiram, com o amadurecimento deste trabalho, algumas questões que necessitam de novos estudos, relacionados ao uso do hipertexto, como a observação através de textos de diferentes naturezas (temáticas), bem como a investigação da causa das repetições e retrocessos durante a prática da leitura.

REFERÊNCIAS

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIAS, M. C. *A Influência do Modo de Organização de Hipertextos na Compreensão*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2008.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. "Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto." *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 3, 1999. p. 21-45.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, 2001. p. 79-111.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 79, n. 191, jan./abr. 1998.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, 2003. p. 109-116.

CRECIMIENTO DEL INTERES POR LA LENGUA PORTUGUESA:
HERRAMIENTAS PARA VALORAR LAS ACTITUDES DE LA LENGUA.

*GROWING INTEREST IN THE PORTUGUESE LANGUAGE:
TOOLS TO ASSESS THE ATTITUDES OF LANGUAGE.*

Silvia Amador Moreno¹

RESUMEN: La región extremeña está situada en la zona centro-oeste, junto la frontera portuguesa. Por su geografía, es una población que desde hace algunos años advierte el significado de lo que es una verdadera situación lingüística fronteriza. Esto suele producirse en circunstancias de contacto de lenguas debido a la influencia directa que unas lenguas ejercen sobre otras y que posibilitan el plurilingüismo en la zona y, por extensión, la diversidad cultural. Con este trabajo pretendemos dar a conocer el estado actual de la posición de contacto entre la lengua española y portuguesa a través de los testimonios de algunos hablantes. Por un lado, analizaremos en qué contextos los extremeños usan la lengua portuguesa y, por otro lado, queremos conocer las actitudes que tienen ante la presente situación de contacto en la región.

Palabras Clave: actitudes lingüísticas; lenguas en contacto; fronteras Español y Portugués.

ABSTRACT: The region of Extremadura is located in the central western portion of Spain and is adjacent to the Portuguese border. Due to its proximity to the Portuguese border, this region truly warrants the designation of a linguistic border as it has exhibited the characteristic interchanges between two distinct languages in close proximity to each other. Specifically, this linguistic interchange is typified by the direct influence that is exerted on the language and the way it is communicated by people of the region on both sides of the border who speak these two languages. Thus, this influence and the changes that result from these interchanges create a situation of multilingualism in the region and hence, by extension, a cultural diversity that is distinct from the rest of the two countries. This paper tries to present the current state of the multilingual situation between the Spanish and Portuguese languages through interviews with speakers on both sides of the Spanish and Portuguese border. First we analyze Extremadura's situation using the Portuguese language and secondly we try to understand the attitudes that the people in Extremadura show towards this situation.

Keywords: linguistic attitudes; languages in contact; Spanish and Portuguese peninsular border.

¹ Doctoranda en Estudios Lingüísticos, Universidad de Extremadura. España.

El trabajo que se presenta en este artículo forma parte de mi Tesis doctoral desde el punto de vista sociolingüístico y a través de un cuestionario. La investigación está en su fase final, sin embargo, los datos no han sido analizados en su totalidad todavía, aunque se darán a conocer una vez se haya concluido el análisis. En esta ocasión, dicha investigación tiene el propósito de elaborar un marco teórico dentro del cual se pueda estudiar el creciente contacto e interés por la lengua y la cultura portuguesa en la región extremeña, situada al oeste de España haciendo frontera con el Alentejo y la Beira Interior en Portugal. Se hará a través de un concepto denominado “actitud lingüística” desde una perspectiva que tome en cuenta el hecho de que el contexto en que ocurre ese contacto presenta una actitud lingüística nueva, diferente a las que se han estudiado hasta la fecha.

Investigadores han expresado en muchas ocasiones el hecho de vivir de espaldas entre España y Portugal, y aseguran que a lo largo de la historia estos dos países han tenido momentos de enfrentamientos en los que ignorarse formaba parte de lo habitual. Sin embargo, en la actualidad se puede demostrar que la realidad del siglo XXI es la contraria, como se demuestra en este estudio. Se parte de dos hipótesis:

- 1.- ¿Cuándo nace el interés por la lengua y la cultura portuguesa en Extremadura?, y
- 2.- ¿Las actitudes hacia una lengua cambian o no el concepto de la lengua del otro?

No se han encontrado muchos estudios, por no decir ninguno, sobre el acercamiento lingüístico que estos países hermanos actualmente realizan, por eso, este trabajo comparte una perspectiva desde un punto de vista sociolingüístico que interesa en el estudio de las actitudes lingüísticas y de la sociedad en general.

Así podemos decir que la relación que existe entre el contexto social en que se encuentran las comunidades fronterizas, las características de los diferentes grupos sociales en la zona, las normas de la comunidad que motivan el intercambio lingüístico cuando lo haya dentro y fuera de ese grupo, y las situaciones específicas donde se llevan a cabo un contacto de cualquier tipo serán los puntos básicos que guiarán este trabajo. Para comenzar, se debería destacar y delimitar el concepto de frontera y tener en cuenta donde se encuentra exactamente la frontera de aquí se maneja. Así, Extremadura está situada al suroeste de la Península Ibérica haciendo frontera al oeste con las regiones portuguesas de Alentejo y Beira Interior.

Debido a que la frontera es extensa se han valorado otras características para delimitarla como los diferentes pueblos que cohabitan cargados de interesantes rasgos lingüísticos. El investigador Juan M. Carrasco hace una perfecta clasificación de dichas hablas y las distingue en 4 grupos dialectales: el Valle del Jálama, situado al norte de la región extremeña; Herrera de Alcántara, situada al noroeste; Cedillo y la franja fronteriza de Valencia de Alcántara y la Codosera; y por último ,Olivenza.

Estos contactos fronterizos han existido desde siempre, de ahí que surgiera la primera pregunta que nos aborda: ¿cuándo nace el interés por la lengua y la cultura portuguesa en Extremadura? Se podría decir a pesar de siglos perteneciendo a dos culturas diferentes el interés por la lengua del país vecino empieza a crecer más enérgicamente en la década de los 80. Será la primera aparición de estudios de Lengua Portuguesa en la Universidad de Extremadura, concretamente en la Facultad de Filosofía y Letras de Cáceres, con muy pocos alumnos. La aparición de estos estudios surge gracias a un convenio internacional con Portugal donde se ofrecían dos asignaturas de este idioma en una especialidad llamada “Filología Románica – Francés”. Además, en 1994, se renuevan los planes de estudio en las universidades españolas y la lengua portuguesa pasa a formar parte de las asignaturas del primer ciclo de todas las licenciaturas ofertadas en la Facultad de Filosofía y Letras, en

Cáceres. Sin embargo, será un poco antes, en 1992, cuando se firma en Puente Ajuda - Portugal, el Protocolo de Cooperación con el Alentejo y, en 1994, en la población de Alcántara, Cáceres, con la región Centro (Portugal). Estos protocolos de cooperación propiciaron el aumento de contacto entre varios sectores de la población: políticos, agentes socio económicos, asociaciones y personalidades de ambas partes de la raya². Estos protocolos que cambian el interés por el portugués peninsular, percusor de ese cambio de mentalidad junto con el hecho simbólico de la caída de barreras, es lo que en esta investigación se denomina “cambio de actitudes lingüísticas”, como veremos a continuación. Por lo tanto, se necesita un cambio de actitud social, generada por la comunidad, para que haya un cambio de actitud lingüística. Baker (1992, p.10) lo define de la siguiente forma: “es la estructura hipotética, un concepto que no se puede observar ni medir de forma directa y exacta, y se considera que infiere en la dirección y persistencia del comportamiento externo. A menudo, por tanto, las actitudes resumen, explican y predicen el comportamiento observable”.

Si analizamos exclusivamente el término de actitud tendríamos que explicar que es un concepto que viene definido por dos grandes vertientes: la *mentalista* y la *conductista*. Por un lado, los *mentalistas* definen la actitudes como: “una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una serie de objetos” (SARNOFF, 1966, p.279), otros las definen como “un estado de disposición” (ALLPORT, 1967); como simple “variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él” (AGHEYISI y FISHMAN, 1970, p.138); o considerándola “un estado interno provocado por algún tipo de estímulo y que puede condicionar la subsecuente respuesta del organismo” (WILLIAM, 1974, p.21).

Sin embargo, los *conductistas*, como Blanco de Margo (1991), consideran las actitudes como una respuesta simple del individuo ante diferentes situaciones sociales, o lo que es lo mismo, las ven como una reacción observable ante un estímulo

² Varios autores. Extremadura y Portugal. *5 años de cooperación transfronteriza (1993-1997)*, Junta de

previo concreto. En resumen,

[...] para los conductistas las actitudes son entidades concretas que se pueden observar de manera directa, mientras para los mentalistas tienen un carácter interno y latente, y una función mediadora. El comportamiento es sólo una parte de la actitud, pero a partir de ésta se puede hacer inferencias sobre la actitud subyacente, y la existencia de la actitud nos ayuda a explicar patrones de comportamiento humano consistentes y persistentes. (SILJE DREVDAL, 2009, p.7).

Las actitudes lingüísticas son una mezcla de las dos vertientes, pero enfocada a las reacciones positivas o negativas ante la lengua del país vecino.

Durante muchos meses la sociedad extremeña ha sido observada para este estudio y se entiende que su reacción ante el estudio de la lengua portuguesa ha sido masiva. Se han observado los múltiples usos que se le da a la lengua como instrumento social, como marca de identidad y como pertenencia, y por medio de encuestas realizadas a diferentes sectores se ha recogido la opinión que la sociedad tiene al respecto y cómo la presencia del aprendizaje del portugués en esta región puede llegar a cambiar esta percepción de la lengua, la cultura y la sociedad con la que desde hace tanto tiempo conviven a tan pocos kilómetros de la frontera.

Teniendo en cuenta lo anterior con respecto a las actitudes si se considera que el individuo está predispuesto de forma interna a una actitud frente a un objeto, dificultaba el hecho de estudiar este fenómeno puesto que las actitudes no se pueden observar directamente. Por lo tanto, fue necesario encontrar otras maneras de investigarlas y medirlas.

Ryan, Giles y Sebastian (RYAN, ET AL. 1982, p.7), presentan tres métodos principales para medir actitudes lingüísticas: el método directo, el método indirecto y lo que llaman “content analysis of societal treatment”. Este estudio se basó en el método directo. Este método consiste en obtener datos relevantes a través de un

Extremadura, Mérida, 1998.

cuestionario escrito, en este caso *Online*, con preguntas directas y cerradas, es decir, con las opciones a), b), c), etc. previamente seleccionadas, y directamente al informante que nos interesa. Este método tiene algunos inconvenientes. Una de las desventajas es que el informante se evalúa a sí mismo y no es consciente de las actitudes personales hacia las preguntas que se le proponen. Las actitudes forman parte de la personalidad en una manera que puede hacer difícil su observación y evaluación por parte del mismo individuo. Por eso, como dice Gallois (2007, p.601) el método directo es "*...a good way of discovering how people believe they would behave, but not how they behave in real interaction*", es decir, "una buena manera de descubrir cómo las personas creen que se comportan, pero no la forma en que se comportan en las interacciones reales". Otro problema que se apreció en este método es el autocontrol de pensamiento, es decir, el hecho de que las personas por lo general no dicen exactamente lo que opinan, por eso, lo más complicado era obtener respuestas sinceras y elegimos la forma online que permite al entrevistado una mayor intimidad sin que el entrevistado esté presente. Es una forma de no hacer presión. Las ventajas que encontramos, sin embargo, son varias: rapidez en el envío de las encuestas a través de un cuestionario *online* que explicaremos a continuación, poco dinero por parte del investigador y su grupo, ahorro de tiempo, recogida de datos en una misma carpeta informática, rapidez en el análisis de datos, entre otras.

Para entender este proceso de cambio de actitud y poder responder así a la pregunta número 2, se decide evaluar la opinión de la lengua a través de un cuestionario realizado en un *software* llamado Gizmo Survey. Se realizan un total de 356 encuestas en 4 semanas observando un elevado interés por este tema en cuanto a número de informantes y lo que genera, de entrada, un dato muy positivo para el estudio.

Para la elaboración del cuestionario fueron investigados varios trabajos sobre actitudes lingüísticas tales como los de Jaén García (1991), Blas Arroyo (1994), Silje

Drevdal (2009) o Quesada Pacheco (2009-2012). Algunos de ellos como Jaén García optan por un cuestionario cerrado con una escala de categorías 3. Otros, como Johansen-Toft (2007) utiliza un cuestionario similar para estudiar el uso de la lengua entre los habitantes de Las Palmas, en Gran Canaria. Sin embargo, en este caso, la construcción de este cuestionario es realizada a partir del *software Online* lo que evitó la influencia negativa o positiva del entrevistado.

Las encuestas realizadas en este *software* fueron elaboradas a través de la escalas de Likert, de preguntas de tipo “Drag and Drop” (arrastrar y soltar) o Continuous Sum questions. La escala Likert que ofrece el programa permitió componer preguntas para que el entrevistado diera su opinión y votase en preguntas con escalas divididas de “1 a 5/7” o de “muy bien”, “bien” o “indiferente”. Con todas estas eficaces herramientas se consigue empezar el análisis, que todavía está por concluir.

CONCLUSIÓN

De momento, a la conclusión de la que se ha sido testigo es que las actitudes de la lengua no solo abarcan actitudes frente al idioma o la lengua del otro, sino también las actitudes hacia los hablantes “las reacciones del hombre común frente a las variedades lingüísticas revelan sus percepciones de los hablantes...” (UMAÑA AGUIAR, 1989, p.121-129) y por eso se observa una actitud favorable al cambio, positiva y eficaz. Los últimos datos realizados por el Instituto Camões (año escolar 2012-2013) Extremadura cuenta con un total de 4804 alumnos, de los cuales 4312 son de

³Una escala de categorías es usada como técnica de medida de creencias, preferencias y actitudes, aunque son muchos los términos asociados a la escala de categorías: escala de clasificación, escala de juicio absoluto, escala cerrada, escala de valoración resumida, escala de múltiple elección, escala tipo Likert, etc. En cualquier caso, bajo todas estas denominaciones se hace referencia a un procedimiento de escalamiento en el que el sujeto asigna los estímulos a un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos, en su mayoría, de frecuencia.

enseñanza básica y secundaria y 492 de enseñanza superior frente a los 667 alumnos interesados en la lengua portuguesa que componían el total de los alumnos en Extremadura en 1996. El interés ante la lengua obviamente está yendo en aumento; las colaboraciones entre Extremadura, el Alentejo y la Beira Interior que se señalan más arriba han favorecido en los últimos años actividades de difusión cuyo único objetivo era dar a conocer la realidad portuguesa a la población extremeña. Por tanto, la respuesta a la pregunta dos: “¿Las actitudes hacia una lengua cambian o no el concepto de la lengua del otro?” la respuesta es positiva. Hemos observado a lo largo de la investigación que se amplía, en Extremadura, el concepto de conciencia intercultural. Este concepto se presenta cuando el individuo se interesa por el estudio de la lengua. Dicho interés crea una actitud positiva que cambia el concepto de la lengua a medida que se estudia. Se rompe con los tradicionales estereotipos, imágenes erradas del país objeto de estudio, etc. Los individuos que se comprometen ante la posibilidad de saber más sobre el mundo Lusófono dejan atrás actitudes de todo tipo comprometiéndose con el aprendizaje intercultural y abriendo la mente hacia la caída, como digo, de estereotipos instalados en la sociedad durante años. Es lo que Iglesias (1997, p.468) llama *efecto escaparate*:

[...]Miro desde fuera -desde mi propia cultura-, interpreto lo que veo pero no corroboro mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas actitudes.

La sociedad extremeña supera en los últimos años este efecto escaparate por lo que sí corroboran hipótesis a través de la experiencia -muchos viajan constantemente a Portugal por negocios o simplemente por ocio- al mismo tiempo que corroboran una conciencia intercultural que “supone el conocimiento del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales” (ZARATE, 2002, p.45). Caen barreras, aumenta el interés y mejoran las

relaciones fronterizas. En definitiva, se puede decir que la actitud del extremeño ante la lengua portuguesa está cambiando y es positiva. Habrá que seguir investigando de qué manera se producen esos cambios y cómo afectan a la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA:

ALLPORT, Gordon, "Attitudes" en *Readings in Attitude, Theory and measurement*, ed. por Fishbein, New York, John Wiley and sons, p. 1-38, 1967.

AGHEYISI, Rebecca y FISHMAN, Joshua Aaron , "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches". *Antropological Linguistics* 12: p. 137-57, 1970.

BAKER, Colin, *Attitudes and language*. Clevedon, UK: Multilingual matters, p. 10, 1992.

BLANCO DE MARGO, María Isabel, "Actitudes hacia la lengua en la Argentina. Visión diacrónica". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 29. p. 197-214, 1991.

BLAS ARROYO, José Luís, *Estudio sociolingüístico del distrito de Campanar (Valencia)*, (edición en microficha). U.N.E.D. Madrid, 1992.

_____. "Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana". *Hispania* 77/1. p. 143-155, 1994.

_____. "De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 34. p. 49-62, 1996a.

CARRASCO GARCÍA, Juan María, *Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura (I: Grupos dialectales: Clasificación de las hablas de Jálama)*, *Anuario de estudios filológicos*, Vol, 19. p. 135-148, 1996.

DREVDAL, Silje, *Actitudes Linguisticas de los inmigrantes nicaraguenses en Costa Rica hacia su propia habla*. University of Bergen, 7, 2009.

GALLOIS, Cindy, Bermadette WATSON y Madeleine BRABANT, *Attitudes to language and communication. Handbook of language and communication: diversity and change*, ed. M. Hellinger & A. Pauwels. Berlin: Mouton de Gruyter. p. 601, 2007.

IGLESIAS CASAL, Isabel, "Diversidad cultural en el aula ELE: la interculturalidad como desafío y como provocación", *Actas del VIII Encuentro de ASELE*. Disponible en Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0461.pdf>

JAÉN GARCÍA, Xinia *Las actitudes lingüísticas de los hablantes de Sardinal, Carillo, Guanacaste, hacia su propia habla*, p. 17-8, 1991.

JOHANSEN-TOFT, *Actitudes lingüísticas de Las Palmas de Gran Canaria hacia su propia habla*, 19, 2007.

QUESADA PACHECO, Miguel Ángel, *El español de Guanacaste*, p.16, 1991.

_____, *El Español de América*, p.182, 2002.

_____, LIAS, Project: Linguistic Identity and Attitudes towards Spanish. University of Bergen, Norway, September 2009- December 2012. <http://www.uib.no/filearchive/lias-linguistic_identity_and_attitudes_october-2009.pdf>

RYAN, Ellen BOUCHARD, Giles, HOWARD, SEBASTIAN, Richard, *An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. Attitudes towards language variation: social and applied contexts*, p. 7, 1982.

SARNOFF, Irving, "Social attitudes and the resolution of motivational conflict". *Attitudes*. Eds. Jahoda, M. y N. Warren. Harmondsworth: Penguin. 279-84, 1996.

UMAÑA, Aguiar, *La relación entre actitudes lingüísticas, conducta e identidad*. 121-129, 1989.

Varios autores. *Extremadura y Portugal. 5 años de cooperación transfronteriza (1993-1997)*, Junta de Extremadura. Mérida. 1998.

WILLIAMS, Frederick, "The identification of linguistic attitudes". *IJSL* 3: p. 21-32 (vid. también *Linguistics* 136), 1974.

ZARATE, Geneviève, *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. p. 45, 2002.

AS HIPÓTESES DE KRASHEN: INFLUÊNCIAS E POSSÍVEIS APLICAÇÕES NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

KRASHEN HYPOTHESES: INFLUENCES AND POSSIBLE APPLICATIONS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Thays Camila Voluz¹

RESUMO: Pretende-se apresentar neste artigo a teoria do linguista Stephen Krashen a respeito da aquisição de línguas estrangeiras, descrevendo as hipóteses que a sustentam, dando ênfase à teoria do Filtro Afetivo. A partir disso, o objetivo é fazer uma análise buscando possíveis aplicações no ensino de espanhol como língua estrangeira, pensando o papel do professor, bem como dos alunos, na interação em sala de aula. Utiliza-se, para isso, documentos como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Krashen; ensino de línguas estrangeiras; espanhol.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the theory of linguist Stephen Krashen about the acquisition of foreign languages, describing the assumptions that underpin it — emphasizing the theory of affective filter. Then, the aim is to analyze possible applications to the teaching of Spanish as a foreign language, considering the role of teacher-student interaction in the classroom. Documents such as the Basic Education Curriculum Guidelines and the National Curriculum parameters are used for this task.

Keywords: Krashen; foreign language teaching; Spanish.

Desde os anos 80, o linguista norte-americano Stephen Krashen influenciou fortemente estudos e pesquisas a respeito da aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em 1985, elaborou sua teoria geral, sustentada por cinco hipóteses (independentes de uma ordem específica) que buscam analisar e explicar como acontece a aquisição de uma segunda língua. A primeira hipótese trata da distinção

¹ Graduanda em Letras Português-Espanhol, licenciatura, UFPR.

entre aquisição e aprendizagem (*the acquisition – learning hypothesis*). Para ele, os dois termos definem duas diferentes maneiras de desenvolvimento de habilidades em uma segunda língua. A aquisição acontece por meio de um processo automático, que se dá no nível do subconsciente e por força da necessidade de comunicação (em parte, assim como o processo de aquisição de língua materna), enquanto que a aprendizagem acontece através de um processo consciente, resultante do conhecimento formal que o indivíduo tem em relação à língua estudada, sua estrutura e funcionamento.

Para tratar das próximas hipóteses, é preciso ter em mente que Krashen defende/define/entende a aquisição como superior à aprendizagem, uma vez que, para ele, esta nunca será suficiente para o desenvolvimento pleno da competência comunicativa.

Em sua segunda hipótese, *the natural order hypothesis*, o linguista defende que a aquisição de línguas acontece sempre por meio de uma Ordem Natural, previsível e não necessariamente semelhante à ordem de aquisição de uma língua materna, tendo em vista que a aquisição da segunda língua não é determinada pela simplicidade ou complexidade da forma ensinada.

Essa hipótese é esclarecida e sustentada pela hipótese do Insumo (*the input hypothesis*), que costuma ser tratada como o alicerce de toda a teoria de Krashen. Segundo o linguista, para adquirir uma segunda língua, o aprendiz precisa ser exposto a um insumo compreensível, ou seja, amostras da língua alvo devem ser oferecidas em quantidade suficiente para que, através de uma Ordem Natural, cada aluno receba estruturas correspondentes ao seu próximo estágio de aquisição, sendo elas pertencentes a um nível de complexidade que supere em apenas um grau o que os alunos já sabem, ou seja, que se encontrem logo acima do atual nível de competência de cada um. Sendo assim, como traduziu Maria Cecilia Torga (2004, p. 6): “nos movemos de i , nosso nível atual, até $i + 1$, o nível seguinte na ordem natural,

compreendendo um input que contenha $i + 1$ ² (In: KRASHEN, 1985, p. 2). Por meio de tal fórmula, o aluno será capaz de transformar *input* em *intake* (língua adquirida).

Em sua quarta hipótese, a hipótese do Monitor (*the monitor hypothesis*), Krashen apresenta uma possível relação entre aquisição e aprendizagem. O aprendiz desenvolve, segundo o linguista, um corretor/monitor que servirá como um meio de disciplinar sua produção de enunciados, e essa, para Krashen, seria a única função da aprendizagem. Assim, o conhecimento consciente das regras gramaticais da língua e suas exceções e tudo aquilo que corresponde ao conhecimento formal a respeito da língua estrangeira, podem corrigir e policiar a produção do aprendiz, partindo do pressuposto de que ele conhece as regras, deseja corrigir-se e dispõe de tempo para centrar sua atenção na forma. Nas palavras de Cittolin (2012, p 3):

Para Krashen (1987), professores deveriam almejar pessoas com um monitor ideal, que 'usam o monitor quando é apropriado e quando este não interfere na comunicação'. Eles não usam seu conhecimento consciente da gramática em conversações normais, porém o usarão ao escrever e planejar um discurso. Pessoas com um monitor ideal podem, portanto, usar sua competência aprendida como um suplemento para sua competência adquirida.

Por último, temos a hipótese do Filtro Afetivo (*affective filter hypothesis*), que põe em questão os fatores afetivos e suas influências na aprendizagem de línguas estrangeiras. Este filtro figura hoje como uma questão muito discutida e importante no âmbito do ensino de línguas e também perceptível em todos os outros ambientes onde o objetivo seja o aprendizado em seu sentido geral (isto é, além do conceito de aprendizagem defendido por Krashen).

O filtro afetivo, caracterizado como o "bloqueio mental que impede os aprendizes da plena utilização do input compreensível que recebem para a aquisição

² Tradução livre de "nos movemos desde *i*, nuestro nivel actual, hacia *i + 1*, el siguiente nivel en el orden natural, comprendiendo un input que contenga *i + 1*."

da linguagem” (KRASHEN, 1985, p.3)³, quando elevado, pode inibir o processo de aquisição do aluno (“o *input* não chegará ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem — LAD—, ainda que o aprendiz compreenda o que lê e ouve”⁴), enquanto que, quando o filtro é reduzido, a língua será adquirida com maior facilidade e eficácia. Constatase, então, que o filtro afetivo, a depender de seu nível, tanto pode facilitar como dificultar o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

São inúmeras as variáveis afetivas que diversos autores trataram como influenciadoras do processo de aprendizagem, entretanto, Krashen estabelece três variáveis fundamentais: a atitude, a motivação e a personalidade. A atitude, segundo o autor, chega a ser mais importante e significativa que a aptidão, visto que, ainda que o aprendiz possua uma série de condições necessárias para a compreensão do que lhe será ensinado, se sua postura for sustentada por uma atitude negativa, a busca por insumo será menor e o filtro afetivo será maior. A aptidão (como, por exemplo, a capacidade de análise gramatical) serve, segundo o linguista, como facilitadora do processo de aprendizagem. Em contrapartida, aprendizes que apresentam atitudes positivas perante a aquisição da nova língua costumam ter um filtro afetivo menor e, conseqüentemente, permitem melhor recepção do *input* fornecido.

Em relação à motivação, Gardner (1972) contribuiu apresentando dois tipos de motivação que podem facilitar o desenvolvimento da competência linguística: a integrativa, que corresponde à vontade do aprendiz em se parecer com falantes nativos da língua meta, e a um interesse pessoal e verdadeiro com relação à nova cultura e suas características; e a motivação instrumental, representada pelo interesse voltado para as vantagens práticas da aquisição de uma língua. Ambas as motivações produzem as já citadas atitudes positivas, que, segundo Dulay e Burt (1977), reduzirão a influência do filtro afetivo. Para tratar de motivação e atitudes, muitos autores citam,

³ Tradução livre de “*The ‘affective filter’ is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition*”.

ainda, Brown (1977), que definiu motivação como o desejo interno de se alcançar determinado objetivo (quando o objetivo é atraente, o aprendiz permanece motivado), afirmando que os professores precisam ter a consciência de que atitudes negativas sempre existirão e poderão quase sempre ser transformadas, partindo-se do princípio de que a maior parte delas é fruto de falsos estereótipos.

Os fatores de personalidade, assim como as motivações e atitudes, atuam facilitando ou dificultando o acesso e a recepção do *input* disponível. Tem-se que indivíduos capazes de participar têm empatia, são disponíveis e confiantes e possibilitam uma melhor recepção do insumo. Aqueles que não apresentam tais características acabam sendo conduzidos pela ansiedade, ponto de suma importância nas discussões a respeito dos fatores afetivos que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Aprendizes ansiosos tendem a recorrer um número muito maior de vezes aos processos conscientes, buscando assegurar seu desempenho e alcançando pouca fluidez no desenvolvimento de suas capacidades linguísticas. A ansiedade costuma ser caracterizada como produto de uma expectativa excessivamente grande em relação à obtenção de resultados, uma desordem quase sempre inconsciente que faz com que o aprendiz reaja desproporcionalmente à sua causa (c.f. JERSIL, 1978), o que costuma ser visível geralmente em forma de resistência por parte dos aprendizes.

Em 1978, Scovel, ao tratar da ansiedade no âmbito da aprendizagem de línguas, a caracteriza de duas formas: a debilitante, que funciona como uma lente que impede o aprendiz de enxergar suas capacidades; e a facilitadora, que acaba funcionando como combustível de ação e não costuma aparecer frequentemente entre os aprendizes. O teórico apresentou, ainda, a distinção entre o *estado ansioso* (acontece em momentos

⁴ Tradução livre de “*When it is ‘up’, the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD.*” (KRASHEN, 1985, p.3)

específicos) e a ansiedade como característica da personalidade da pessoa⁵, defendendo que o que acontece na aprendizagem de línguas estrangeiras seria uma mistura de ambas.

Segundo Arnold e Brown,

(...) existem poucas, ou talvez nenhuma, disciplinas no currículo que sejam tão propensas à ansiedade como a aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas. A tentativa de se expressar diante dos demais por meio de um veículo linguístico instável supõe uma grande quantidade de vulnerabilidade. (...) Além disso, com o surgimento dos métodos centrados na comunicação (...), cresce consideravelmente a possibilidade de que se produzam situações que provoquem ansiedade, a não ser que se procure um ambiente emocionalmente seguro (ARNOLD e BROWN, 2000, p. 26-27).⁶

Nesse sentido, podemos perceber que são diversas as teorias e os estudos que tratam do ambiente em sala de aula em seus vários âmbitos, e que tem sido visível a importância de se levar em conta aspectos que vão além das estratégias lógicas de aprendizagem e aquisição, como por exemplo, a motivação e o nível de filtro afetivo.

Tomando como ponto de partida os documentos que subsidiam o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas, é possível relacionar as hipóteses de Krashen com o que defendem os documentos. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2000), por exemplo, quando se faz a escolha pelo currículo disciplinar, isto é, enfatizando “a escola como lugar de socialização do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 14), temos a oportunidade de colocar em prática o que foi estudado por Krashen em suas hipóteses, ainda que os documentos nem sempre se refiram exclusivamente à aquisição de línguas estrangeiras.

⁵ Distinções que podem ser associadas aos conceitos de *ansiedade-estado* e *ansiedade-traço* (SPILBERG, 1970), respectivamente.

⁶ Tradução livre de “(...) existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. (...) Sin embargo, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación (...), crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro.”

Não é por acaso que muitos autores, ao tratar da aprendizagem em aulas de língua estrangeira, citam Stevick (1984), que propõe que o êxito na aprendizagem depende mais do que se sucede dentro e entre as pessoas da aula do que dos materiais, técnicas ou análises linguísticas. Tomar como ponto de referência os alunos como sujeitos (e não apenas objetos) singulares, frutos de um tempo histórico e suas relações sociais, que atuam no mundo conforme o compreendem e participam dele, como acontece nas Diretrizes, parece fortalecer a proposta de que é importante que se estabeleça uma relação de troca e compreensão entre professor e alunos, o que, conseqüentemente, movimenta a construção (ou não) do filtro afetivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também levantam várias questões que, para efetivarem-se, dependerão do exercício das várias hipóteses a respeito da aquisição de novas línguas. O aluno, nesse documento, é colocado como ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo, sendo claramente defendida a existência da afetividade como quesito de extrema importância para o seu aprendizado: “é preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual” (BRASIL, 1998, p. 66). Os PCNs pontuam, ainda, que “na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à uma língua são determinantes no nível de competência desenvolvido” (BRASIL, 1998, p. 66), o que nos leva a retomar as hipóteses de Krashen: é preciso que os alunos sejam expostos a um *input* em quantidade suficiente, que este *input* seja interessante, compreensível e esteja em um ambiente confortável para os alunos.

Parece justificável, com isso, a defesa apresentada pelos PCNs quando discutem a importância do conhecimento de mundo dos alunos, sendo ele muitas vezes mais importante, influenciador e produtivo que o conhecimento sistêmico que os alunos possuem ou estão prestes a conhecer. Se o professor trazer para as aulas atividades e métodos que englobem o conhecimento de mundo que seus alunos já possuem, criar-

se-á um ambiente confortável para a apresentação dos novos conhecimentos que o professor pretende ensinar. Um espaço confiável proporcionará aos alunos a segurança e a motivação necessárias para que eles tenham a oportunidade de colocarem-se como capazes de receber e compreender o que lhes é ensinado. Mais uma vez, faz-se presente o filtro afetivo como canal de correspondência nos ambientes de aprendizagem, já que, ao se sentir próximo e confortável do conteúdo que vai aprender, o aluno tende a diminuir seu filtro afetivo e, conseqüentemente, colocar-se receptivo ao insumo. Assim, e retomando tudo o que já foi discutido a respeito de motivação, atitude e personalidade:

é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira, o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas (BRASIL, 1998, p. 54).

Por fim, é relevante considerar, também, o que os documentos discutem a respeito dos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos em Língua Estrangeira, visto que, assim como as avaliações podem ajudar professores e alunos a analisarem-se criticamente, elas também podem dificultar todo o desenvolvimento do processo de aprendizagem, caso sejam utilizadas como meios de competição, exclusão ou classificação. As Diretrizes (2008) atentam para a importância de se manter o foco nos sujeitos que se propõe formar: aqueles que sejam capazes de construir sentidos para o mundo, saibam compreender e criticar os contextos dos quais são frutos e, com isso, possam se inserir de maneira cidadã e transformadora na sociedade. Os PCNs (1998), ao discutirem a avaliação, dão significativa ênfase à dimensão afetiva, concedendo-a o lugar de grande responsável pelo êxito dos processos avaliativos e de ensino e aprendizagem, destacando que:

cabe ao professor acompanhar atentamente as reações dos alunos e refletir sobre elas, levando em conta os possíveis efeitos de aspectos decorrentes do domínio

afetivo na aprendizagem, em vez de julgá-las apenas pelos desempenhos em testes, por exemplo (BRASIL, 1998, p. 82).

Podemos perceber, com isso, como as hipóteses do linguista e professor Stephen Krashen podem ser aplicadas ao ensino atual de línguas estrangeiras e também como se fazem presentes nas discussões que permeiam os documentos oficiais de ensino elaborados para subsidiar a educação básica brasileira. Mais do que isso, se buscarmos analisar os contextos de sala de aula, seus êxitos e dificuldades, compreenderemos melhor a importância de um trabalho atento à dimensão afetiva em todos os processos de aprendizagem, ainda que esses documentos não tratassem de tais aspectos de forma explícita.

As hipóteses a respeito da aquisição de línguas estrangeiras, bem como todas as discussões que surgiram como fruto do estudo de Krashen, talvez possam servir como bons alicerces para professores dispostos a ir além da aprendizagem de formas e estruturas linguísticas. Sabemos que hoje são poucas as discussões em língua portuguesa a respeito deste assunto e supomos que, justamente por isso, ainda há muito que se investigar, analisar, discutir e avaliar, principalmente através da prática em sala de aula.

Buscando uma proximidade maior com as aulas de espanhol como língua estrangeira, sabemos como são visíveis e constantes questões como insegurança, ansiedade e principalmente motivação, uma vez que vivemos hoje a desvalorização das aulas de espanhol em todos os âmbitos: seja nas políticas públicas ou no relacionamento dos alunos com a disciplina, por exemplo. Através das práticas com o projeto de espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID — UFPR, teve-se a oportunidade de perceber que, muitas vezes, os alunos vão para a aula de espanhol munidos de estereótipos falsos e acostumados com o predomínio do uso e do ensino da língua inglesa, o que acaba por justificar a forte presença de altos

níveis de filtro afetivo e a dificuldade em se produzir processos de aprendizagem e aquisição que apresentem continuidade e resultados satisfatórios.

Diante disso, percebemos como, por meio da percepção em sala de aula e de estudos e trabalhos com os textos teóricos, um profissional munido das ideias de Krashen pode vir a encontrar possíveis e produtivas soluções ou oportunidades de ensinar uma língua estrangeira. Não se pretende, com este artigo, apontar as eventuais falhas com relação aos pressupostos de Krashen, embora se saiba que elas podem existir, mas, sim, reconhecer a relevância das discussões propostas pelo autor e tomá-las como valiosas para futuros estudos comparativos, ou até mesmo no diálogo com outras teorias.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, J. y BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLEGARI, M. O. V. *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen — Un puente entre la teoría y la práctica*. In: Revista electrónica E/LE Brasil, n. 5, fevereiro de 2007.

CITTOLIN, S. F. *A Afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo*. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/simone6.htm>>. Acesso em dez. de 2012.

MORGAN, J. A. *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm>. Acesso em dez. de 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

ROJAS, Beatriz Hernández. *Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Disponível em: <<http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10-print.htm>>. Acesso em nov. de 2012.

SANTANA, G. M. de. *A dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, ISSN 0103-8893, n, 18, p. 105-113, 2008.

TORGA, M. C. *Vigotsky y Krashen: Zona de Desarrollo Próximo y el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Camahue, 2004.

VEGA, J. M. C. *Um marco teórico alternativo a las hipótesis de Krashen*. Disponível em: <<http://www.encuentrojournal.org/textos/8.6.pdf>>. Acesso em out. de 2012.

RITOS GENÉTICOS EDITORIAIS: O REVISOR DE TEXTOS CIRCUNSCRITO NA DICOTOMIA LEITURA E AUTORIA

EDITORIAL GENETIC RITES: THE TEXT REVISER CIRCUMSCRIBED IN THE DICHOTOMY READING AND AUTHORSHIP

Letícia Moreira Clares¹

RESUMO: Este artigo é um recorte da pesquisa de Iniciação Científica “A interface material impresso e audiolivro: o lugar do revisor de textos nos processos editoriais envolvidos”, desenvolvida no âmbito da UFSCar e do Grupo de Pesquisa COMUNICA — Reflexões Linguísticas sobre Comunicação. Tomando como objeto de análise a versão impressa, o roteiro de adaptação textual e o audiolivro do material didático *Reflexões sobre o fazer docente*², investigaremos o modo como as circunscrições do revisor de textos o situam na correlação leitura e autoria.

Palavras-chave: ritos genéticos editoriais; tratamento editorial de textos; revisor de textos.

ABSTRACT: This article refers to Undergraduate Research “The relationship of printed material and audiobook: the text reviser spot on the editorial procedures involved” developed at UFSCar’s extent and the Research Group COMUNICA — Linguistic Reflections on Communication. Taking the printed version, the script of textual adaptation and the audiobook of the didactic material *Reflexões sobre o fazer docente* as the objects of analysis, it is proposed an investigation on how the text reviser circumscriptions situate in the correlation of reading and authorship.

Keywords: editorial genetic rites; editorial treatment of texts; text reviser.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pretendemos, neste artigo, expor algumas das reflexões suscitadas em uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no Departamento de Letras da

¹ Graduanda em Linguística, bacharelado, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

² Cf. Reali & Reyes (2009).

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)³, na qual nos propomos a analisar, a partir do lugar discursivo do revisor de textos, como se dão as manobras linguístico-discursivas específicas de cada um dos processos de tratamento editorial de textos adotados pela Secretaria Geral de Educação a Distância da universidade (SEaD-UFSCar), focalizando, sobretudo, o modo como as circunscrições do revisor enquanto *coenunciador editorial* (SALGADO & MUNIZ Jr., 2011) o situam na dicotomia leitura e autoria.

Este trabalho se delineou a partir do propósito de observarmos mais de perto as questões que circundam as práticas de revisão de textos, etapa do que se entende como tratamento editorial, o que entendemos também como uma forma de desestigmatizar a figura do revisor, profissional responsável por essa etapa. Determinamos como *corpus* a versão impressa, o roteiro de adaptação textual e o audiolivro do material didático *Reflexões sobre o fazer docente*, formulado para o curso de graduação a distância de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar. Ancoradas no método descritivo-interpretativo da Análise do Discurso de linha francesa⁴, mobilizamos os conceitos de *ritos genéticos editoriais* (SALGADO, 2011) e *regimes de genericidade e mídiun* (MAINGUENEAU, 2004; 2006).

Considerando o cenário atual em que se insere a relação do homem com os livros, no qual o desenvolvimento tecnológico dinâmico que temos vivenciado

³ Cf. Clares (2013).

⁴ Na Análise do Discurso de linha francesa “o problema principal é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível. Por outro lado, dizer que toda descrição abre sobre a interpretação não é necessariamente supor que ela abre sobre ‘não importa o quê’: a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência. Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior dessa materialidade, a insistência do outro como lei do próprio espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisso que se justifica o

proporcionou o surgimento de novas formas de produção e circulação desses objetos, podemos compreender por que a indústria livreira tem vivido uma ampliação de suas possibilidades de mercado, visto que atende a um público que não consome mais apenas livros no formato códex, mas também nos digitais (audiolivros, *e-books*), graças às propostas atraentes, segundo Procópio (2010), que os dispositivos de leitura (computadores, *tablets*, celulares) têm oferecido — a portabilidade, por exemplo. Esse cenário, porém, tem provocado no mercado editorial brasileiro a expansão algumas vezes meramente reprodutiva de suas práticas, o que revela a necessidade premente de (re)pensar certas etapas editoriais e a relação destas com os chamados profissionais do texto. Mas o que é esse mercado? Quem são os profissionais a seu serviço? Tomamos a noção de mercado editorial como *instituição discursiva*, assim explicitada por Dominique Maingueneau:

O conceito de instituição permite acentuar as complexas mediações nos termos das quais a literatura é instituída como prática relativamente autônoma. Os escritores produzem obras, mas escritores e obras são, num dado sentido, produzidos eles mesmos por todo um complexo institucional de práticas. Deve-se, assim, atribuir todo o peso à instituição discursiva, expressão que combina inextricavelmente a instituição como ação de estabelecer, processo de construção legítima, e a instituição no sentido comum de organização de práticas e aparelhos (MAINGUENEAU, 2006, p. 53).

Assim, considerando essa relação de práticas sociais e ambiente constitutivo, e pensando que participam desse mercado “todas as discursividades que nele se produzem e que assim o sustêm” (SALGADO, 2011, p. 43), ou seja, todas as práticas e indivíduos que geram esse espaço, nós o compreendemos como um conjunto de práticas que estabelecem relações de força, isto é, práticas que resultam da conjugação de normas e técnicas constituintes daquilo que Roger Chartier (1999) refere como *a ordem dos livros*.

termo de disciplina de interpretação, empregado aqui a propósito das disciplinas que trabalham nesse registro” (PÊCHEUX, 2002, p. 54-55).

Quanto aos profissionais do texto, são diversos os atores envolvidos diretamente com esse mercado (editor, copidesque, revisor, diagramador, ilustrador, tradutor, etc.), trabalhando para que os textos possam circular socialmente e atingir o público e as funções às quais se destinam, mas é do revisor (e, de maneira mais específica, do seu lugar prático) que trataremos nesta discussão.

2. O REVISOR DE TEXTOS — UM LUGAR AO SOL

Parece simples pensarmos em um profissional que lida com o texto dos outros, buscando em sua leitura apontar deslizes de autores desatentos, afinal, o termo *revisão* parece ser entendido simplesmente como a correção daquilo que está gramaticalmente errado nos textos e a adequação de sua linguagem às regras pré-estabelecidas por manuais de normalização. Contudo, o trabalho dos profissionais do texto é bem mais minucioso e, segundo Yamazaki (2007), deve basear-se fundamentalmente na busca pela legibilidade, a qual só será alcançada se

[...] as intervenções propriamente editoriais se realizam não [apenas] na ortografia, na grafia ou na pontuação do texto, mas nas escolhas feitas em razão dos públicos visados e que comandam as decisões quanto ao formato, ao papel, aos caracteres, à presença ou não de ilustrações [etc.] (CHARTIER, 2002, p. 68).

A função social desses profissionais se complexifica ao considerarmos o universo no qual seu ofício emerge: há um contexto que envolve sujeitos e questões institucionais que não podem ser desconsiderados no tratamento dos textos. Em casos como o estudado nesta pesquisa (um material didático produzido na SEaD-UFSCar), existem as normas impostas pela casa editora, associadas ou muitas vezes em oposição àquelas estabelecidas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas); os superiores a quem deve ser feita a prestação de contas de cada trabalho; o autor, que muitas vezes coincide com cargos titulados (titulações acadêmicas,

profissionais); o leitor e suas especificidades; e a própria instituição, a qual sedia toda essa tramitação e associa seu nome aos resultados obtidos no trabalho. Todos esses pontos têm influência direta sobre o trabalho do revisor, na medida em que tecem os caminhos que podem/devem ou não ser percorridos por ele durante o manejo dos textos, mas é em meio às figuras de autor e leitor que ele se coloca de maneira mais explícita. Isso porque, em seu trabalho, é indispensável que tenha essa visão dos lugares de autoria e leitura, indissociáveis e complementares quando pensamos na construção dos sentidos dos textos. De início, pode parecer que esses sentidos estão sempre presos somente ao autor, mas, de fato, é na e pela leitura que os textos realmente significam. De Certeau (2004) mostra-nos que o leitor não é pura recepção e passividade, mas, ao contrário, é quem produz os sentidos dos textos que lê:

Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (DE CERTEAU, 2004, p. 264-265).

Assim, faz todo o sentido que o revisor experimente o lugar de leitor, para que possa perceber em cada palavra e construção características que identifiquem ou não algumas das possibilidades de leitura do público ao qual o texto se destina, adequando esse texto ao meio em que se pretende que circule. Porém, ainda que haja essa “pluralidade indefinida de significações” (DE CERTEAU, 2004, p. 264-265), é possível traçar caminhos mais ou menos “autorizados” a partir dos propósitos do autor diante de seu texto, motivo pelo qual faz todo o sentido, também, que esse leitor profissional se coloque no lugar de autor, afinal, a autoria depende da leitura, mas a recíproca também é verdadeira, não havendo nessa relação uma hierarquia piramidal, mas uma dicotomia, uma correlação.

Nessa dicotomia autoria e leitura se instaura um dilema: e o revisor, onde fica? Qual é o lugar desse profissional que se situa ora na produção, ora na recepção dos textos? Parece difícil situar com exatidão esse lugar, mesmo porque o próprio nome *revisor de textos* é instável e suas tarefas mal definidas. Muniz Jr. (2010) fala dessa instabilidade e tenta situar um lugar prático do revisor na atividade de intervenção nos textos:

Em geral, designa-se revisor o profissional que intervém nas fases finais do processo, com o objetivo de eliminar problemas textuais (padrões editoriais e gramaticais, por exemplo) e visuais (decorrentes de lapsos de diagramação) ainda pendentes. Nesse caso, o ideal é que as correções de caráter mais sistêmico (estrutura de títulos e subtítulos, reescritura de trechos, esclarecimentos factuais) tenham sido feitas em fases anteriores do processo, como a edição e a preparação do original.

A terminologia de fases e funções não é consensual: não raro, denomina-se numa editora “revisão” o que em outra se diz ser “preparação” ou “edição” (MUNIZ Jr., 2010, p. 271).

Em meio a essa inconstância nas denominações e funções desse profissional, Muniz Jr., assim como Yamazaki (2007), comenta, ainda, a tendência à multifuncionalidade provocada pelas condições de trabalho no mercado editorial brasileiro:

[...] com as novas formas de organização da produção, as atribuições se tornam mais fluidas, e o profissional da área converte-se em um trabalhador flexível, multitarefas. Não existe, portanto, uma profissão para aqueles que “mexem no texto alheio”: trata-se de uma atividade que permeia diversos níveis da produção e adquire contornos únicos de acordo com o coletivo de trabalho, o tipo de material produzido, etc (MUNIZ Jr., 2010, p. 272).

É curioso notar que mesmo na bibliografia especializada e tomada como referência na área (ARAÚJO, 2006 e HOUAISS, 1967 apud YAMAZAKI, 2007), a tentativa de esclarecer essa confusão de nomes e funções acaba por acentuar essa instabilidade, já que não há um consenso entre os autores, o que contribui para a

precarização do trabalho dos profissionais do texto. Mesmo que se entenda que sempre haverá variações e especificidades estabelecidas no cotidiano editorial, é importante que haja categorias de trabalho tão bem-definidas quanto possível para que, assim, as diferenças entre as práticas possam ficar mais visíveis e detalhadas, possibilitando a cada um desses profissionais (revisor, editor, copidesque, preparador, etc.) uma regularidade laboral que os distinga uns dos outros e defina suas condições de trabalho, sua remuneração, seu lugar no expediente editorial publicado, logo, suas responsabilidades no material que se publica.

Observando mais de perto o caso da SEaD, onde o revisor de textos é responsável pela preparação dos originais, pela revisão e conferência de provas, e também pela adaptação textual para audiolivro, fica difícil estabelecer os limites de atuação desse profissional, que intervém no texto em questões mais pontuais, estritamente linguísticas, até discursivas, discutindo com o autor trechos, títulos, subtítulos, ilustrações e mesmo a diagramação da obra. Nessa relação tão íntima com o autor, ou de “ocupação” desse lugar de autor, é tentadora a ideia de os compararmos no sentido de aproximá-los, chegando ao ponto de confundi-los e esquecermos que há a ocupação também — e na mesma medida — do lugar de leitor, sem a qual nenhuma das intervenções no texto autoral faria sentido. Muniz Jr. (2010) coloca o revisor em uma atividade de parasitagem:

O que diferencia o revisor do autor e do leitor é que sua leitura-escrita, parasitária como não poderia deixar de ser, não funda uma discursividade, não o singulariza. Ele intervém no texto alheio com base em critérios subjetivos, mas não com a via da singularidade e do apoderamento. Eis o talento desse sujeito: abandonar a própria escrita para habitar a escrita do outro, que o domina (MUNIZ Jr., 2010, p. 286).

Ao mencionar essa “leitura-escrita parasitária”, o autor considera que as atividades desse profissional se dão, sobretudo, no bojo da autoria, o que, pelas questões já mencionadas, talvez não seja exatamente o caso. O que percebemos no

desenvolvimento da pesquisa é que provavelmente não se trata de nomear um lugar para o revisor de textos, mas explicitar que esse lugar existe e é mesmo instável, e que a própria atividade de intervenção nos textos talvez só possa ser efetivamente realizada porque existe essa instabilidade: é necessário que o revisor esteja em movimento, entre a leitura e a autoria, ora aproximando-se, ora distanciando-se de uma e de outra, pois essa oscilação se mostra primordial na busca da legibilidade dos textos. Conforme se verá na análise a seguir,

[...] essa triangulação autor/coenunciador editorial/leitor mostra-se bastante complexa, sobretudo se considerarmos que tais posições são, de certo modo, intercambiáveis: o coenunciador editorial, que opera sobre o texto ainda em etapa autoral, dá ao autor um distanciamento que lhe permite a experiência de um leitor de si, de modo que o leitor final — por definição, também um coenunciador a preencher as lacunas que todo texto lhe propõe — finalmente conclua um caminho de produção dos sentidos (SALGADO & MUNIZ Jr., 2011, p. 89).

Além disso, é preciso considerar também as questões institucionais relacionadas às práticas desse mercado, as quais pré-definem que o autor é aquele que escreve a obra, e o revisor aquele que o ajuda na tarefa de adequá-la para a circulação, não importando para a manutenção dessa relação o quão profundas sejam essas adequações.

Desse modo, se há mesmo uma relação de parasitagem, esta se dá não excepcionalmente na alçada da autoria, mas também na da leitura, já que esse movimento é bidirecional. Vejamos um exemplo de como esse movimento se dá em meio às circunscrições do revisor de textos no *corpus* analisado.

3. UM DADO

Para tentarmos apontar as circunscrições nas quais se delineia o lugar do revisor como coenunciador editorial, apresentamos um dos dados investigados em

cada versão do referido material, os quais foram organizados em três categorias (a fim de sistematizar as análises em grupos de recursos identificados como semelhantes), a saber:

Categoria A — recursos de menção: utilizados para referenciar autores e obras consultados; dados: citações e referências bibliográficas.

Categoria B — recursos de síntese e complemento: utilizados para complementar ou resumir informações trazidas no texto; dados: ilustrações (figuras, quadros e tabelas).

Categoria C — recursos de desdobramento: utilizados para apresentar informações complementares e/ou explicativas; dados: subtítulos e notas de rodapé.

Vejamos um exemplo de ilustração (categoria B):

MATERIAL IMPRESSO (MIZUKAMI et al., 2002, p. 18)

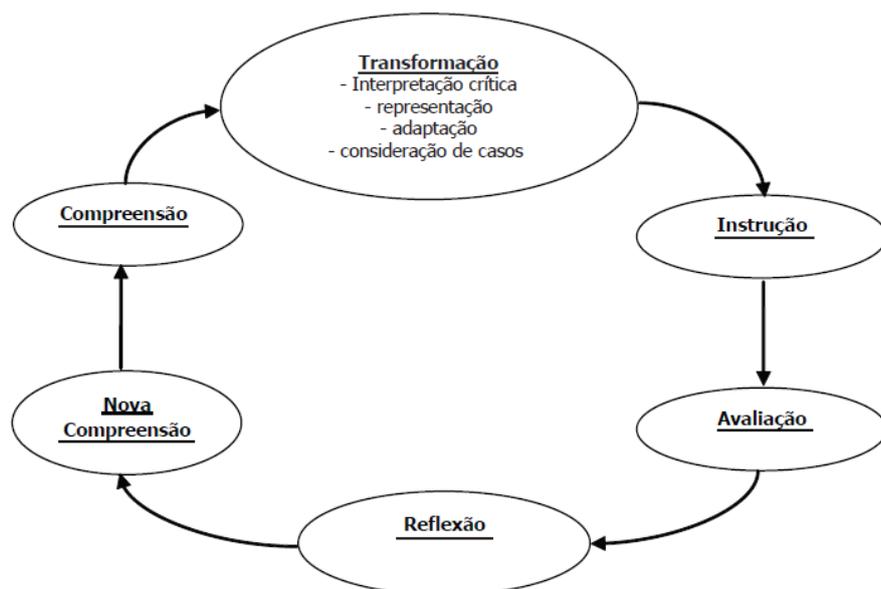


Figura 1 Modelo de Raciocínio Pedagógico (WILSON, SHULMAN & RICHERT, 1987, p. 119 *apud* MIZUKAMI et al., 2002).

ROTEIRO (TEXTO, 2012, p. 18-19)⁵

VINHETA 2

[..... Audiodescrição · Figura 1]

Narrador [João]

Figura um// *Modelo de raciocínio pedagógico*// *de Wilson [Uílsãn]*/*Shulman [Xúlman]*
e Richert [Rwixêr]/*Mil novecentos e oitenta e sete*/*página cento e dezenove*// *Retirada*
da obra Escola e aprendizagem da docência/ processos de investigação e formação/ de
Maria da Graça Nicoletti Mizukami/ Dois mil e dois//

Narrador [João]

A compreensão *seria o primeiro elemento*// Ele corresponde à compreensão crítica do professor em relação ao conjunto de ideias a serem ensinadas// Incluem-se aí as relações entre// o tópico específico que será tratado/ outros conceitos dentro de uma área/ assim como conceitos de outras áreas//

Ligando-se diretamente à compreensão/ temos a transformação// Esta envolve subprocessos que/ em conjunto/ produzem um plano de estratégias para uma aula/ unidade ou curso// São eles// interpretação crítica/ representação/ adaptação e consideração de casos//

A instrução *vem em seguida*// Este elemento refere-se ao desempenho observável do professor e envolve o manejo de classe/ as formas de lidar com grupos de alunos/ a

⁵ Os recursos gráficos adotados no roteiro indicam ao(s) narrador(es) do que trata cada parte do texto adaptado. Com base na legenda que consta no próprio roteiro, temos: roxo, negrito, entre colchetes — marcação das audiodescrições; verde, negrito, alinhado à direita — marcação do narrador; azul, itálico — marcação de trecho inserido ou sugerido; rosa, normal, entre colchetes — indicação da pronúncia de nomes; preto, sublinhado — indicação de ênfase na leitura de palavra ou

dosagem do conteúdo/ a coordenação das atividades/ explicações/ questionamentos/ discussões/ etc//

A avaliação é o processo que ocorre durante e após a instrução/ tanto de modo informal/ como ao checar compreensões ou possíveis dúvidas e equívocos dos alunos/ quanto de modos mais formais de avaliação//

A reflexão consiste na avaliação que o professor faz de si próprio/ aprendendo a partir da experiência//

Fechando o ciclo temos o elo denominado nova compreensão// que refere-se a um entendimento enriquecido/ com maior consciência de todos os demais elementos citados/ bem como os elementos que compõem a base de conhecimento para o ensino//

Todos os itens que citamos se ligam de modo contínuo// Logo/ após o elemento da nova compreensão/ temos novamente a compreensão/ a transformação/ e assim por diante//

[..... Fim da Audiodescrição · Figura 1]

AUDIOLIVRO (AUDIOLIVRO, 2013, 19min:19s, faixa 3)

Audiodescrição narrada conforme consta no roteiro, com o acréscimo de uma vinheta final.

expressão de destaque no trecho; barra inclinada simples — indicação de pausa breve (vírgula); barra inclinada dupla — indicação de pausa longa (ponto final).

Nesse caso, temos uma figura que funciona como síntese de informações trazidas no trecho que a antecede, e por isso é apresentada de maneira simples e direta, organizando essas informações em um ciclo justamente para ilustrar o que já foi dito anteriormente, e destrinchando as informações que constam na legenda, as quais situam o leitor/ouvinte quanto à fonte dessa ilustração. No roteiro, notamos que ela não foi apenas adaptada, mas audiodescrita, processo pelo qual o revisor sistematizou as informações de conteúdo contidas no trecho que a antecedia no impresso, inserindo-as juntamente com as de caráter visual, como a ordenação cíclica observada no impresso (A compreensão seria o primeiro elemento; Ligando-se diretamente à compreensão/ temos a transformação). A inserção de uma vinheta antes da audiodescrição provavelmente tem a função de anunciar ao ouvinte que o que virá adiante é um recurso ilustrativo, o que é possivelmente uma técnica pensada pelo coenunciador editorial, já que no roteiro há indicação para as vinhetas, que são inclusive numeradas; ou pode se tratar de um auxílio ao qual recorreram os profissionais da equipe audiovisual durante a gravação do audiolivro em estúdio, já que as vinhetas que aparecem após as audiodescrições não estão previstas no roteiro, o que, por sua vez, aponta a necessidade contínua de ajuste dos ritos genéticos editoriais⁶, mesmo quando estes parecem tão bem-definidos.

É interessante notar esse processo de adaptação textual como um exemplo de atuação do revisor sobre o texto: como a audiodescrição da figura requer intervenções de diversas ordens, exige que o profissional alterne as instâncias de autoria e leitura — ele se coloca no lugar de autor para reorganizar o conteúdo contido no impresso, tentando identificar a maneira mais “autorizada” para isso, com base, por exemplo, na atenção ao estilo do autor e ao modo como este apresenta as informações da figura nos trechos que a antecedem, e, ainda, considerando o gênero discursivo ao qual

⁶ Isto é, de todos os processos necessários no preparo de um original para publicação.

pertence o material⁷; e no lugar de leitor, para pensar as questões relativas à recepção dos textos, que envolvem, por exemplo, a transposição midiática do livro impresso para o audiolivro (do papel para o áudio)⁸ e as implicações decorrentes desse processo, dentre elas a calibragem linguístico-discursiva que se faz necessária (a inserção das vinhetas, o detalhamento da legenda).

Importa destacar que o processo decisório da manobra focalizada, ainda que possa parecer excepcionalmente da ordem da autoria, é uma questão autoral pela qual, na verdade, não é o autor oficial da obra que vai responder: trata-se de uma decisão editorial do revisor, que, como coenunciador editorial, é autorizado a fazê-la por meio da ocupação do lugar de autor, decisão esta que o revisor toma inteiramente voltado para sua preocupação com o leitor, fim último da publicação, e, portanto, lugar ocupado na mesma medida. Nesse sentido, mais uma vez fica evidente a complexidade da relação autor/coenunciador editorial/leitor de que falam Salgado e Muniz Jr. (2011), a qual “[...] orienta (e reorienta) arranjos, e desse modo é que participa da composição (e das recomposições) dos projetos editoriais; e enfatiza, com isso, a condição coletiva, plural, heterogênea de toda autoria, que não comporta apenas o autor” (SALGADO, 2011, p. 161).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do dado trazido como exemplo dos caminhos de pesquisa desenvolvidos, esperamos ter mostrado o quão complexas e profundas são as

⁷ Que, como texto didático, deve atender às particularidades desse gênero — que funciona, segundo Maingueneau (2004), em dado *regime de genericidade*, ou seja, organiza-se em determinado modo definido a partir de características discursivas menos ou mais estáveis —, as quais se tornam mais flexíveis se considerarmos o contexto de produção desse material: a modalidade de educação à distância e todas as possibilidades por ela oferecidas/exigidas. Para detalhamentos, cf. Clares (2013).

⁸ Traduzida no que Maingueneau (2006) chama de *mídium*, noção definida basicamente como o modo em que os textos vão circular e ser transmitidos, os meios e materiais em que se inscreve o material textual.

manobras de intervenção realizadas pelo coenunciador editorial — mesmo por que parece pertinente que seja pensado como um “co-enunciador”, isto é, que participa da enunciação —, especialmente no caso da adaptação dos textos para a circulação em outras mídias, processo que exige desse profissional sensibilidade e, sobretudo, bom senso no momento de considerar os fatores inter/extralinguísticos que são constitutivos dos textos nos quais intervém. Podemos observar que os meios de circulação desses materiais provocam interferência direta nos ritos genéticos editoriais empregados, no sentido de delinear as possibilidades de tratamento dos textos.

Estamos lidando com um universo no qual as práticas se dão pela conjugação de técnicas e normas estabelecidas no e pelo cotidiano dos próprios profissionais, o que revela um ambiente movediço e sujeito a constantes (e indispensáveis) mudanças de direção. Sendo assim, permanece a ideia de instabilidade do lugar do revisor, figura que por ora nos parece indissociável tanto do autor quanto do leitor, o que provavelmente possibilita que a atividade de intervenção nos textos seja efetivamente realizada. O revisor de textos/adaptador textual da SEaD-UFSCar (e cremos que todos os outros, de toda e qualquer instituição preparadora de textos que são destinados a circular publicamente) se vê, então, incumbido de uma tarefa árdua: ao ocupar o lugar de autor, deve preservar ao máximo o material tecido, seguindo em direção ao leitor/ouvinte e considerando que, apesar das diversas possibilidades de reinterpretação, que sempre serão encontradas pelo caminho, pode ser transmitido de maneiras mais ou menos “autorizadas”; e, ao ocupar o lugar de leitor/ouvinte, deve prezar fundamentalmente pela legibilidade dessa tessitura que assumirá a forma de texto e circulará pelo mundo.

REFERÊNCIAS

AUDIOLIVRO Reflexões sobre o fazer docente. Coleção Audiolivros. Adaptação de texto: PINO, D. H. P.; ISMAEL, L. G.; MEGA, R. A. Narração: GRASSI, B. S. S.; COELHO, F. L.; MAZEU, I. R.; JUSTI, J. E.;

CLARES, L. M.; SOUZA, L. R.; MORETI, M. L.; AMBRÓSIO, M. D.; YANAGIWARA, P. S.; MEGA, R. A.; VITAL, S. N. V.; HELENA, S. Produção: TEREZANI, J. T. Gravação, edição e mixagem: VASCONCELOS, E. G.; FREITAS, N. Arte gráfica: CAVALCANTI, I. Trilha sonora: GUEDES, D. Supervisão: PINO, D. H. P.; MAZEU, I. R.; AMBRÓSIO, M. D. Revisão: BENGTON, C. G. Universidade Federal de São Carlos — UFSCar. Secretaria Geral de Educação a Distância — SEaD. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 3 DVDs (168MIN). Realização: UFSCar; SEaD; CAPES; Ministério da Educação; Governo Federal.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priori. 2. ed. Brasília: UNB, 1999.

_____. “A mediação editorial”. In: *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 61-76.

CLARES, L. M. *A interface material impresso e audiolivro: o lugar do revisor de textos nos processos editoriais envolvidos*. Relatório de pesquisa. PUICT/UFSCar, protocolo nº 58/2012. São Carlos, 2013.

DE CERTEAU, M. “Ler: uma operação de caça”. In: *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Alves. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 259-273. v. 1.

MAINGUENEAU, D. “Diversidade dos gêneros de discurso”. Trad. Emilia Lopes, Ida Machado e Renato Mello. In: MACHADO, I. M.; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 43-58.

_____. *Discurso Literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MUNIZ Jr., J. S. “Revisor, um maldito: questões para o trabalho e para a pesquisa”. In: RIBEIRO; VILLELA; SOBRINHO; COURA; SILVA (Orgs.). *Leitura e escrita em movimento*. p. 269-289.

PÊCHEUX, M. *O discurso — estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

PROCÓPIO, E. *O livro na era digital: o mercado editorial e as mídias digitais*. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. *Reflexões sobre o fazer docente*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SALGADO, L. S. *Ritos genéticos editoriais: autoria e textualização*. São Paulo: ANNABLUME; Fapesp, 2011.

SALGADO, L. S.; MUNIZ Jr., J. S. “Da interlocução editorial: a presença do outro na atividade dos profissionais do texto”. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 87-102, 1º semestre, 2011.

TEXTO adaptado para audiolivro. Coleção UAB-UFSCar. Reflexões sobre o fazer docente. Adaptação de PINO, D. H. P.; ISMAEL, L. G.; MEGA, R. A. Universidade Federal de São Carlos — UFSCar. Secretaria Geral de Educação a Distância — SEaD. São Carlos, 2012.

YAMAZAKI, C. "Editor de texto: quem é e o que faz". In: XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30, 2007, Santos. *Anais...* Santos: Intercom, 2007.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA TECNOLOGIA A FAVOR DO
ENSINO DE LÍNGUAS: POR UMA POLÍTICA PÚBLICA NÃO
QUANTIFICADORA DA EDUCAÇÃO

*TEACHER TRAINING TO THE USE OF TECHNOLOGY IN FAVOR OF LANGUAGE
TEACHING: FOR A NON QUANTIFYING EDUCACIONAL PUBLIC POLICY*

Wagner Ferreira Angelo¹

RESUMO: Com foco na formação de professores de língua estrangeira e tendo como base a metodologia de pesquisa bibliográfica (FIGUEIREDO, 2011), procurou-se relacionar o presente trabalho com o novo paradigma tecnológico (OLIVEIRA, 2001) e com a Linguística Aplicada (ROJO, 2006), situando esse enlace com as especulações feitas por Aguiar (2004) acerca das políticas públicas a serviço da educação no país. Em linhas gerais, verificou-se que essas políticas públicas acabam por quantificar ao invés de qualificar a educação.

Palavras-chave: formação de professores; TICs; políticas públicas.

ABSTRACT: Focusing on foreign language teachers training and utilizing literature research (FIGUEIREDO, 2011), this paper will try to relate and discuss the work by the new technological paradigm (OLIVEIRA, 2001), as well as its relationship to Applied Linguistics (ROJO, 2006). Finally, a link will be made with the speculations made by Aguiar (2004) about public policy in the service of education. In general, it was found that public policies quantify rather than qualify education.

Key-words: teacher training; TICs; public policy.

1. INTRODUÇÃO

A intenção de se trabalhar com tecnologia na educação brasileira é marcada na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), bem como nos Parâmetros Curriculares

¹ Mestrando em Linguística, UFSC.

Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs). É nesse cenário que o novo paradigma tecnológico apresentado por Oliveira (2001) abre caminhos para o ganho de conhecimentos na perspectiva da aprendizagem, a partir do uso das tecnologias. Nesse passo, ao trabalhar com a linguagem de forma socialmente relevante, a Linguística Aplicada (LA²) valida essa forma de aquisição de conhecimento que, por sua vez, ocorre por intermédio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais se mostram como ferramentas responsivas para a finalidade educativa.

Com enfoque na formação de professores de LE e nas tecnologias educacionais, e a partir de um olhar metodológico voltado para a análise de dados documentais (FIGUEIREDO, 2011), procurou-se explicar o status da educação brasileira frente às recentes reivindicações populares por melhorias educacionais no Brasil.

Objetivando explicar o ponto de vista exposto, procurar-se-á demonstrar na seção 2 deste trabalho a relação entre tecnologia, educação e formação de professores de Língua Estrangeira. A seção 3 tratará do enlace entre o paradigma tecnológico e a LA, bem como a repercussão dessa relação na atuação docente. Já na seção 4, será exposta a relação entre as políticas públicas e a tecnologia, mostrando-se assim a preocupação com o predomínio da quantificação sobre a qualificação na educação. Por fim, apontar-se-ão algumas considerações sobre os fenômenos estudados.

2. TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao professor de línguas são atribuídos muitos afazeres. Essas práxis rotineiras do contexto escolar estão ligadas à tentativa de ensinar as quatro habilidades linguísticas de um idioma (BRITO; SCHMITZ, 2009), à atenção ao público discente diversificado que demanda cuidados específicos (SANTOS; OLIVEIRA, 2009; SILVA;

² Ramo da linguística conhecido por sua preocupação com o ensino das línguas e que possui foco no uso da linguagem como meio interacional (cf. LOPES, 2009).

SCHEYERL, 2009), ao trabalho com materiais didáticos (RAMOS; ROSELLI, 2008) e ao planejamento de aulas (ANGELO, 2012).

Uma reflexão primeira sobre essa situação nos levaria a pensar sobre o quão preparado estaria um professor para gerir tantos afazeres escolares.

As exigências acerca do preparo de um docente são variadas. Elas são constatáveis não apenas, mas em boa medida, através da existência de documentos que padronizam e fornecem diretrizes para a formação inicial desse profissional. É, por exemplo, o que mostra o Art. 2º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica ao apontar o preparo do profissional para:

- I. O ensino visando à aprendizagem do aluno;
 - II. O acolhimento e o trato da diversidade;
 - III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 - IV. O aprimoramento em práticas investigativas;
 - V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 - VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 - VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002, p. 1)

Dos sete incisos apresentados, um deles merece destaque neste trabalho, a saber: “VI. o uso de tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1). Ele se faz pertinente por introduzir a relação entre professor e tecnologia em virtude da qualidade do ensino e conseqüente melhoria de aprendizagem no contexto escolar. Todavia, essa união implica, como explana Paiva,

[...] no domínio de ferramentas [tecnológicas]; a adequação da tecnologia às ações pedagógicas; o uso da tecnologia para arquivamento de dados e avaliação; e o uso da tecnologia para a melhoria da comunicação, da colaboração entre os atores educacionais, e a da eficiência do processo educacional (PAIVA, 2012, p. 216).

Com isso, compreende-se que a tecnologia se presta para o professor como um suporte não apenas pedagógico, mas também como indicador da real função de um educador: fazer com que os alunos aprendam – da melhor forma possível – os conteúdos escolares para sua formação e, assim, possam atuar socialmente. Essa consequência acaba por incorporar o inciso I – “o ensino visando à aprendizagem do aluno” (BRASIL, 2002, p. 1) – aos resultados da atuação dos professores, legitimando o uso da tecnologia no ensino de idiomas.

Assim, propondo diretrizes para a educação de LE, alguns dos documentos que regem a educação nacional apontam o uso da tecnologia educacional como recurso útil para se atingir patamares satisfatórios sobre o ensino e a aprendizagem de idiomas. A respeito do que se pode observar na LDB (1996) e nos PCNs de LE (1998), por exemplo, a preocupação com o trabalho pedagógico e o uso das tecnologias da educação são fatores referendados como uma vinculação possível e necessária.

No entanto, é de se pensar que a disposição de tempo e preparo sejam condições mínimas e, portanto, é relevante que sejam consideradas para que o professor possa entender o manuseio e usufruir de tecnologias voltadas para a educação.

Pensando nisso e nos professores de LE em formação inicial, bem como os que estão inseridos em ambiente escolar, é possível levantar a seguinte questão: esses docentes estão preparados para o uso da tecnologia e sua periódica renovação? De que forma é possível aproveitar a tecnologia como recurso de ensino em sala de aula?

A partir das ideias de uma comissão organizada pela TESOL³ que tratou do entrecruzamento de professores e ensino com base tecnológica, Paiva (2012, p. 215-216) expõe alguns indicadores de *performance* sobre o que se deve esperar de professores frente às tecnologias, os quais são transcritos abaixo:

1. reconhecer a necessidade de integrar a tecnologia e o ensino;

³ *Teachers of English as a Second or other Language* (instituição não-governamental).

2. saber o que se espera deles em termos de conhecimento, habilidades e implementação de currículo;

3. entender a necessidade de educação contínua ao longo da carreira profissional e de desafiá-los a alcançar níveis mais altos de proficiência no uso da tecnologia.

Esses indicadores foram pensados por essa comissão com o propósito de ajudar os docentes a se manter no mercado de trabalho. De tal modo, faz-se necessário explanar sobre o desenvolvimento profissional de professores que, segundo salienta Formosinho (2009),

[...] conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

A autora ainda reforça o exposto afirmando que o desenvolvimento profissional é um

[...] processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Em outras palavras, pode-se entender a profissionalização do professor como sendo uma formação regida por etapas e tendo como componente a práxis na aquisição de novas competências para a promoção de ganhos educacionais.

Assim, respondendo aos questionamentos elencados, é possível afirmar que tanto o preparo do professor em formação inicial (na universidade) quanto o aperfeiçoamento dos que já estão em campo de trabalho (em cursos de formação

continuada) são ações de relevância profissionalizante. É o que demonstra Almeida Filho (2008), ao afirmar que

[...] [os professores de LE] não podem chegar à plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira, porém logo após seu ingresso na profissão, necessitam para sempre de cuidados constantes, supervisão, respeito, oportunidades de crescimento (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 46).

Partindo dessa premissa, é possível afirmar que, da mesma forma que a formação de professores tem como pré-requisito uma preparação constante sobre a práxis pedagógica, o uso de tecnologias na educação também requer ressignificações sobre o manuseio de ferramentas tecnológicas nas escolas, pois desse fator decorre o desenvolvimento de certas competências⁴ que perpassam tanto a formação inicial quanto a continuada.

Contudo, apesar do alicerce fornecido por meio de uma formação eficaz do professor para o uso de tecnologia em sala de aula, é necessário que o Estado elabore políticas públicas educacionais que subsidiem, complementem e amparem o papel do professor e da escola no processo de aprendizagem dos alunos pelo viés tecnológico.

3. O PARADIGMA TECNOLÓGICO E A LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ENTRELACE POSSÍVEL

⁴ Esse fato pode ser exemplificado por Paiva (2012) através da constatação de que o “[...] Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) que, em articulação com a distribuição de equipamentos nas escolas, oferece conteúdo e recursos multimídia e digitais pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. São ofertados vários cursos como *Introdução à Educação Digital*, em 40 horas, no qual se ensinam o manejo de computadores e de internet, processadores de texto, as apresentações multimídia, os recursos da Web para produções de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações na Web, comunicação e interação” (PAIVA, 2012, p. 212, grifo do autor).

Conforme já analisado, entender a relação entre tecnologia, educação e formação de professores de LE permitiu conciliar tecnologia e educação — mesmo que de forma não aprofundada — como uma maneira de se alcançar benefícios educacionais. Assim sendo, e através da promoção de pesquisas em Linguística Aplicada, constata-se que o professor está propenso ao uso da tecnologia da educação como meio didático (DUDENEY; HOCKLY, 2007).

É o caso das TICs. Elas são um recurso tecnológico educativo (programas) e tem por finalidade auxiliar na prática de ensino, favorecendo o processo educacional na medida em que se voltam ao uso da linguagem para a compreensão e apreensão de cultura (conhecimento). Em outras palavras, as TICs desempenham papel importante nessa ação de gerar saberes, pois são viabilizadoras de trabalhos dinâmicos (recursos audiovisuais, interativos, interdisciplinares etc.) e também produtos do novo Paradigma Tecnológico⁵ na educação brasileira.

Para Oliveira, o Paradigma Tecnológico vigente tem como diferencial “[...] o fato de a principal fonte de produtividade ser a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos” (2001, p. 104). O que se depreende dessa afirmação é a preocupação desse paradigma — e de suas conseqüentes tecnologias educacionais — com o saber. Assim, tratando-se do contexto educacional, esse pensamento estaria centrado no aluno e com fins na aprendizagem, pois se tem uma referência aos conhecimentos como forma de pensar sobre outros conhecimentos, ou seja, tem-se os conhecimentos de sujeitos gerindo novos saberes.

De tal modo, é plausível enxergar a possibilidade de interdisciplinaridade entre Linguística Aplicada e o Paradigma Tecnológico. O entrecruzamento viabilizador de pesquisa nas duas áreas está direcionado ao trato com a linguagem, cultura, saberes e fazeres na escola. Em outras palavras, essa junção apresenta, como demonstra Rojo

⁵ Para informações mais aprofundadas acerca da história do Paradigma Tecnológico na educação brasileira, conferir trabalho completo em Oliveira (2001).

(2006),

[...] relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Pesquisas desse tipo tendem a promover a educação, favorecendo e pondo o ensino e a aprendizagem de alunos em primeira instância, uma vez que são elaborados para este fim.

Entretanto, as tecnologias estão realmente a favor do ensino/aprendizagem de LE? A existência de tecnologias é um fato nas escolas públicas do Brasil?

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E A TECNOLOGIA: A QUANTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM FOCO

Há estudos que comprovam a eficácia do uso de tecnologia na educação⁶. E a respeito das LEs,

[...] é indiscutível a importância, nos dias atuais, de se estar preparado para o convívio internacional. Isto envolve o domínio de pelo menos uma língua estrangeira. Oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para desenvolvimento futuro no uso de uma língua estrangeira deve ser preocupação de uma política educacional nacional. É responsabilidade das autoridades educacionais oferecer condições adequadas para que essa base se realize. Essas condições deverão ser levadas em conta ao se traçar a política educacional (CELANI, 2008, p. 23).

Porém, as tecnologias ainda não chegaram a todas as escolas, pois, como aponta Paiva (2010), até 2010, o projeto PROINFO⁷ teria como meta levar laboratórios a todas

⁶ Como o estudo feito por Miranda (2012), que mostra a utilização e os benefícios da *webquest* em sala de aula de língua inglesa.

⁷ Para maiores detalhes sobre o Programa nacional de Tecnologia Educacional conferir: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462

as escolas públicas urbanas. Além disso, é possível apurar que há uma sobreposição entre quantidade e qualidade no que tange ao real aparelhamento das tecnologias no âmbito escolar brasileiro.

Como sugere Aguiar (2004), em seu texto intitulado “A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas”, é possível constatar que há disparidade entre as mudanças que acontecem de fato no espaço escolar e a idealização dessas mudanças, planejadas por parte dos governos através de suas políticas públicas educacionais. Assim sendo, o que se evidencia são ações governamentais que buscam cumprir metas na educação voltadas para a sua quantificação e não para a qualidade resultante das políticas públicas. Um exemplo dessa questão reside no fato de o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), apesar de ter realizado projetos favoráveis à educação em sua gestão presidencial, como a TV Escola, a viabilização da Educação a distância, entre outros, esperou que

[...] com tais iniciativas, a situação educacional fosse alterada e os indicadores educacionais melhorassem, evidenciando, assim, o alcance das promessas de elevar o patamar da escolaridade básica aos padrões internacionais (AGUIAR, 2004, p. 122).

Todavia, era de se esperar que o alcance dessa meta — diante da situação educacional do país — não fosse tão fácil, pois, como aponta a autora mencionada, a dívida que o país tem com a educação de seu povo é bastante antiga. Assim, por mais que fosse garantida uma verba considerável para a educação, pouco mudaria para suprir o atraso escolar historicamente marcado no Brasil.

Além disso, há ainda algumas questões acerca dos investimentos na educação que se mantêm. É o que se percebe com o descaso pela estruturação escolar. Explicando de outro modo, a falta de manutenção das escolas em termos de estrutura

física e materiais didático-pedagógicos, para não citar outros, demonstra que a postura do Estado sobre o sistema educacional tende ao abandono⁸.

Com isso, voltamos à questão da qualidade de ensino vinculada à utilização da tecnologia. É de se esperar, por exemplo, que um computador chegue, assim como todo o produto manufaturado, a seu prazo de validade limite. Logo, essa máquina irá apresentar defeitos e precisará ser substituída para que a qualidade e a produtividade educacional sejam mantidas, e esse fato exigirá verba para troca do produto. De tal modo,

[...] o financiamento desses espaços [escolares] vai requerer do Poder Público políticas de financiamento sólidas e permanentes que assegurem a manutenção das escolas, quer seja do ângulo do montante adequado de recursos, quer seja da regularidade do repasse financeiro às redes e unidades de ensino (AGUIAR, 2004, p. 130).

Assim, os programas do governo que envolvem as tecnologias a favor da educação precisam de subsídio financeiro, subsídio esse que será distribuído pelo Ministério da Educação, por exemplo, através da inserção de *tablets* nas escolas públicas para que alunos e professores possam se inserir no mundo da tecnologia da mesma forma que nos países considerados desenvolvidos. No entanto, esses itens requerem manutenção e financiamento constante, uma vez que as tecnologias são inovadas muito rapidamente e programas educacionais são, muitas vezes, pagos para ser elaborados. Em relação a isso, metas como as do Plano Nacional de Educação (PNE⁹) que, dentre outras atribuições, busca a aplicação e desenvolvimento de tecnologias para o ensino infantil, fundamental e médio, evidenciam uma preocupação latente com o alcance quantitativo sobre o que e o quanto se proporciona à educação entre o período de 2011 e 2020 em termos de tecnologias.

⁸ Para maiores detalhes, verificar o trabalho de Reis e Espíndola (2013) sobre o desmonte da educação pública catarinense.

⁹Sobre o PNE, conferir:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>

Não obstante, essa intenção de inserção de tecnologia em sala de aula tem que ultrapassar as propagandas políticas que mascaram a realidade educacional e, mais ainda, as que demonstram mera quantificação da melhoria escolar para fins de obtenção de metas internacionais¹⁰ sobre o padrão da educação, pois, como explana Celani, “[...] o que acontece na sala de aula está diretamente ligado a forças sociais e políticas” (CELANI, 2008, p. 21). Isso ficará claro quando, nas propagandas televisivas sobre os feitos do governo brasileiro para com as escolas públicas, não sejam mais apresentados os números de computadores que foram distribuídos para alunos e professores, mas sim a real melhoria que esses equipamentos trouxeram na qualidade de ensino e aprendizagem escolar, provendo, verdadeiramente, a eficácia das políticas públicas educacionais.

Devido à recente conjuntura política brasileira (publicamente conhecida por quadros de corrupção, mas que ainda administra o país), pode-se verificar, explicitamente, no ano de 2013, o quão insatisfeitas estavam as pessoas em relação à educação ao promoverem manifestações populares por todo o país. O que elas esperam — perante as intenções políticas como a que destina 100% dos recursos do petróleo para a educação brasileira — é que sejam elaboradas políticas públicas favoráveis à boa educação exigida nas recentes manifestações populares por todo Brasil. Essas medidas precisam remeter a resultados positivos sobre os alunos, seus familiares, a comunidade e a escola, e os professores, bem como sua formação. Isso porque “uma política educacional não pode deixar de considerar com seriedade a questão da formação de docentes” (CELANI, 2008, p. 24).

¹⁰ As referências às metas internacionais dizem respeito ao envolvimento dos governos com programas de financiamento com verbas do exterior, cujos resultados são desejáveis à melhoria da educação. É o que mostra Aguiar (2004, p. 124) no seguinte excerto: “Uma análise do Governo FHC evidencia a existência de um projeto educacional, de caráter orgânico, alinhado ao modelo gerencial que atende aos requerimentos das agências externas de cooperação e financiamento [...]”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as ideias discutidas até então neste trabalho, pensar em políticas públicas implica em avanços educacionais. A esse respeito, os governos vêm expressando os avanços na educação em termos numéricos, dando maior ênfase à quantidade de ações feitas pelo Estado, como a distribuição de computadores e a contratação de professores, e não aos reais ganhos na qualidade educacional.

Pelo que foi examinado, o enlace entre o Paradigma Tecnológico e a Linguística Aplicada favorece a formação de professores de LE para o uso das TICs na educação. Contudo, a implementação de políticas públicas educacionais que auxiliem o papel do professor é importante para esse fim; afinal, a formação do professor resulta em benefícios para a qualidade no ensino e aprendizagem escolar.

Em suma, pode-se dizer que é irreal requerer da educação resultados imediatistas — como no caso do governo FHC — com fins consideráveis e comparáveis aos de sistemas educacionais estrangeiros, sobretudo por intencionar lucros com acordos que exijam a melhoria escolar como troca. Isso porque, dentre outros quesitos, não há fornecimento de recursos financeiros compatíveis com a exigência da realidade do sistema de ensino brasileiro. É preciso menos amostragem com base em supostos benefícios do que vem sendo feito nos governos do país para a educação. Em contrapartida, espera-se mais auxílio à escola e a todos os seus componentes (pais, professores, alunos, comunidades) de acordo com suas particulares necessidades, provendo, por exemplo, os professores de aparatos tecnológicos que condigam com sua formação, pois o contrário se configura como um ato quantificador ao invés de qualificador da educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â. da S. A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas. In: ABICALIL, C. A. (Org.) *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: S. D., 2004. p. 121-139.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 33-48.
- ANGELO, W. F.. *Planejamento e (auto)formação docente: um olhar sobre a formação de professores de Língua Inglesa*. 2012. 67 f. Monografia (Licenciatura em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2013.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, R. M. de; SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 13-20.
- CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N. *How to teach English with technology*. England: Pearson Education Edinburgh Gate Harlow, 2007.
- FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. de. *Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.
- FORMOSINHO, J. O. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) *Formação de Professores — Aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.
- LOPES, L. P. da M. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: ROCA, M. Del P. (Org.) *Linguística Aplicada — um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

REIS, C. E. dos; ESPÍNDOLA, A. Um crime de Lesa Pátria: o desmonte da educação Pública Catarinense. In: MARCASSA, L. P.; PINTO, F. M.; DANTAS, J. S. (Orgs.) *Formação continuada e politização docente*. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 175-193.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*. Set./out./nov./dez. 2001, p. 101-107.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613.

_____. A formação de professores para uso da tecnologia. In.: SILVA, K. S. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; e SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de Professores de Línguas — Novos Olhares*. Volume 2. Campinas: Pontes Editoras, 2012. p. 209-230.

MIRANDA, K. C. de. *Hoje a aula é no computador?: Webquest e a internet na aula de língua inglesa*. 2012. 68 f. Monografia (Licenciatura em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades - reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz Editora, 2008. p. 63-84.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: LOPES, L. P. da M. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.

SANTOS, J. A. dos; OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 21-30.

SILVA, N. D. de; e SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 125-140.

RELAÇÕES DE PRESSUPOSIÇÃO E ACARRETAMENTO NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

PRESUPPOSITION AND ENTAILMENT RELATIONS IN TEXT COMPREHENSION

Karina Huf dos Reis¹

RESUMO: Partindo das definições de pressuposição e acarretamento, pretendemos neste artigo relacionar esses fenômenos ao exercício da compreensão de textos. Essa relação tem a intenção de unir a teoria linguística à prática do ensino da língua, observando a importância da análise linguística para o exercício de interpretação. Em seguida, apresentaremos a prática em forma de exemplos comuns a fim de reunir o conhecimento desses fenômenos linguísticos no aprimoramento das técnicas de compreensão textual bem como no seu método de ensino.

Palavras-chave: pressuposição; acarretamento; interpretação de textos.

ABSTRACT: Based on the definitions of presupposition and entailment, in this article we intend to relate these phenomena to the exercise of reading comprehension. This relationship intends to unite the linguistic theory to the practice of language teaching, observing the importance of linguistic analysis for the interpretation exercise. Next, we present the practice in the form of common examples in order to gather knowledge of these linguistics phenomena in the improvement of the techniques of reading comprehension as well as in its teaching method.

Keywords: presupposition; entailment; text interpretation.

1. INTRODUÇÃO

Existem diversas maneiras de interpretarmos as sentenças que ouvimos ou de proporcionar efeito às sentenças que proferimos no cotidiano. Essas maneiras estão relacionadas ao conhecimento extralinguístico existente de forma particular em cada

¹ Graduanda em Letras Português-Inglês, UTFPR.

ouvinte, leitor ou falante. Como explica Cançado (2012), o conhecimento extralinguístico é o conteúdo prévio que permite ao indivíduo reagir ante uma determinada afirmação, negação ou questionamento. Ele pode ser constituído dos significados puros das sentenças que o indivíduo apreende ao longo de sua vida, ou também constituído dos significados que resultam do uso de determinadas expressões contidas na sentença, cujo teor não se restringe ao literal.

Esses conteúdos resumem duas propriedades da abordagem referencial da linguagem chamadas *acarretamento* e *pressuposição*. Observemos a definição apresentada por Cançado (2012, p. 31):

O acarretamento é uma noção estritamente semântica, que se relaciona somente com o que está contido na sentença, independentemente do uso desta. A noção de pressuposição relaciona-se com o sentido de expressões lexicais contidas na sentença, mas também se refere a um conhecimento prévio, extralinguístico, que o falante e o ouvinte têm em comum; pode-se dizer que a pressuposição é uma noção semântico-pragmática. (CANÇADO, 2012, p. 31).

Convivemos diariamente com a dificuldade na compreensão de textos, seja na escola, no trabalho, ou em qualquer outro contexto em que seja necessária a interpretação. Observamos que os fenômenos linguísticos apresentados estão contidos nas afirmações, negações ou questionamentos entre interlocutores. A solução para a dificuldade de compreensão de uma sentença ouvida ou lida pode ser encontrada, portanto, na própria sentença, pois ela fornece subsídios muitas vezes suficientes para tal entendimento, por meio de deduções semânticas e pragmáticas que contribuem decisivamente para a compreensão do texto.

A partir de uma análise sobre acarretamento e pressuposição em sentenças comuns, é possível concluir algo além do que está escrito ou até mesmo evitar certas conclusões. O conhecimento de mundo permitirá que o ouvinte/leitor selecione essas inferências na sentença e se aproxime da intenção do falante/autor. O que os interlocutores compartilham é essencial para a compreensão do discurso:

Podem ser consideradas implícitas todas as informações que uma sentença veicula, sem que o falante se comprometa explicitamente com sua verdade. Essas informações precisam então ser “inferidas” a partir da sentença por meio de algum raciocínio que parte da própria sentença. É o que ocorre nos casos da pressuposição e do acarretamento (ILARI, 2004, p. 85, grifo do autor).

Na seção 2, discutiremos as noções de acarretamento e pressuposição, para analisarmos, na seção seguinte, como tais noções contribuem para a interpretação de um texto. Na seção 4, apresentamos nossas conclusões.

2. PRESSUPOSIÇÃO E ACARRETAMENTO

Para podermos incluir as ideias de pressuposição e acarretamento em um contexto específico, é necessário inicialmente que façamos uma busca detalhada nas definições dessas propriedades. Começaremos pela definição de acarretamento, que se baseia no conhecimento semântico dos elementos da sentença. Cançado (2012) inicia as definições de acarretamento pelo entendimento do que vem a ser uma relação de *hiponímia*. “A hiponímia pode ser entendida como uma relação estabelecida entre palavras, quando o sentido de uma está incluído no sentido de outra.” (CANÇADO, 2012, p. 32). Podemos pensar em uma relação de conjuntos: dentro de certo conjunto existem outros menores. O conjunto que abrange outros conjuntos é o *hipônimo*, um item lexical específico que abrange outros muitos. Esses outros são os *hiperônimos*, conjuntos menores contidos no *hipônimo*. Por exemplo:

(1) Eletrodomésticos: Liquidificador

Em (1) o item *liquidificador* está contido no conjunto dos *eletrodomésticos*. Portanto temos em (1) a relação *hipônimo* – *hiperônimo*.

Dada esta definição para a menor unidade existente em uma sentença, um item lexical, Cançado (2012) diz que podemos expandir essa ideia para a sentença completa. A relação de inclusão de sentidos de uma sentença em outra sentença é chamada, então, *acarretamento*. Observemos o exemplo a seguir para compreendermos essa ideia de inclusão de sentidos:

(2)a. Maria tem uma Bíblia em casa.

b. Maria tem um livro em casa.

Acima, observamos que a sentença (2a) está incluída na sentença (2b) devido à relação de sentido do item (2a) *Bíblia* e do item de (2b) *livro*, ou seja, uma relação de *hipônimo – hiperônimo*. Temos, assim, que a sentença (2a) acarreta (2b).

Vamos analisar um exemplo no qual não ocorre a relação de acarretamento, para mostrar a diferença entre esses aspectos:

(3) a. Maria tem uma cadeira em casa.

b. Maria tem um objeto de madeira em casa.

A ideia de *cadeira* não está incluída no sentido de *objeto de madeira*, embora haja essa possibilidade. “Temos acarretamento toda vez que a verdade de uma sentença implica a verdade de uma outra, simplesmente pela significação de suas palavras.” (ILARI, 2004, p.85). Observamos que não ocorre essa relação de verdade em (3), pois a partir da sentença (3a) não podemos inferir a sentença (3b). Portanto, a sentença (3) não cumpre os critérios para a relação de acarretamento, já que (3a) não está incluída em (3b), ou vice-versa.

Como vimos anteriormente, a ideia de pressuposição não está ligada somente à relação semântica de duas ou mais sentenças como ocorre no fenômeno de

acarretamento. A noção de pressuposição exige que analisemos uma sentença não só a partir dos sentidos literais da língua, como no acarretamento, mas também a partir dos sentidos atribuídos à língua pelo uso. Por isso, Cançado (2012) assume que as *pressuposições* tratam de uma noção semântico-pragmática. Para essa noção, devemos incluir a ideia de *criatividade*, no sentido de que o falante da língua não decora uma lista de sentenças do seu dia-a-dia para fazer relações lógicas. Para isso, ele deve extrair de cada sentença a essência da semântica e da pragmática, isto é, elementos que o permitam adquirir conhecimentos de mundo. Oliveira (2001) trata do assunto da criatividade na compreensão de sentenças:

A criatividade é nossa capacidade de entender (e produzir) sentenças novas. A referencialidade diz respeito ao fato de que usamos a língua pra falar sobre o (s) mundo (s) (inclusive o mundo interior, o dos sonhos, o da ficção). A rede de sentenças diz respeito ao fato de que saber uma sentença é saber muitas outras, porque as sentenças de uma língua se inter-relacionam (OLIVEIRA, 2001, p. 50).

Dessa forma temos que a nossa criatividade serve como apoio na compreensão de discursos lidos ou ouvidos no dia-a-dia. Vamos aos exemplos para que possamos compreender melhor a noção de pressuposição:

- (4) a. Pedro parou de economizar dinheiro.
b. Pedro economizava dinheiro.

De (4a) podemos inferir (4b) e isso se dá pelo uso da expressão *parou de*, que nos traz a ideia de que, antes desse momento de fala, o evento acontecia. O evento de economizar dinheiro acontecia. Percebemos o mesmo fenômeno em (5):

- (5) a. Maria levou a boneca dela para a sala de aula.
b. Maria tem uma boneca.

Esse exemplo nos faz inferir que Maria possui uma boneca, já que o fragmento *a boneca dela* deixa claro que Maria possui tal objeto. Frege (1892, apud CANÇADO, 2012, p.37) considera que as sentenças possuem um conteúdo que não se altera com a sua negação, interrogação ou inversão para a forma de condicionalidade. Esse conteúdo permaneceria com o mesmo sentido se passássemos uma sentença afirmativa para essas outras formas. Para avaliarmos se uma sentença possui esse conteúdo é necessário antes desmembrarmos a oração principal nas formas de negação, interrogação e condicionalidade. É como se a sentença em questão possuísse uma *família* de outras sentenças. Assim, poderemos inferir uma segunda sentença, tomando-a como verdade ou não. Observe o desmembramento, ou a família, de uma das sentenças dadas anteriormente:

(4) a. Pedro parou de economizar dinheiro.

a'. Pedro não parou de economizar dinheiro.

a''. Pedro parou de economizar dinheiro?

a'''. Se Pedro parou de economizar dinheiro, não vai poder comprar aquele carro.

Percebemos que em (4) nenhuma das proposições alterou a proposta de que *Pedro economizava dinheiro*, ou seja, quando dizemos (4a'), (4a'') e (4a''') a verdade de (4b) se mantém. Assim temos que (4a) pressupõe (4b). Da mesma forma isso ocorre com a sentença (5) dada anteriormente: se fizermos o teste com sua família, a pressuposição em (5b) se mantém.

A família de uma sentença é que vai confirmar se uma segunda é pressuposta por ela ou não. Cançado (2012, p. 39) define a família de uma

sentença como as quatro formas que ela pode assumir: a proposição afirmativa, a negação dessa mesma afirmação, a interrogação e condição. Com isso a autora apresenta a seguinte condição: “só ocorrerá a relação de pressuposição se todas as quatro formas de uma determinada sentença (a), ou seja, se a família de (a) tomar uma determinada sentença (b) como verdade.” E continua alertando que “se uma das sentenças da família de (a) não tomar como verdade a sentença (b), não existirá a relação de pressuposição entre as sentenças (a) e (b).”

A família de uma sentença de fato serve como teste para uma pressuposição e esclarece a diferença entre esse fenômeno e o do acarretamento: enquanto a negação, a interrogação e a condicional não alteram a pressuposição tomada como verdade pela sentença, a negação, por si só, já não garante o acarretamento. Assim, enquanto a sentença (2a) acarreta (2b), a negação de (2a) bloqueia o acarretamento, como vemos a seguir.

(2) a. Maria não tem uma Bíblia em casa.

b. Maria tem um livro em casa.

Segundo Moura (2000), isso ocorre porque no acarretamento “a proposição *a* é uma condição (suficiente, mas não necessária) para a verdade de *b*.” e na pressuposição “a proposição *b* já deveria ser aceita como verdadeira pelos interlocutores independentemente de *a* ser verdadeira ou não. É por isso que se diz que pressuposição deve ser parte do conhecimento compartilhado entre os interlocutores”.

Dessa forma, Cançado (2012) coloca que o falante faz uso de algumas expressões da língua para incutir significados não apenas semânticos. Alguns recursos linguísticos presentes em uma conversa ou em um texto fazem o ouvinte, ou o leitor, supor outras

informações, que não aquelas expressas em uma determinada sentença. A autora cita como desencadeadoras de pressuposição as estruturas clivadas (Foi fulano que fez X...), as orações subordinadas temporais e comparativas, o uso de verbos factivos (esquecer, saber, etc.) e de expressões que denotam mudanças de estado (iniciar em, parar de). Mas afirma que “o relevante é sabermos aplicar a definição para conseguirmos estabelecer ou não a pressuposição entre as sentenças” (CANÇADO, 2012, p. 44).

3. ANÁLISE

Nesta seção, construiremos uma análise das sentenças presentes em um texto², a fim de refletir sobre determinadas estruturas e expressões usadas na língua, relacionando-as à teoria apresentada anteriormente.

Não era com a sua filha que Pedro estava preocupado. Ele não sabia se Cláudia estava se divorciando de Osvaldo, até esquecera que ela havia ligado. Ele simplesmente deixou o problema de sua filha para o outro dia, e foi repousar. Pedro admitira a culpa, agora teria que esperar. Ocorreu que, no outro dia, o real culpado desmentiu não ter atropelado a velhinha. Agora ele ia parar de pensar nisso, estava otimista. Era hora de certificar-se de que Cláudia não havia se divorciado. Mas o marido já havia ido embora quando Pedro ligou para ela.

Para análise do texto acima, consideraremos algumas proposições que poderiam ser utilizadas em sala de aula em uma atividade de Verdadeiro/Falso, a fim de observar quais sentenças seriam as corretas a partir do que se lê no texto:

(6) Pedro não resolveu o problema na hora.

(7) Houve um acidente.

² Baseado no texto disponível em: <http://www.analisedetextos.com.br/2010/09/atividade-pratica-sobre-supostos-e.html>. Acesso em 13 set. 2013.

(8) A velhinha morreu.

Vejamos se a sentença proposta em (6) estabelece uma relação de acarretamento com o que está sendo afirmado no texto:

(6) a. Ele deixou o problema de sua filha para outro dia.

b. Pedro não resolveu o problema na hora.

Aplicando o teste de acarretamento em (6), vemos que a sentença (6b) é necessariamente verdade se (6a) for realmente verdade. Portanto, temos que a relação de acarretamento é estabelecida.

Vejamos outro caso encontrado no texto em que podemos inferir uma informação implícita:

(7) a. O real culpado desmentiu não ter atropelado a velhinha.

b. Houve um acidente.

Analisando a locução verbal em (7a), “ter atropelado”, inferimos a informação de que ocorreu um acidente. Consideramos aqui que *atropelar* está dentro do conjunto de *acidentes*. Assim, temos uma relação de acarretamento.

No momento em que tentamos compreender um texto, além de termos dificuldades em inferir novas informações não implícitas, muitas vezes temos conclusões equivocadas de determinadas afirmações. O caso a seguir é um exemplo de uma interpretação equivocada:

(8) a. O real culpado desmentiu não ter atropelado a velhinha.

b. A velhinha morreu.

Nada no texto nos informa sobre a possível morte da velhinha. Isso pode ter ocorrido, mas só faz parte do mundo de possibilidades. Negando a sentença (8b) não tomamos a informação em (8a) como sendo falsa. A relação de acarretamento, portanto, não é estabelecida.

Vejam agora os casos do texto em que podemos analisar as relações de pressuposição no processo de compreensão. As proposições abaixo serão analisadas na sequência.

- (9) Pedro estava preocupado.
- (10) Pedro ligou para ela.
- (11) Cláudia havia se divorciado.
- (12) Cláudia era casada com Osvaldo.
- (13) Pedro ia parar de pensar no atropelamento.

Abaixo atentaremos para uma estrutura da língua que favorece a pressuposição, as chamadas estruturas clivadas. Lembremos que o teste de pressuposição é realizado pela avaliação dos membros da família da sentença original:

- (9) a. Não era com a sua filha que Pedro estava preocupado.
 - a'. Era com a sua filha que Pedro estava preocupado.
 - a''. Não era com a sua filha que Pedro estava preocupado?
 - a'''. Se não era com a sua filha que Pedro estava preocupado...
- b. Pedro estava preocupado.

Vemos no caso (9) que a proposição feita a partir da sentença original do texto é confirmada ao explicitar os membros da família de (9a), ou seja, nenhum desses

membros afeta a interpretação em (9b). Podemos, assim, considerar que a sentença (9a) pressupõe a afirmação em (9b). Cançado (2012) afirma que certas estruturas na língua, como a clivada que foi apresentada acima, favorece a pressuposição. Outra estrutura que desencadeia esse tipo de implicatura é a encontrada nas orações subordinadas temporais. Observe o exemplo tirado do texto e a proposição feita a partir do que o texto afirma:

- (10) a. O marido já havia ido embora quando Pedro ligou para ela.
a'. O marido ainda não havia ido embora quando Pedro ligou para ela.
a''. O marido já havia ido embora quando Pedro ligou para ela?
a'''. Se o marido já havia ido embora quando Pedro ligou para ela...
b. Pedro ligou para ela.

A estrutura em (10a) traz problemas frequentes de interpretação, pois veicula um número maior de informações, dificultando tirar alguma conclusão. Explicitando a família de (10a) vemos que nenhum membro torna duvidosa a afirmação feita em (10b). Dessa forma que a relação de pressuposição é estabelecida.

Vejamos o caso da proposição (11):

- (11) a. Era hora de certificar-se de que Cláudia não havia se divorciado.
a'. Não era hora de certificar-se de que Cláudia não havia se divorciado.
a''. Era hora de certificar-se de que Cláudia não havia se divorciado?
a'''. Se era hora de certificar-se de que Cláudia não havia se divorciado...
b. Cláudia havia se divorciado.

Não podemos dizer que a proposição (11b) é uma verdade devido ao fato de que, quando explicitamos a família da sentença (11a), um dos membros põe em dúvida

sua veracidade. Quando isso ocorre no teste de pressuposição, temos que essa relação de implicatura não é estabelecida.

Certas palavras ou expressões também são considerados por Cançado (2012) como desencadeadores da pressuposição. Abaixo analisaremos um caso encontrado no texto:

- (12) a. Ele não sabia se Cláudia estava se divorciando de Osvaldo.
a'. Ele sabia se Cláudia estava se divorciando de Osvaldo.
a''. Ele não sabia se Cláudia estava se divorciando de Osvaldo?
a'''. Se ele não sabia se Cláudia estava se divorciando de Osvaldo...
b. Cláudia era casada com Osvaldo.

Observe o verbo flexionado “divorciando”. O uso desse verbo implica em um estado anterior de “estar casado”. Este estado anterior é o que propõe a sentença (12b). Vemos também que todos os membros da família de (12a) tomam essa proposição como sendo verdadeira. A relação de pressuposição, por conseguinte, ocorre entre (12a) e (12b).

Outro desencadeador lexical de pressuposição são as expressões que definem uma mudança de estado, como a que é encontrada no texto e transcrita abaixo para análise:

- (13) a. Ele ia parar de pensar nisso.
a'. Ele não ia parar de pensar nisso.
a''. Ele ia parar de pensar nisso?
a'''. Se ele ia parar de pensar nisso...
b. Ele pensava no atropelamento.

A expressão “parar de” indica que o evento do complemento seguinte acontecia anteriormente, o que é proposto pela sentença (13b). O que podemos compreender na sentença tirada do texto é essa mudança de estado. Colocando o estado anterior na sentença como proposição, e aplicando o teste da pressuposição, como feito acima, observamos que tal afirmação pode ser inferida. Todos os membros de (13a) permanecem com a mesma ideia que está sendo apresentada em (13b).

Esses foram os casos de acarretamento e pressuposição encontrados no texto, cujos testes servem como forma de análise e interpretação. Assim, estabelecemos uma reflexão sobre a relação dos usos da língua e seus significados implícitos no texto. A aplicação desses testes certamente facilita a compreensão de um texto que contenha muitas informações, e devem ser feitos à medida que as dificuldades de interpretação vão aparecendo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas enfrentados na compreensão de textos podem ser solucionados a partir da análise minuciosa das orações nele contidas. Observamos isso após analisar que muitas informações estão implícitas nos enunciados. Atribuindo nosso conhecimento extralinguístico e linguístico na sua leitura, isto é, saber a função de determinadas expressões da língua e possíveis significados a elas atribuídos, é possível compreender o que uma afirmação está trazendo, de fato, ao leitor.

Percebemos que certos usos da língua favorecem a pressuposição, como são os casos de orações subordinadas, estruturas clivadas e verbos factivos. Estes são utilizados pelo falante com o propósito discursivo de levar a certa interpretação e não a outra. Esses recursos selecionam informações contidas no discurso e implicam a sua verdade ou não. Para clarear o número de informações contidas em um enunciado

analisamos as relações de acarretamento entre uma proposição e sua sentença original. Dessa forma conseguimos estabelecer a relação de dependência entre o que está sendo veiculado e o que é proposto.

Por esse viés de análise tentamos propor métodos de interpretação que devem ser colocados diante do aluno como forma de explorar e desenvolver conhecimentos da língua que constroem novos sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.

ILARI, R. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, R. P. *Semântica formal: uma breve introdução*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOURA, H. M. M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2000.

SOUZA, Rogério. *Atividade prática sobre pressupostos e implícitos: Análise de textos*. São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://www.analisedetextos.com.br/2010/09/atividade-pratica-sobre-pressupostos-e.html>>

Acesso em: 13 set. de 2013.

O ENSINO DA PROSÓDIA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA
*SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: TEACHING PROSODY IN
PUBLIC SCHOOLS IN CURITIBA*

Pollianna Milan¹

RESUMO: A prosódia para aprendizes de uma língua estrangeira faz parte de uma das habilidades — a oralidade — a ser adquirida nesse novo idioma. Sem a prosódia, o falante provavelmente não se comunicará com proficiência e poderá até ser mal entendido no momento da comunicação. O presente artigo, então, pesquisou o conhecimento que docentes de espanhol das escolas estaduais de Curitiba possuem sobre esse tema e também observou a forma pela qual trabalham com esse aspecto da fala.

Palavras-chave: prosódia; espanhol; educação básica.

ABSTRACT: For learners of a foreign language, prosody is one of the abilities of oral speech to be acquired. Without speech prosody, the speaker may not be able to communicate efficiently and, thus, may be misunderstood at the time of communication. For this reason, this survey focuses on Spanish teachers of public schools in Curitiba and has sought to discover whether or not they are acquainted with speech prosody and teach prosody in the classroom, and also how they do it.

Keywords: prosody; Spanish; basic education.

1. INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1960, a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira deveria priorizar apenas o desenvolvimento da competência gramatical foi, aos poucos, perdendo espaço para concepções de ensino muito mais inovadoras. No lugar da antiga teoria tradicional, que se preocupava acima de tudo com o ensino

¹ Graduanda em Letras Português-Espanhol, licenciatura, UFPR.

da gramática e, mais exclusivamente, em fazer com que os alunos pronunciassem palavras isoladamente de maneira correta, ganhou aceitação o método comunicativo. No Paraná, segundo Picanço (2003), isso ocorreu no final dos anos de 1980 e continua ganhando espaço atualmente. O aluno, então, deve se tornar capaz, na aquisição de uma língua estrangeira (LE), de transmitir mensagens através da adaptação aos diversos contextos nos quais poderá estar inserido; isto é, o aprendiz não deve mais somente decorar regras gramaticais.

Foi a partir desse modelo comunicacional que novos parâmetros escolares foram desenvolvidos a fim de propor uma mudança na maneira de ensinar uma LE. Isso foi oficializado com a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), em 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio. Através desse documento, que continha algumas dezenas de páginas, incluindo os parâmetros e diretrizes curriculares do Paraná, houve uma preocupação em orientar os professores sobre a necessidade de se dispor de mais tempo nas aulas de LE para a questão da oralidade. A proposta apresentada no documento consiste na orientação para que as aulas sejam mais dinâmicas em relação à oralidade e para que os alunos tenham conhecimento das variações linguísticas, sabendo usar os diferentes tipos de discurso e reconhecer e utilizar os atos de fala, além de aprender gírias e utilizar pausas e gestos comunicacionais. Dentre essas competências, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Língua Estrangeira Moderna, do Estado do Paraná (2008), deve ser contemplado também o ensino da entonação (PARANÁ, p. 77, 80, 82, 84).

Diante desse panorama, a questão que se coloca para esta pesquisa é se os professores estão realmente trabalhando a oralidade com os seus alunos e, acima de tudo, objetiva-se observar se a entonação — um dos aspectos essenciais da comunicação oral, segundo Quilis (1988) — tem sido trabalhada em sala de aula e de que maneira os professores têm feito isso.

A entonação, um dos aspectos da prosódia, ainda costuma ser confundida com a antiga ideia tradicionalista de pronúncia correta de palavras (como demonstrarão as pesquisas elaboradas para este trabalho). No entanto, teorias linguísticas da área (SOSA, 1999; PINTO, 2009; PRIETO, 2003; QUILIS, 1988) têm demonstrado em diversas pesquisas que a prosódia é o elemento essencial da fala capaz de distinguir, por exemplo, quando um falante elabora uma asserção ou uma sentença interrogativa. Sosa (1999) diz que esse mecanismo é responsável por imprimir na língua uma melodia e um ritmo, caracterizando assim diferentes idiomas e dialetos. Assim, como cada idioma tem sua própria entonação, essa questão prosódica precisa fazer parte do ensino-aprendizagem de uma LE, para que o falante, ao se comunicar nesse idioma estrangeiro, seja capaz de se colocar de maneira adequada, sem criar ruídos comunicativos.

Uma vez que a implementação da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola para o Ensino Médio foi aprovada com a Lei n.º 11.161 de 2005, que entrou em pleno vigor no ano de 2010, inclusive anteriormente ao inglês, faz-se dela o foco dessa pesquisa. Para tanto, foram entrevistados dez professores de espanhol das escolas estaduais de Curitiba para uma amostra quantitativa e qualitativa sobre o ensino da prosódia espanhola aos alunos que frequentam essas instituições de ensino. A amostra foi selecionada a partir de dados do primeiro semestre de 2013, os quais apontam a existência de 67 professores concursados de língua espanhola que lecionam na capital paranaense.

2. A PROSÓDIA

Caso não existisse a prosódia, as línguas seriam faladas de maneira tão uniforme que a comunicação pareceria uma fala automatizada de robôs e não propriamente uma língua humana. Os enunciados seriam pronunciados sem nenhum sentimento,

sem que as palavras necessárias tivessem seus enfoques e, provavelmente, os atos de fala perderiam seu sentido. Isso porque as palavras, quando ditas, têm fluidez, sonoridade e musicalidade — aspectos esses considerados prosódicos por se tratar de ritmos de fala e entonação. Navarro Tomás (1974) explica que alusões à música e à palavra são feitas já por gramáticos muito antigos e que a prosódia é tão importante para as línguas quanto a sua própria gramática, pois “[...] *la impropiedad de la entonación altera el sentido de lo que se dice no menos que la impropiedad del léxico o de la sintaxis*”² (NAVARRO TOMÁS, 1974, p. 8). Isto é, a prosódia é tão importante para um idioma quanto sua estrutura sintática e morfológica. Por isso mesmo, não existe uma língua sem aspectos prosódicos (seja ela natural ou não) e, como todos os outros critérios linguísticos, a prosódia também costuma mudar de uma língua para a outra.

Quilis (1988) explica que a entonação — um dos aspectos da prosódia — costuma ter diferentes funções nas línguas, pois ela é a responsável por transmitir as mais diversas informações entre os falantes. É através dela que um falante “[...] *descodifica automáticamente y sabe si su interlocutor pregunta o afirma, es de Chile o de España, está enfadado o contento, pertenece a un estrato social o otro*”³ (QUILIS, 1988, p. 36). Por isso, ela é considerada como um dos veículos mais importantes da expressão afetiva no discurso.

Não ensinar a prosódia de uma LE, então, faz com que o aprendiz possa não desenvolver habilidades que o farão mais fluente, ou seja, pode não ser compreendido quando utilizar esse idioma em aquisição (ou adquirido). Segundo Sosa, “*las diferencias de melodía pueden afectar todo el contenido del mensaje, de la misma*

² “[...] a improbidade da entonação altera o sentido do que se diz não menos que a improbidade do léxico e da sintaxe.” (NAVARRO TOMÁS, 1974, p. 8, tradução da autora).

³ “[...] descodifica automaticamente e sabe se seu interlocutor pergunta ou afirma, é do Chile ou da Espanha, está aborrecido ou feliz, pertence a um estrato social ou outro.” (QUILIS, 1988, p. 36, tradução da autora)

manera que la sustitución de un fonema por otro acarrea diferencias semánticas, los llamados pares mínimos"⁴ (SOSA, 1999, p. 20).

A prosódia carrega consigo uma função distintiva importante para os enunciados, segundo a *Nueva gramática de la lengua española*, de Ignacio Bosque, pois os conteúdos afetivos da entonação transmitem informação relativa à posição do falante com respeito ao enunciado mediante a expressão de surpresa, ironia, incredibilidade, sarcasmo, indiferença, etc.

La entonación cumple distintas funciones que están asociadas a la forma en que el hablante manifiesta su postura en la enunciación. La lengua utiliza la función distintiva de la entonación cuando modifica el significado gramatical de los enunciados que emite y es responsable de la asignación de configuraciones estables a las modalidades entonativas fundamentales, como, por ejemplo, la aseveración o la interrogación⁵ (BOSQUE, 2011, p. 439).

Alguns estudos como os de Pinto (2009), Font-Rotchés (2011) e Dias (2012), por exemplo, mostram que a aquisição do idioma espanhol em nível proficiente, por falantes jovens e adultos do português brasileiro, se faz difícil no quesito prosódico, pois muitos desses aprendizes costumam transferir durante a produção, indevidamente, aspectos melódicos de sua língua materna para a língua em aquisição. Quando foram instigados nesses estudos pelos pesquisadores a produzir interrogativas — em gravações do jogo da verdade, quando deveriam formular perguntas a partir de um contexto dado —, os aprendizes costumavam deixar a curva melódica da interrogativa do espanhol como se fosse uma declarativa, uma ironia ou

⁴ “[...] as diferenças de melodia podem afetar todo o conteúdo da mensagem, da mesma maneira que a substituição de um fonema por outro acarreta em diferenças semânticas, chamadas de pares mínimos.” (SOSA, 1999, p. 20, tradução da autora)

⁵ “A entonação cumpre distintas funções que estão associadas à forma com que o falante manifesta sua postura na enunciação. A língua utiliza a função distintiva da entonação quando modifica o significado gramatical dos enunciados que emite e é responsável pela atribuição de configurações estáveis a modalidades entoativas fundamentais, como por exemplo, a afirmação ou a interrogação.” (BOSQUE, 2011, p. 439, tradução da autora)

uma constatação, ou seja, com uma queda no final da curva, e não com uma ascensão, como deveria ocorrer.

Um dos motivos para que essa transferência prosódica seja feita incorretamente, segundo Navarro Tomás (1974), é que há uma resistência em usar a melodia do idioma de LE para alguns aprendizes, como se isso fosse a renúncia de sua própria personalidade. *“El pudor de desnudarse de los hábitos de la lengua propia para acomodarse a los de una lengua extranjera tiene en la entonación su más fuerte reducto”*⁶ (NAVARRO TOMÁS, 1974, p. 9).

Por isso, estudos têm sido feitos para identificar as dificuldades, por exemplo, que os falantes de espanhol como LE, de nacionalidade brasileira, têm com esses aspectos prosódicos a fim de minimizá-los (PINTO, 2009, DIAS, 2012). São pesquisas que analisam características físicas da entonação, como a duração das sílabas, intensidade e frequência fundamental que variam de um idioma para outro nas diferentes intenções comunicacionais (interrogação, declaração, ironia, pedido). O objetivo é tentar mostrar aos aprendizes de idiomas estrangeiros as diferenças existentes na maneira de falar que variam de uma língua para a outra para que, com esse conhecimento, eles consigam produzir as características entonacionais no idioma adquirido.

A principal questão a ser entendida é que a prosódia é um fenômeno linguístico complexo que, além de ter função expressiva, mostrada acima, tem também funções focalizadoras e demarcativas. De acordo com Prieto, na função focalizadora *“[...] el hablante selecciona la información central del mensaje y le confiere relevancia y prominencia entonativas”*⁷ (PRIETO, 2003, p. 14). Na função demarcativa, segundo a

⁶ “O pudor de se desnudar dos hábitos da própria língua materna para se acomodar aos da língua estrangeira tem na entonação seu mais forte reducto.” (NAVARRO TOMÁS, 1974, p. 9, tradução da autora).

⁷ “[...] o falante seleciona a informação central da mensagem e lhe confere relevância e proeminência entonativas.” (PRIETO, 2003, p. 14, tradução da autora)

pesquisadora, “[...] *el emisor divide el discurso en unidades tonales para que el oyente pueda segmentarlo e interpretarlo con mayor facilidad*”⁸ (PRIETO, 2003, p. 14).

A maior dificuldade para os aprendizes de uma LE é que a prosódia da língua materna faz parte da gramática internalizada dos falantes dessa língua. Por isso, muitas vezes é impossível percebê-la na aquisição de uma LE se não houver um treinamento para isso.

Cortés (2002) lembra que a entonação, quando não adquirida no idioma estrangeiro, no ato da comunicação pode colocar o interlocutor na posição de uma pessoa indelicada pelo modo como se comunica, ou seja, sem a devida prosódia. Por isso, o pesquisador defende que ela precisa ser aprendida assim como a conjugação dos verbos. Ele propõe que os professores de idiomas estrangeiros façam comparações entre as diferenças entonacionais das duas línguas (a nativa e a estrangeira). “*El análisis fonológico contrastivo proporciona una información valiosa sobre las dificultades potenciales con que se enfrentará un grupo de estudiantes con una L1 y una LE específicas*”⁹ (CORTÉS, 2002, p. 47).

Sobre a questão da interlíngua — transferência das características da língua materna para a estrangeira, Cortés (2002) afirma que o aprendiz só conseguirá ver os elementos prosódicos distintos de sua língua materna quando alcançar uma maturidade no próprio idioma. Também é interessante, segundo o pesquisador, ensinar os alunos a representar graficamente a entonação de sua língua materna para conseguir pensar como isso se dá nas línguas estrangeiras.

A questão que fica, então, é se os professores de espanhol como língua estrangeira das escolas estaduais de Curitiba sabem o que é a prosódia e sua respectiva importância para as línguas e, em seguida, é necessário observar se eles

⁸ “[...] o emissor divide o discurso em unidades tonais para que o ouvinte possa segmentá-lo e interpretá-lo com maior facilidade”.(PRIETO, 2003, p. 14, tradução da autora)

⁹ “A análise contrastiva-fonológica proporciona uma informação valiosa sobre as dificuldades potenciais que enfrentará um grupo de estudantes com uma L1 e uma LE específicas.” (CORTÉS, 2002, p. 47, tradução da autora)

ensinam a prosódia da língua estrangeira aos seus alunos e a maneira pela qual fazem isso

3. METODOLOGIA

A pesquisa contou com dez professores concursados da rede estadual de ensino e que ministram aulas em escolas públicas de Curitiba. Três deles têm entre menos de um ano e cinco anos de experiência como docentes de espanhol; cinco deles já lecionam entre seis e dez anos e dois deles dão aulas de espanhol como LE por um tempo que varia de onze a vinte anos. Ressalta-se que o período de docência não corresponde, necessariamente, ao tempo em que estão trabalhando no ensino público. Até o final da coleta de dados para este artigo (primeiro semestre de 2013), todos trabalhavam em escolas públicas com a Educação Básica: últimos anos do Fundamental, Ensino Médio e no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas — Celem. Eles foram contatados inicialmente por telefone, isso para passar à pesquisadora o horário livre de que dispunham na escola (normalmente os períodos de hora-atividade), possibilitando assim uma pesquisa presencial. Na visita à escola, foi solicitado aos professores que respondessem ao questionário impresso com a presença da pesquisadora, evitando, assim, que pesquisas na *internet* fossem feitas, o que poderia alterar o objetivo desta pesquisa, que consiste em saber se os professores detinham conhecimento próprio do que é a prosódia e se trabalham esse assunto em sala de aula, com os alunos, e de que maneira isso é feito.

O questionário foi elaborado com seis questões objetivas (de assinalar sim ou não) e outras nove dissertativas que dependiam da resposta “sim” ou “não” para ser respondidas, totalizando assim quinze questões.

Os professores que não sabiam nada sobre a prosódia, quando chegavam na questão treze, receberam da pesquisadora uma breve explicação sobre o assunto para

conseguir responder às questões treze, quatorze e quinze. Cada docente demorou, em média, vinte minutos para responder ao questionário. Enquanto os docentes participavam do estudo, a pesquisadora manuseou o livro didático utilizado pelos professores para ver se encontrava unidades temáticas que tratavam, em algum momento, do ensino da prosódia espanhola. Os livros manuseados foram: *Síntesis*, *Saludos*, *Enlaces* e *Entérate*. O questionário entregue aos professores foi o seguinte:

01 - O livro didático que a senhora (o senhor) usa em suas aulas trata de questões e/ou teorias da expressão oral?

() Sim

() Não

02 - Se a resposta da questão 01 for positiva, quais aspectos da oralidade o senhor (a senhora) se recorda que o livro aborda? Cite ao menos dois exemplos, se tiver.

03 - Além do livro didático, a senhora (o senhor) leva aos alunos outros materiais para a prática da expressão oral em sala de aula?

() Sim

() Não

04- Se a resposta da questão 03 for positiva, cite ao menos dois exemplos.

05 - O senhor (a senhora) sabe o que é a prosódia?

() Sim

() Não

06 - Se a resposta da questão 05 for positiva, explique em duas ou três linhas o que a senhora (o senhor) entende por prosódia.

07 - O senhor (a senhora) cursou durante a sua formação acadêmica alguma disciplina em que se discutiu a teoria sobre a prosódia?

() Sim

() Não

08 - Teve, ainda, alguma formação acadêmica que ensinasse como trabalhar a prosódia em sala de aula com os alunos?

() Sim

() Não

09 - A senhora (o senhor) trabalha com a prosódia em suas aulas de espanhol?

() Sim

() Não

10 - Se a resposta da questão 09 for positiva, cite dois exemplos do que o senhor (a senhora) trabalha com os alunos para praticar a prosódia.

11 - Se as respostas das questões 07 e 08 forem negativas, explique como conheceu o tema prosódia e o que a (o) levou a trabalhá-lo em sala de aula.

12 - Se as respostas das questões 07 e 08 forem positivas, cite dois exemplos do que o senhor (a senhora) lembra ter sido trabalhado sobre a prosódia na universidade.

13 - O estudo da prosódia deveria ser mais aprofundado nas suas aulas de espanhol? Por quê?

14 - A senhora (o senhor) acredita que os alunos têm dificuldades de se adequar à prosódia espanhola por causa da interferência do português? Justifique.

15 - Que aspectos da prosódia espanhola a senhora (o senhor) percebe que os alunos têm mais dificuldades de executar ou, ainda, que não são capazes de executar e/ou perceber?

4. RESULTADOS

Apesar de a oralidade ser um dos itens que deveriam fazer parte do ensino de línguas estrangeiras nas escolas estaduais do Paraná, conforme os parâmetros e diretrizes curriculares, não foi esse fato que a presente pesquisa atestou. Dos dez professores de espanhol entrevistados, dois disseram que o livro didático com o qual trabalham não trata dessa questão, e um deles afirmou que, além de não ter atividades de oralidade no livro didático, também não leva outros materiais para a prática da expressão oral. Apesar de apenas esses dois professores terem afirmado não possuir recursos didáticos orais no ensino de língua estrangeira, isso mostra que o ensino-aprendizagem da oralidade do espanhol em aquisição pode estar fragilizado nas escolas estaduais da capital paranaense.

Se ainda existem professores que não trabalham com nenhum aspecto da oralidade, não é de se estranhar então, que, dos dez docentes entrevistados, seis tenham dito não saber o que é a prosódia (objeto de estudo desta pesquisa) e, dos quatro que afirmaram saber o que era, ao ser incitados a escrever sobre esse aspecto linguístico, o tenham feito de maneira equivocada.

Os quatro professores que responderam a partir do conhecimento que tinham sobre o que era a prosódia, levantaram as seguintes hipóteses (em uma resposta alguns trataram de mais de um tema) sobre o fenômeno em questão: a prosódia trata i) da pronúncia correta das palavras; ii) de usar adequadamente os acentos gráficos; iii) de fazer, simplesmente, o aluno falar em espanhol; iv) da supressão de sílabas e letras, aspiração de consoantes; v) é o jeito de falar das pessoas (o sotaque delas). Ou seja, são questões de variação linguística e de fonética, mas que não dizem respeito especificamente à prosódia. Nenhum deles citou a prosódia como o estudo da entonação dos enunciados, da diferença entre fazer uma pergunta, uma ironia e uma declaração neutra. Também não falaram da focalização, outro aspecto prosódico que ajuda a destacar algo que se quer dizer e tampouco do ritmo de fala do espanhol, que se diferencia do ritmo do português brasileiro.

As respostas dadas por esses quatro professores sobre o que é prosódia pareceram uma tentativa de resposta à pergunta para não deixá-la em branco, apesar de não terem conhecimento sobre o assunto questionado.

Quando foi explicado aos docentes o que era a prosódia, no final do teste, alguns deles pediram para responder às questões treze, quatorze e quinze, que versam sobre a importância (ou não) de abordar a prosódia nas aulas de espanhol e sobre as dificuldades prosódicas que os alunos têm nesse idioma estrangeiro. Algumas respostas, nesse sentido, foram curiosas, pois parte dos professores escreveu que os alunos deveriam aprender melhor a prosódia de sua língua materna para, então, conseguir aprender isso em uma língua estrangeira. Alguns insistiram na ideia de que a prosódia trata da divisão silábica (mesmo depois de ter sido explicado que não era isso) ou do uso de expressões idiomáticas.

O questionário também foi usado pelos professores como uma forma de desabafo sobre um problema que enfrentam: poucas horas-aulas de língua estrangeira, as quais são insuficientes para os alunos aprenderem o novo idioma com

proficiência. Dois deles disseram, ainda, que os alunos não têm proficiência nem na sua língua materna, assim, tampouco terão num idioma estrangeiro.

Uma das professoras, depois de receber a explicação sobre o que é prosódia, disse ter, ela mesma, dificuldades de entender quando um falante de espanhol está fazendo algum tipo de ironia e afirmou nunca ter trabalhado nenhum aspecto prosódico em sala de aula. Outra professora disse, depois da explicação, que percebe como os alunos transferem características da língua materna para o espanhol e que, por isso mesmo, a prosódia do espanhol precisaria ser trabalhada em sala de aula, apesar de não saber como fazer isso.

A respeito da falta de conhecimento sobre a prosódia por parte dos pesquisados, isso é justificado, conforme resultados, pelo fato de eles não terem conhecido o assunto durante sua formação acadêmica (perguntas 07 e 08). Os docentes disseram (9 entre 10) que não tiveram, na universidade, aulas sobre o assunto e, ainda, não fizeram cursos de aperfeiçoamento que trabalhassem com a prosódia. Tampouco receberam, em algum momento de sua formação, orientações sobre como ensiná-la em sala de aula. Apenas um docente disse ter observado aulas sobre prosódia na universidade e, mesmo assim, respondeu erroneamente à pergunta sobre esse aspecto da fala.

A intenção de questionar se os professores tiveram a oportunidade de aprender o que é a prosódia foi investigar, por meio dos próprios professores, se as universidades estão dando boas condições de formação aos docentes, principalmente no quesito ensino da oralidade de LE, que, durante anos, foi deixado de lado ou subestimado em detrimento de aulas estritamente gramaticais.

Para saber, então, quais aspectos da oralidade são trabalhados em sala de aula, quando o são, dos dez, nove docentes disseram usar principalmente o livro didático como suporte (com o CD de áudio) — sendo que um deles não trabalha expressão oral. Além desse CD, os outros nove professores disseram trabalhar com música, vídeo,

expressões de ideias dos alunos após a leitura de textos (revistas, jornais, literatura), expressões cotidianas (como dar bom dia, perguntar a hora — os conhecidos atos de fala) e que a própria professora funciona como um meio de treinar a oralidade. Apenas um docente disse trabalhar com dinâmicas em grupo e dramatização.

Sobre os livros observados durante a entrevista, nenhum deles contemplava o tema prosódia. Os exercícios de oralidade ficavam, basicamente, na compreensão do que se dizia (por meio do CD de áudio) e na repetição de palavras para a pronúncia correta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não serviu apenas para saber se os professores de espanhol como LE das escolas estaduais de Curitiba sabem o que é a prosódia e se trabalham com esse aspecto da fala em sala de aula. Foi possível mostrar, sobretudo, que pelo menos uma das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão e produção oral) que devem ser desenvolvidas no ensino de um idioma estrangeiro não é, em 100% dos casos, contemplada. Apesar de a pesquisa contar com um grupo pequeno de informantes, ela indica que é preciso investigar de forma mais aprofundada como a oralidade está sendo trabalhada em sala de aula e o que precisa ser melhorado nesse quesito. Por isso, novas pesquisas são indicadas para esta área, pois, ao entender quais são as dificuldades para o ensino da oralidade, as universidades e os cursos de aperfeiçoamento de docentes terão de desenvolver um número maior de ferramentas didáticas para lidar com essa questão.

Esta pesquisa não teve, em nenhum momento, o propósito de julgar a maneira como os professores estão lecionando espanhol. A intenção foi a de aferir como está a preparação desses docentes para ministrar aulas sobre aspectos da oralidade, nesse caso em especial, da prosódia.

Como a oralidade passou a ter uma relevância grande nos últimos anos, partia-se do princípio de que esses professores, se não tiveram uma preparação acadêmica sobre o assunto (pergunta 07), conseguiram isso em cursos de aperfeiçoamento (pergunta 08). Mas, segundo os resultados obtidos, o que se percebe é que essa preparação, infelizmente, não ocorre, pois a pesquisa chegou a ter um professor que disse não trabalhar oralidade em sala de aula.

Os docentes entrevistados também aproveitaram a pesquisa para reclamar da quantidade de alunos em sala de aula e das poucas horas disponíveis para o ensino de língua estrangeira, o que faz com que a oralidade seja deixada de lado, muitas vezes, porque nem todos os alunos conseguem ter a chance de falar. É importante lembrar, por isso mesmo, que o ensino de uma língua estrangeira em escolas regulares é distinto do ensino em um curso de línguas, a começar, justamente, pelo número de alunos em sala de aula, o que pode representar um entrave para a prática oral nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BOSQUE, I. *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros, 2011.

BRUNO, F. A. T. C.; TONI, M. A. M. B.; ARRUDA, S. A. F. de. *Español: Entérate*. 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

CORTÉS, M. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Editorial Edinumen, 2002.

DIAS, E. C. O.; ALVES, M. A. Análise de produção de sentenças interrogativas totais em aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira. *Journal of Speech Sciences*, n. 2, v. 2, 2012. p. 43-63.

FONT-ROTCHÉS, D. Melodic Analysis of speech (MAS): aplicaciones en la comparación de lenguas. *Revista da Abralin*, n. especial. p. 333-366. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/dolorsfontrotches/>>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.

MARTIN, I. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. *Saludos*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

- NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de entonación española*. 4ª ed. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1974.
- OSMAN, S. et al. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. 2ª ed. São Paulo: Editora Macmillan, 2010.
- PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. 1ª ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- PINTO, M. da S. *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. 355 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
<<http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/maristeladasilvapintodoutorado.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.
- PRIETO, P. Teorías lingüísticas de la entonación. In: _____. (Org.) *Teorías de la entonación*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 13-32.
- QUILIS, A. Estudio Comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española. *Revista de Filología Española*. Madrid, v. 68, 1988. p. 33-65.
- SOSA, J. M. *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1999.

O USO DA INTERNET COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA NO
ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O PAPEL DO PROFESSOR
REFLEXIVO

*USING THE INTERNET AS A TECHNOLOGICAL TOOL IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING: THE ROLE OF A REFLEXIVE TEACHER*

Crislaine Lourenço Franco¹

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar considerações acerca da forma como os professores de língua estrangeira estão trabalhando frente às “novas tecnologias”. Usando autores da Linguística Aplicada como fonte (ALMEIDA FILHO, 2004; GIMENEZ, 2004), postulamos que o profissional reflexivo tem papel fundamental em aulas de língua estrangeira. Além disso, uma boa formação inicial somada aos efeitos de ações reflexivas em sala de aula são elementos essenciais que deveriam ser parte da carreira dos professores.

Palavras-chave: linguística aplicada; ensino; línguas estrangeiras.

ABSTRACT: This article aims to present considerations about the way Foreign Language teachers are working to assimilate “new technologies”. Using Applied Linguistics authors as theoretical source (ALMEIDA FILHO, 2004; GIMENEZ, 2004) we postulate that a reflexive professional has a fundamental role in a Foreign Language teaching class. Moreover, a good initial formation and the effects of reflexive actions in class are essential elements that should be part of teacher’s career.

Keywords: applied linguistics; teaching; foreign languages.

Atualmente, vivemos em plena “era da informação”, dos “nativos digitais” e da criação diária de novas tecnologias que podem contribuir para a melhoria de diversas áreas do conhecimento. Nesse ambiente de constantes inovações, surgem dúvidas relacionadas à efetividade do uso dessas tecnologias, principalmente em salas de aula

¹ Mestranda em Letras, Estudos linguísticos, UFPR.

de língua estrangeira (LE). Há uma dúvida corrente acerca da maneira como o uso dessas ferramentas (principalmente a internet) pode, de fato, contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Além disso, muitos questionamentos têm sido levantados sobre como a atuação do professor pode contribuir (ou não) no processo de aprendizagem de uma LE através do uso de ferramentas tecnológicas. Tendo como base os pressupostos da linguística aplicada, este artigo desenvolverá alguns pontos acerca dessa discussão.

A fim de tornar mais “palpáveis” as reflexões aqui construídas, é preciso explicar o que são essas ferramentas tecnológicas e como funciona o ambiente digital. De acordo com Franco (2010), essas novas tecnologias surgiram a partir de 1975, quando houve a fusão das telecomunicações analógicas com a informática. Assim, consideramos como “nova tecnologia” não só o computador, mas também outras mídias digitais (*TV, tablets, smart phones, etc*).

Dessa forma, um novo ambiente cultural e digital (ciberespaço/cibercultura) acaba surgindo e é responsável por uma série de inovações, dentre as quais podemos citar as novas formas de comunicação entre as pessoas. Setton (2011) apresenta a definição desse novo ambiente, a qual é citada pela primeira vez pelo autor canadense Pierre Lévy: o ciberespaço é definido como “uma rede, um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (LÉVY, 1999 apud SETTON, 2011, p. 87). De acordo com os autores, esse meio não levaria em conta apenas “a infraestrutura material da comunicação digital”, mas também as informações que são transmitidas e as pessoas que se envolvem no processo comunicativo (usuários). O fenômeno do ciberespaço entrou em sala de aula a partir do momento em que a internet passou a auxiliar o professor em aulas de língua, por exemplo.

É nesse “novo” ambiente que o professor de língua estrangeira deverá atuar. Além disso, devemos considerar o fato de que o “novo ambiente” é um espaço no qual a diversidade impera, pois há uma infinidade de recursos para aprender qualquer

língua estrangeira: há o acesso não somente a áudios originais, mas também aos mais diversos métodos de aprendizagem, além de uma grande quantidade de informação, que precisa ser “filtrada” pelo usuário.

Assim, diante da grande quantidade de informação trazida pelo meio digital, o profissional da área de educação precisa estar consciente sobre a existência de dificuldades em prever exatamente qual será o rumo que determinado conteúdo pode apresentar ao ser abordado em sala de aula². Esse professor também precisa ficar atento ao novo formato das relações pessoais construídas pelo ambiente digital. Setton (2011) aponta para o fato de que, diferentemente do que se pensava, o ambiente digital proporciona maior integração entre as pessoas do que a simples leitura de um livro (ato solitário que se opõe à integração exigida em uma rede social, por exemplo).

Cada vez mais o professor de língua estrangeira é exposto a diversas e novas fontes digitais de ensino, as quais precisam ser avaliadas quanto à sua efetividade e também em relação ao conforto que o próprio professor sente ao usá-las. Franco (2010) aponta a existência de pelo menos três fases da inserção de uma nova tecnologia em sala de aula: de início há a desconfiança e a rejeição dessa tecnologia, depois há a inserção da novidade e, por fim, a completa normalização do seu uso no ambiente educacional. É um processo complexo e a normalização só se torna possível quando todos os envolvidos estão adaptados à nova tecnologia.

Ao colocarmos foco sobre as reflexões do uso da internet na aula de língua estrangeira, vemos que o papel desempenhado pelo professor é fundamental, uma vez que muita coisa existente na rede pode não ser adequada aos propósitos de determinada aula. Um exemplo disso são os áudios complexos demais para o nível de compreensão do estudante. Outro ponto a ser levado em conta é se o material da web

² Embora esse “suposto” descontrole dos rumos que determinados conteúdos podem tomar em sala de aula seja uma ideia corrente em qualquer aula de língua (materna ou estrangeira), não se pode perder o foco dos reais objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Um bom profissional deve ser capaz de lidar de forma eficaz com a situação, preparando antecipadamente roteiros de ensino que possam evitar possíveis desdobramentos não pertinentes ao processo.

utilizado é capaz de proporcionar benefícios ao aluno que ultrapassam os limites da sala de aula, ou seja, se proporciona o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Exemplificando essa situação, podemos pensar no fato de que o aluno interessado em determinado assunto deve ser capaz de pesquisá-lo em diversas fontes, inclusive em sites que estão em língua estrangeira. Surge, assim, a dúvida acerca de como o profissional conseguirá dar conta de todos esses aspectos, fazendo com que o aprendizado efetivo ocorra através do ambiente do ciberespaço, além disso, é frequente a dúvida sobre o papel do professor e sua atuação frente a tantas inovações.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos chegar a uma “possibilidade de trabalho” quando levamos em conta que tal profissional deve/deveria atuar de forma reflexiva. Tal postura poderia ser a chave de sucesso de uma prática adequada em sala de aula, que proporcionasse não só o aprendizado efetivo por parte do aluno, mas também uma grande contribuição para a formação continuada do professor.

Segundo Gimenez (2004, p. 1), o professor reflexivo “é visto como aquele que constrói e reconstrói conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos”. Como o próprio termo já induz, o professor reflexivo seria aquele que pensa a sua prática em sala de aula, ou seja, aquele que, a partir de acontecimentos reais de aula, passa a buscar em outras fontes repostas e mecanismos capazes de melhorar sua atuação no ambiente escolar. No caso do uso da internet como ferramenta em aula de língua estrangeira, essa reflexão por parte do professor é essencial, pois refletir sobre determinada prática pode proporcionar uma série de benefícios para a ação docente.

Essa situação pode ser explicada através de um exemplo fictício: imagine uma aula de inglês na qual a professora, a partir de uma página do *you tube*, apresenta um videoclipe de determinada música para a classe. O resultado disso é que os alunos tiveram muita dificuldade para compreender a letra da música, mesmo já possuindo um bom nível de língua. Em casa, a professora reflete sobre essa prática, questionando alguns temas, como: “será que as imagens do vídeo prejudicaram a compreensão?” ou

“será que o vocabulário da música era realmente acima do nível deles?”, por exemplo. A situação reflexiva pode ajudar não só em práticas futuras com música, mas também em uma retomada da mesma atividade, em um processo de aprimoramento da proposta inicial. Podemos dizer então que a atitude reflexiva pode fazer grande diferença³ para a prática docente.

A reflexão se estabelece então como um processo inovador, capaz de trazer diversas mudanças para a prática do professor. Assim, ela pode ser realizada não somente após determinada prática (como no exemplo citado), mas também antes e durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. No início pode ser algo difícil de se realizar, pois a reflexão é uma prática que nos leva a “um olhar para si próprio”, ou seja, olhar para o modo pessoal de como uma aula de língua estrangeira é conduzida. No entanto, na medida em que o resultado de tal procedimento reflexivo aparece, a dificuldade inicial se torna apenas um dos passos do processo.

Gimenez (2004), baseando-se em Grimmet (1988), indica que há três diferentes perspectivas na compreensão da reflexão como ferramenta auxiliadora da prática em aula de LE: a primeira delas faz com que o conhecimento que é fruto da pesquisa direcione a prática dos professores; a segunda informa sobre a prática dos professores e, por fim, a terceira perspectiva faz com que o conhecimento adquirido através da reflexão seja reconstrutor da experiência, trazendo novas possibilidades de ação.

Essas perspectivas são diretamente responsáveis por eventuais mudanças na prática docente, pois elas possibilitam, por exemplo, que o profissional seja capaz de criar novos entendimentos para as situações (primeira perspectiva apresentada acima). O professor passa a compreender melhor a si próprio e também a compreender melhor o próprio ambiente de ensino. Conseqüentemente, a prática em

³ É preciso ressaltar aqui que a prática reflexiva não é entendida apenas como a realização de “perguntas” por parte do professor. A reflexão é um processo complexo que demanda ações concretas (antes, durante e após as atividades em sala) que permitem a melhoria da prática docente.

sala de aula tende a ser muito mais satisfatória do que a prática anterior à adoção desse viés reflexivo.

Ainda de acordo com Gimenez (2004), há diversos procedimentos e métodos que podem ser utilizados para uma formação reflexiva, dentre eles é possível citar o uso de diários reflexivos e/ou introspectivos, o uso de questionários, de sessões reflexivas e as observações de aula. Cabe ao profissional escolher o método que melhor se adapta ao seu dia a dia em sala de aula.

Assim, espera-se que o ato de refletir sobre a própria prática possa ser capaz de funcionar como o ponto de melhoria de aulas de língua estrangeira, as quais podem usar como principal fonte didática a tecnologia da internet que é, conforme a definição proposta no início deste artigo, uma espécie de novo ambiente sócio-cultural. Saber lidar com a nova tecnologia, não só na prática, e possuir conhecimentos teóricos acerca disso também é considerado importante para a formação docente.

Almeida Filho (2004) diz que é extremamente relevante para o professor de LE estar “em contato simultâneo com a ciência relevante produzida na área cerne, isto é, a da estrutura e funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem de língua.” A proposta do autor é ir além do processo reflexivo, colocando em foco questões relacionadas à formação do profissional. Isso também se figura como outro ponto chave quando se pensa em novas tecnologias em sala de aula. Almeida Filho (2004) afirma que embora a experiência do professor seja extremamente importante, o diálogo com as teorias existentes sobre o assunto pode funcionar como intensificador da prática reflexiva.

No entanto, é preciso salientar que não há nenhuma funcionalidade na tentativa de teorização de determinado tópico caso o profissional não esteja preparado para isso. Somente uma boa formação (inicial e continuada) pode permitir que se extrapole os limites da prática/teoria, permitindo assim que a real aprendizagem do aluno

aconteça, além, é claro, de incrementar a desenvoltura do professor em sala. Nesse ponto podemos abordar novamente a questão do uso da internet em uma aula de LE.

Sabemos que não se pode separar tecnologia e sociedade. Sob o ponto de vista de Setton (2011, p. 91), “as tecnologias são produtos de uma cultura e de uma sociedade; a separação entre elas é apenas conceitual.” Dessa forma, podemos dizer que atualmente é difícil prever e planejar com antecedência tudo que será ensinado em uma aula, pois não se sabe ao certo os rumos que determinado assunto pode tomar. Não podemos prever ao certo, também, o que realmente é preciso aprender, uma vez que o ambiente da rede mundial de computadores é vasto e proporciona uma variedade grande de possibilidades. Isso não implica, contudo, que o processo de ensino e aprendizagem se tornará uma “anarquia” por conta da diversidade digital. É nesse ponto, inclusive, que o professor reflexivo pode atuar para beneficiar seus alunos e contribuir no processo de seleção de conteúdos.

Pensando em uma aula de LE, as possibilidades no mundo digital aumentam mais ainda, pois é possível ter contato com a língua alvo e até com falantes nativos através de redes sociais ou programas como o Tandem, por exemplo. O que a tecnologia traz nesse caso é uma abertura de oportunidades que só podem melhorar o ensino e a aprendizagem. De fato, os benefícios são inúmeros, mas o papel do professor reflexivo precisa ser enfatizado, já que ensinar diante de tão vasto mundo de possibilidades pode oferecer alguns riscos.

O ambiente do ciberespaço não é neutro, aliás, qualquer tipo de discurso é construído a partir de determinada ideologia. Assim, apenas um professor reflexivo e bem capacitado será capaz de chamar a atenção de seus alunos para esse aspecto dos textos com os quais eles têm contato diariamente em ambiente virtual. Além disso, é preciso que o professor também chame atenção para a confiabilidade das informações presentes na internet. Há determinados sites que são mais confiáveis do que outros e

apenas uma formação reflexiva permitirá que o professor seja capaz de identificar isso e compartilhar com seus alunos.

Outro aspecto relevante quando pensamos no uso da internet em aulas de LE é a questão da configuração do ambiente virtual. “No ciberespaço, tornamo-nos não leitores simplesmente, mas atores, exploradores, navegadores” (SETTON, 2011, p. 102). Isso acontece porque as ações realizadas na internet não são lineares e também não seguem uma ordem pré-definida. Estamos sempre navegando por *hiperlinks* que fazem com que nos desviemos do foco principal buscado. Dessa forma, podemos dizer que, por exemplo, na leitura de um texto na internet, também nos tornamos autores, pois através dos diversos *links* visitados definimos a ordem e o conteúdo das informações acessadas.

A percepção de todas essas questões (essenciais quando se pensa em ensino, não só de LE) só se torna possível quando o profissional responsável pelo ensino reflete sobre sua prática e está sempre em processo de formação. De acordo com Almeida Filho (2004), existem alguns aspectos fundamentais para que “o fazer comunicativo e reflexivo” aconteça, assim, o professor de LE precisa

- estar ensinando ou se preparando para tal minimamente;
- dispor de tempo e disposição para observar e pensar;
- estar aberto à autoavaliação ou a receber a avaliação do formador;
- alternar ensino, reflexão com auto percepção de filosofia de ensino, leituras com discussões, mais ensino, mais reflexão, etc. (ALMEIDA FILHO, 2004, s/p)

Refletir, segundo o autor, é uma ação que demanda uma série de fatores como tempo e disposição, mas talvez o essencial apontado aqui seja a questão da abertura do profissional para uma autoavaliação e uma autopercepção. Essa é uma das atitudes mais complexas da atuação docente, já que avaliar a si próprio demanda não apenas o viés reflexivo, mas também uma formação adequada. Não é possível identificar erros em determinada prática docente se não se sabe exatamente como proceder em sala de

aula. Somente uma boa formação inicial e continuada pode trazer a bagagem teórica formativa necessária para esse tipo de ação.

E será também essa formação adequada que permitirá que o professor realize a alternância proposta pelos aspectos apontados por Almeida Filho (2004): ensino, reflexão, autopercepção, etc. A atuação docente frente às inovações trazidas pelo ambiente digital pode ser melhorada através desse último aspecto apresentado pelo autor. De fato, o ambiente tecnológico é vasto e dinâmico e adaptar-se a isso demanda reflexão por parte do professor que, de qualquer forma, acaba sendo na sala de aula um dos responsáveis pelo incentivo à aprendizagem do aluno.

A contribuição para o desenvolvimento da autonomia do aluno frente ao ambiente digital também é outro aspecto importante quando se pensa em ensino de LE mediado por alguma tecnologia. Em sala de aula, o professor é uma das fontes de incentivo ao conhecimento para o aluno e é também o responsável (até certo ponto) pela seleção dos conteúdos principais abordados na aula.

A responsabilidade docente, nesse caso, inclui possibilitar ao aluno a autonomia de realizar atividades escolares sozinho em casa, de maneira eficaz. Assim, estudar sozinho acaba não sendo necessariamente “autonomia”, mas sim o ato de saber escolher determinado assunto na internet de acordo com suas necessidades, o que faz com que a atividade se figure como o início do desenvolvimento da autonomia discente. Warchauer (2002), citado por Franco (2009, p. 46), diz que a autonomia relacionada ao aprendizado de LE usando novas tecnologias é aplicada “à capacidade de desenvolver, explorar, avaliar e adaptar a nova tecnologia” à medida que esta evolui. Embora essa questão demande certo “letramento digital⁴” por parte do aluno, ela poderá ser efetivada desde que o discente seja levado à compreensão do meio

⁴ O conceito de “letramento” aqui utilizado vem de Magda Soares (2006.) que aborda o tema apontando para o fato de que “o letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2006, p. 81). Assim, o letramento digital é visto como a habilidade em lidar com a tecnologia de forma crítica, ativa e funcional.

digital por seu professor, o que se dá através de um processo que familiariza o aluno com o meio, tornando-o “letrado” digitalmente.

Segundo o autor, é necessário ainda o “desenvolvimento de meta-habilidades de crítica” para o conteúdo acessado. Mais uma vez reforçamos que o desenvolvimento da autonomia do aluno – e também de outros aspectos – é um processo complexo no qual o professor reflexivo pode desempenhar importante papel.

Por fim, podemos concluir as considerações tecidas aqui partindo de uma questão apontada por Setton (2009), a qual coloca que o professor hoje, frente às novas tecnologias, deve atuar como “um animador da inteligência coletiva, um incentivador da troca de saberes, um piloto personalizado dos percursos de aprendizagem” (SETTON, 2009, p. 103). Tudo isso é possível apenas quando se tem um profissional que prepara uma aula de LE não apenas pensando no resultado final, que consiste em fazer com que os alunos se tornem proficientes na língua alvo, mas sim quando esse professor reflete antes, durante e depois de ensinar determinado conteúdo. O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é complexo, por isso não se postula aqui que adquirir uma postura reflexiva por parte do professor possa resolver todas as dificuldades/problemas que podem aparecer em sala de aula. O que se propõe aqui é apenas um dos muitos passos que precisam ser dados para que o aluno seja beneficiado.

Mais do que desenvolver o processo de reflexão, a adequação da prática docente frente às novas tecnologias acontece quando o professor se prepara para as inovações e também prepara seus alunos para atuar criticamente diante da diversidade digital. A internet como ferramenta tecnológica pode sim funcionar como um excelente meio para o aprendizado de LE, mas é necessário saber lidar com ela e não só isso. O processo de ensino/aprendizagem que use tecnologias digitais pode ser lacunar em vários aspectos e não é uma tarefa fácil para o professor que reflete sobre sua prática superar todos os obstáculos envolvidos. Mas, sem dúvida, a reflexão é o primeiro

passo e talvez o mais importante, pois envolve o conhecimento de si próprio, o que é fundamental para qualquer inovação.

Referências:

ALMEIDA FILHO, J. C. de. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Revista Horizontes de linguística aplicada*, Brasília, v. 04, jul.-dez. 2004. Disponível em: http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos_NEX/documentos/Refletir/JCPaes/o%20professor%20de%20lingua%20profissional.pdf. Acesso em: 08/03/2013.

FRANCO, C. de P. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. *Revista de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura*, v. 6, n.º 12, 2010. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_magna.pdf. Acesso em 08/03/2013.

_____. *O uso de ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial*. 2009. 278 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GIMENEZ, T. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Revista intercâmbio* (revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), v. 13, 2004. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990>. Acesso em: 08/03/2013.

SETTON, M. G. A cibercultura, o ciberespaço e a educação. In: SETTON, M. G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 87-105.

HISTÓRIA: ATIVIDADE CONSTITUTIVA

HISTORY: CONSTITUTIVE ACTIVITY

Denise Miotto Mazocco¹

RESUMO: Este trabalho objetiva relacionar a escrita da História à concepção de linguagem como atividade constitutiva proposta por Franchi (1992). Para tanto, primeiramente discute-se sobre a produção do conhecimento histórico e sobre a proposta desse autor. Em um segundo momento, com base em Ilari (2011), são analisados trechos de textos de História que sugerem a possibilidade de considerar a História como atividade constitutiva.

Palavras-chave: história; linguagem; atividade constitutiva.

ABSTRACT: The aim of this work is to relate the writing of History to the conception of language as a constitutive activity proposed by Franchi (1992). Firstly, we discuss the production of historical knowledge and the proposal of this author. After that, based on the text of Ilari (2011), we analyze parts of History's texts that suggest the possibility of considering History as a constitutive activity.

Keywords: history; language; constitutive activity.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi motivado por discussões sobre relativismo linguístico² e relativismo do conhecimento histórico. De modo geral, conforme Gonçalves (2008), as concepções relativistas por um lado estão relacionadas às ciências sociais, dado o trabalho com a interpretação de diferentes culturas e modo de organização, e por

¹ Mestranda em Letras, Estudos Linguísticos, UFPR.

² Como relativismo linguístico, entende-se, segundo Gonçalves (2008), a concepção de que a língua influencia a forma como cada falante concebe a realidade. Nesse sentido, a visão de mundo dos povos varia, conforme as línguas faladas. Nessa discussão está a ideia de que a realidade não é dada de modo objetivo, é, pois, submetida ao filtro da percepção e pode ser categorizada e construída pela linguagem. Não é objetivo deste trabalho expandir essa discussão. No entanto, uma das possibilidades seria investigar a relação entre língua e percepção do tempo.

outro à filosofia da ciência no que se refere à relação entre teorias diferentes e entre determinada teoria e realidades diferentes.

Nesse contexto, surgem defensores de um relativismo do conhecimento histórico, que negam a possibilidade de uma verdade histórica objetiva. Neste artigo, parto dessa discussão com o intuito de observar em que medida é possível considerar este relativismo. Uma das concepções radicais nesse sentido é a de História como uma mera construção humana, um discurso construído a serviço do poder e sem possibilidade de verdade. Contesto essa ideia, ao relacionar a escrita da história com a concepção de linguagem como atividade constitutiva (FRANCHI, 1992). Ao considerar a História, assim como a linguagem, como uma atividade constitutiva, ou ao conceber a linguagem da escrita da história como uma atividade constitutiva, chego à possibilidade de conceber o conhecimento histórico como algo que é constituído pela realidade em que se insere o historiador e que, ao mesmo tempo, a constitui. Nesse sentido, é possível entender a verdade histórica não como puramente objetiva ou subjetiva, mas como constitutiva.

Para tanto, apresento um debate sobre a escrita da História (item 1) e analiso trechos de textos de historiadores (item 2.1), com base na explicação de Ilari (2011) sobre a concepção de linguagem de Franchi (1992), apresentada no item 2. Entretanto, para que a tese, já exposta no título, não aparente ser uma ousadia, vou relativizá-la e questioná-la: é possível conceber a escrita da história como uma atividade constitutiva, assim como Franchi (1992) concebe a linguagem? Ou então: que evidências a escrita da História fornece para que se compreenda a linguagem como atividade constitutiva?

1. A ESCRITA DA HISTÓRIA

Na História, o relativismo provoca discussões a respeito da verdade histórica e da objetividade do trabalho do historiador. A fim de observar o que é relativo, ou se há algo relativo no conhecimento histórico, aqui comento um pouco sobre a escrita da História.

Hoje, conforme Reis (2006), pode-se conceber a História como o conhecimento cientificamente conduzido do passado humano. Esse conhecimento é, assim, problematizante, hipotético, comunicável, técnico, documentado³. Esse trabalho envolve a crítica das fontes e a análise, interpretação e escolha delas sob uma perspectiva teórica. A teoria, conforme Koselleck (2006), estabelece as condições para a história possível e determina as premissas para a interpretação das fontes, sob um viés econômico, político, cultural, por exemplo. Já as fontes, segundo Shaff (1978), são o ponto de partida do historiador para a construção dos fatos. Os fatos são construídos a partir da seleção de materiais disponíveis em função de um determinado critério de valor que os articula conferindo a forma de conhecimento histórico. O fato torna-se um produto de uma abstração, um fragmento da realidade histórica, e o conjunto desses fragmentos compõe o processo histórico em sua totalidade.

Voltando às fontes, Koselleck (2006) destaca que elas são também um limite para o historiador, ao delimitarem o que não pode ser dito. Ao trabalhar com as fontes, o historiador se movimenta em dois planos:

 Ou ele analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou então, com a ajuda de hipóteses e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios. No primeiro caso, os conceitos tradicionais da linguagem das fontes servem-lhe de acesso heurístico para compreender a realidade passada. No segundo, o

³ No entanto, já houve várias concepções de história, desde Heródoto, o qual acreditava que era possível falar com verdade dos elementos humanos, temporais; passando pelos séculos V-IV a.C., em que a história se opôs ao mito, à lenda e à especulação filosófica; após foi legitimadora do poder, ao oferecer-lhe uma origem, tradição como garantia de continuidade; no século XVIII, aproximou-se da filosofia, no XIX das ciências naturais; no final do XIX e início do XX pretendeu-se tornar uma ciência social; até que, no final do século XX, a história voltou a se aproximar da literatura, da psicanálise, da antropologia e da filosofia.

historiador serve-se de conceitos formados e definidos posteriormente, isto é, de categorias científicas que são empregadas sem que sua existência nas fontes possa ser provada. (KOSELLECK, 2006, p.305).

O trabalho de crítica, análise, interpretação e seleção das fontes, bem como a filiação do historiador a determinada teoria, constituem a deixa para as críticas relativistas ao conhecimento histórico. A questão comum a filósofos e historiadores que defendem as posições relativistas é a impossibilidade de se chegar à verdade histórica. Reis (2006, p. 150-151) destaca as justificativas principais: (i) a história é uma construção do sujeito, que reconstrói o passado e lhe atribui um sentido, influenciado pelas suas crenças, convicções, ideias e personalidade; (ii) o conhecimento histórico está ligado à época de sua produção; uma vez que essa época sempre muda, muda a forma de interpretar o passado; (iii) o conhecimento histórico não descobre leis, não produz explicações causais e não faz previsões; e (iv) trata-se de um conhecimento indireto do passado, baseado em vestígios e testemunhos.

De modo mais radical, Jenkins (2005, p.57) afirma que a verdade sempre foi criada, nunca descoberta; depende diretamente do poder, instância capaz de torná-la verdadeira ou não. É o poder que determina que enunciados são verdadeiros ou falsos e direciona a sua produção. Jenkins (2005) considera a história um discurso, no qual a “verdade” inicia e regula interpretações. A verdade é uma “ficção útil” que está no discurso por causa do poder, que a utiliza para exercer o controle.

Pode-se contrapor as ideias de Jenkins (2005), que são mais recentes, às de historiadores na segunda metade do século XX que discutiram essa questão, a fim de legitimar o trabalho do historiador. Schaff (1978), por exemplo, não desvincula a subjetividade do conhecimento histórico, mas propõe a existência de verdades objetivas relativas no trabalho do historiador. Segundo o autor, o sujeito desempenha papel ativo no conhecimento histórico, cuja objetividade sempre contém um pouco de subjetividade, logo não há conhecimento sem sujeito que conhece. Schaff (1978) considera que a verdade alcançada no conhecimento histórico é uma verdade objetiva

relativa, que consiste na consideração de que a verdade parcial produz um saber absoluto do objeto. Assim, verdade histórica, mesmo relativa, é uma verdade objetiva, na medida em que reflete a realidade objetiva.

Marrou (1978), por sua vez, destaca que há uma verdade histórica, a qual não se constitui de objetivismo puro nem de subjetivismo radical; é, ao mesmo tempo, apreensão do objeto e ação do sujeito do conhecimento. Essa verdade é estabelecida entre dois planos da realidade: a do passado e a do presente do historiador. O fato de haver subjetividade no conhecimento histórico não impede uma apreensão autêntica do passado. A história, explica Marrou (1978), possui uma verdade dupla, a verdade sobre o passado e a de testemunho do historiador. É a constituição de uma relação inevitável entre sujeito e objeto, conhecimento do passado por um pensamento humano vivo.

A verdade da história está em função da filosofia do historiador, da qual ele tira os conceitos fundamentais, as questões sobre o passado, os modelos de explicação. Dessa forma, o historiador conhece do passado aquilo que é capaz de compreender. Essa compreensão depende da riqueza humana do historiador, quanto mais culto, experiente for, mas suscetível de verdade estará seu conhecimento (MARROU, 1978, p.190). Dessa forma, também constitui uma experiência cumulativa.

Para Marrou (1978), portanto, a história possui uma verdade que pode ser considerada autêntica, mesmo sendo relativa aos meios de pensamento que a elaboraram. A verdade é parcial: sabem-se coisas sobre o passado, mas não tudo sobre ele.

Constata-se, com Marrou e Schaff, que os limites da verdade histórica estão na própria condição humana: dado que o conhecimento histórico é produzido por seres humanos, não há como eliminar a subjetividade. Cabe ao historiador ter essa consciência e afirmar sua posição, o que, de certa forma, confere objetividade ao seu

trabalho em busca de um conhecimento verdadeiro. Em outras palavras, o limite do relativismo é o próprio trabalho do historiador.

Para Koselleck⁴ (2006), o conhecimento histórico é relativo à teoria da qual parte o historiador para a realização da crítica das fontes. O historiador, como parte da humanidade, tem um ponto de vista condicionado às circunstâncias do seu presente, do qual se vale para a interpretação e análise das fontes. Assim, segundo o autor, diante da totalidade do mundo histórico, o historiador é capaz de ele mesmo objetivar a história.

Além disso, outra explicação proposta por Koselleck é a compreensão do tempo histórico sob os meta-conceitos 'espaço de experiência' e 'horizonte de expectativa'. De acordo com Reis (2009), Koselleck busca compreender como, em cada presente, relacionam-se as dimensões temporais do passado e do futuro. Ao explicar esses conceitos, Reis (2009) afirma que Koselleck considera um "ser" do tempo histórico, que determina a diferença entre passado e futuro, entre "campo de experiência" e "horizonte de espera", em determinado presente, em que se apreende algo que seria o "tempo histórico". A experiência é definida como o passado atual, em que os eventos foram integrados e podem ser retomados por uma elaboração racional e por comportamentos inconscientes. A espera é considerada o futuro atualizado no presente, o qual tende ao que não é ainda, ao que não está no âmbito da experiência.

Para Koselleck (2006), portanto, a história se constitui das relações diferentes entre presentes diversos com suas experiências retidas e esperas renovadas, logo o

⁴ Segundo Koselleck (2006, p.197): "O método histórico tem uma racionalidade própria. A autenticidade de certidões, a datação de documentos, números referentes a estatísticas, diferentes versões e variantes de um texto, sua origem ou providência tudo isso pode ser determinado com uma exatidão semelhante àquela das ciências naturais, de modo que os resultados sejam universalmente comunicáveis e controláveis, independente da localização e do ponto de vista do historiador. Esse cânone de exatidão metodológica, aperfeiçoado ao longo dos séculos, garante um antídoto segundo contra afirmações aleatórias que alardeiam uma segurança que decorre apenas de uma certeza auto-infundida."

conhecimento histórico é passível de mudança, dado que está condicionado ao campo expectativa e ao horizonte de espera de cada presente⁵.

Por fim, Reis (2006), ao tentar conciliar as posições relativistas, afirma que “Conhecer a verdade de um tema histórico é reunir e juntar todas as interpretações do passado e do presente sobre ele” (REIS, 2006, p.175).

Em suma, do que foi visto até agora, destaco alguns pontos, com os quais pretendo descartar um relativismo radical a ponto de negar o conhecimento histórico, e, ao mesmo tempo, não defender uma verdade histórica absoluta e nem cair na arcaica definição da história como o “contar exatamente o que ocorreu no passado”:

(i) a partir das fontes, o historiador analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou então, com a ajuda de hipóteses e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios;

(ii) uma história nunca é idêntica à fonte que dela dá testemunho, mas a fonte a cerceia;

(iii) o sujeito desempenha papel ativo no conhecimento histórico;

(iv) a história possui uma verdade dupla (não é constituída nem por objetivismo puro nem por subjetivismo radical), a verdade sobre o passado e a de testemunho do historiador. É a constituição de uma relação inevitável entre sujeito e objeto, conhecimento do passado por um pensamento humano vivo;

(v) A história se deixa apropriar de maneira crítica, por meio de um ato de compreensão, o que conduz à formulação de declarações verdadeiras sobre ela.

2. LINGUAGEM: ATIVIDADE CONSTITUTIVA⁶

⁵ Assim, “Novas experiências se agregam, antigas são ultrapassadas, novas expectativas se abrem. Logo colocam-se novas questões em relação ao passado, que nos levam a pensar a história, a observá-la sob outros olhos, a demandar novas investigações” (KOSELLECK, 2006, p.161).

⁶ Gonçalves (2008, p. 206) aproxima essa concepção do que chamou de aspecto criativo da linguagem. “A definição de criatividade de Franchi é a que mais se aproxima da nossa proposta de

A linguagem, para Franchi (1992), não se reduz à condição de ferramenta social, de instrumento de comunicação, nem a um mero sistema de representação formal, é sim um processo criador por meio do qual a experiência é organizada e informada. Conforme o autor,

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido', que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como sistema de referências em que aquele se torna significativo. (FRANCHI, 1992, p.31).

Nesse sentido, compreender a linguagem como atividade constitutiva é também considerá-la como um meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas. Para tanto, a linguagem não segue necessariamente um mesmo sistema de coordenadas, o mesmo referencial, ao contrário, pode ultrapassar o sistema factual de referências ao expandir os esquemas que constrói a universos possíveis, imagináveis. A partir da expansão de uma base inicial, de um sistema referencial, modifica-se, no interior da linguagem, o universo do discurso e constitui-se a multiplicidade dos sistemas de referência em que a linguagem se torna significativa.

Ilari (2011), ao explicar essa concepção de linguagem, considera que os sistemas de referências — por meio dos quais indivíduos interagem com o mundo — envolvem interesses, crenças, imagens de poder e demais aspectos de experiências passadas. São, em princípio, consensuais, do mesmo modo que os significados linguísticos. Segundo o autor, as línguas consolidam e confirmam, a princípio, esses sistemas de

aspecto criativo nesta tese: a capacidade de adaptação da linguagem às necessidades do indivíduo na sua eterna atividade de constituição de si, do mundo e da própria língua através da linguagem é o que impede o determinismo, como vemos em Schaff, Steiner e Franchi, mas é o que permite que línguas diferentes sejam reflexos de realidades significativamente diferentes, motivadas por características sociais e culturais diferentes; línguas que, por sua vez, quando os indivíduos começarem a utilizar para fins de inserção de si mesmos no mundo social, encontrarão já prontas, definidas, terminadas, mas também em eterna transformação, sujeitas aos impulsos individuais e às

referências, mas também podem modificá-los. Essas modificações são realizadas por meio de operações linguísticas, tais como alterações de significados e associações, representação de objetos de certo tipo sob as espécies de outro tipo de objetos. Para Ilari (2011, p.180), portanto, “A atividade linguística é constitutiva num sentido semanticamente relevante toda vez que resulta em questionar ou modificar o sistema de referências através do qual olhamos para a realidade”.

Um exemplo desse processo, segundo o autor, é quando a forma de uma palavra permanece, mas o conceito se altera e, com isso, os critérios da aplicação desta palavra também são alterados. É o caso do conceito de sífilis, que recebeu, ao longo do tempo, explicações pouco coerentes aos olhos de hoje. Algumas dessas explicações – entre as quais se incluía o “mau sangue” – formaram o contexto para testes para a definição da doença. Este exemplo ilustra o papel da linguagem na criação de um “fato científico”.

Outro exemplo consiste no que Ilari (2011) chamou de criação de objetos não convencionais, ou seja, objetos que não são dados no mundo objetivo. O autor parte do ponto de vista de que há mecanismos na língua cuja função é a “construção” linguística de objetos: nomes próprios, descrições definidas e pronomes dêiticos. O nome próprio Caruso, por exemplo, remete a um indivíduo de um sistema de referências corrente. A este mesmo referente, porém, é possível atribuir características com qualificações como Caruso homem e Caruso cantor. São semi-referências que poderiam se remeter ao mesmo objeto no mundo, mas permitem separar dois indivíduos Caruso, conforme as sentenças (ILARI, 2011, p. 177): “O Caruso cantor cobra por seus recitais, beneficentes ou não. O Caruso homem contribui generosamente para as causas nobres.” Nesse caso, um sistema de referências foi modificado. Ilari explica que isso é possível “porque duas operações linguísticas independentemente suficientes para construir referentes de discurso — o uso do nome próprio e o uso de uma descrição

novas necessidades sociais e culturais, que fecham o círculo de influência indivíduo-língua-indivíduo, já atestado em Humboldt, mas proposto com maior clareza em Franchi.”

definida — continuam disponíveis e são aplicadas cumulativamente”. (ILARI, 2011, p. 177).

O último exemplo exposto por Ilari (2011) consiste no uso da metáfora, explicada como uma operação cognitiva que permite a utilização de novas formas para se referir a determinado elemento já conhecido; nesse processo ganha-se um novo ponto de vista sobre este elemento, que realça alguns aspectos e obscurece outros.

Esses exemplos auxiliam na compreensão da linguagem como atividade constitutiva. Na seção seguinte, utilizo-os como base para observar trechos de textos de História. Procuro refletir sobre o papel da linguagem na constituição do tempo histórico e as alterações da representação do tempo histórico na própria linguagem — afinal, a linguagem é um meio de intervenção e de dialética entre o homem e o mundo⁷.

2.1 EXEMPLOS DA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Ao apresentar a concepção de linguagem com atividade constitutiva, minha intenção é discutir como o conhecimento histórico é constituído na/pela linguagem e como, por outro lado, esse conhecimento pode alterar de alguma forma elementos da linguagem. Para tanto, trago três exemplos que envolvem o uso de conceitos e de nomes próprios pelos historiadores:

1) O uso do termo Cruzadas. Segundo Franco Jr. (1984), a palavra Cruzada não era conhecida no momento histórico para o qual os historiadores a empregam. As fontes geralmente falam de peregrinação, guerra santa e expedição da Cruz. O termo apareceu em meados do século XIII e estava relacionado ao fato de os participantes se

⁷ Conforme Franchi (1992, p.26): “A linguagem não é somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialética entre cada um de nós e o mundo”.

considerarem soldados de Cristo e bordarem uma cruz na roupa. À medida que historiadores passam a utilizá-lo para se referir a um determinado acontecimento/processo datado, Cruzadas se torna um nome de um fato científico. No entanto, isso não exclui a possibilidade de variação de seu significado, por exemplo, nos trechos (1) e (2), retirados de obras de historiadores, nota-se que as Cruzadas ganharam definições diferentes, movimento e guerra, respectivamente:

(1) As Cruzadas foram um movimento gerado no Ocidente que resultou num longo enfrentamento militar desenrolado nos limites da Cristandade, especialmente nas regiões da Síria e Palestina, entre os séculos XI e XIII, e na Península Ibérica, entre os séculos VIII e XV. (FERNANDES, 2008, p.99).

(2) Tal como o movimento pela renovação espiritual ligado aos reformadores de Cluny, as Cruzadas — guerras para reconquistar a Terra Santa aos muçulmanos — foram um extravasamento do zelo (...) (PERRY, 2002. p. 176).

São três modos, portanto, de constituir um acontecimento histórico, a partir da mesma forma (Cruzadas). Esse termo, porém, não ganhou outros significados somente pelo uso de historiadores; registros contemporâneos indicam uma expansão do significado de cruzadas, o que se pode considerar até metafórico. Em (3) e (4), por exemplo, Cruzada é usada, por jornalistas, para se referir a situações contemporâneas, para dar ênfase a um conflito ou a qualquer empreendimento. O significado que se mantém do termo usado pelos historiadores é relação conflituosa entre Ocidente e Oriente⁸:

(3) (...) o coronel líbio Muammar Gaddafi insistiu que resistirá "à cruzada da Otan contra o país muçulmano". (Folha de S. Paulo, 23/06/2011).

(4) Embora parte da esquerda, como sempre, possa ter se encantado com sua figura quixotesca e sua cruzada antiamericana, o capo do terrorismo islâmico global era um niilista reacionário (...). (Folha de S. Paulo, 02/05/2011).

⁸ Alguns historiadores contestam esse uso. Franco Jr., por sua vez, justifica-o pela presença da ideia de cruzada na psicologia coletiva: "Ainda hoje, quando se quer dar força a um empreendimento,

2) O termo Revolução. Trata-se de outro exemplo de manutenção da forma de uma palavra e alteração do seu conceito. Esse termo, por historiadores, é usado para nomear vários movimentos, como Revolução Industrial, Revolução dos Cravos, Revolução Russa, Revolução Agrícola. Nota-se que algumas revoluções constituíram conflitos armados, outras não, algumas duraram anos, outras meses, algumas foram localizadas em determinados países, outras se estenderam a vários territórios. Mas o que todas têm em comum para serem compreendidas sob um mesmo conceito? O significado de processo de mudança estrutural, não só de estruturas políticas e econômicas, como sociais também⁹.

Esse significado só é atribuído à Revolução após o movimento que se denominou Revolução Francesa. Na Renascença, o termo aparece como referência ao lento, regular e cíclico movimento das estrelas. Já no século XVII, a palavra passa a ser usada como termo propriamente político, para indicar o retorno a um estado antecedente de coisas. Após isso, da mera restauração de uma ordem perturbada pelas autoridades, se passa à fé na possibilidade da criação de uma ordem nova¹⁰. A definição que o termo Revolução ganha com a Revolução Francesa forma o contexto para a definição do conceito como categoria de análise histórica. Daí a nomeação de movimentos, por exemplo: Revolução Russa — que implica uma mudança pelo uso da violência — e Revolução Industrial — que sugere grande mudança técnica.

Para além do uso feito pelo historiador, revolução é empregada quando se quer enfatizar uma grande mudança. Nos exemplos (5) e (6), o termo perde valor científico, ou seja, não é empregado como uma categoria de análise:

(5) Os livros originais com as peripécias de James Bond, escritos pelo escocês Ian Fleming (1908-1964) permaneceram tanto tempo fora de catálogo no Brasil que

rotula-se-o cruzada — seja ela contra o alcoolismo, a carestia, o fascismo ou o comunismo.” (FRANCO JR., 1984, p. 83). No entanto, encontrar uma justificativa histórica não é o objetivo deste trabalho.

⁹ SILVA, K. & SILVA, M. Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto, 2010.

¹⁰ PASQUINO, Gianfranco. *Revolução*. In: BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

fica fácil esquecer que, antes do sucesso no cinema, 007 foi uma revolução nas livrarias. (Folha de S. Paulo, 17/08/2013)

(6) A invenção do dinheiro de plástico representou uma revolução na forma de comprar. (Folha de S. Paulo, 19/08/2013).

3) O nome Getúlio Vargas¹¹. Com base na explicação de Ilari (2011), apresentada acima, sobre o nome Caruso, analiso o nome Getúlio Vargas. A este nome, pode-se observar que são atribuídas diferentes qualificações. Em (7) e (8), por exemplo, Getúlio Vargas é caracterizado como protetor dos trabalhadores e guia dos brasileiros, respectivamente. Essas são características que constam nas fontes analisadas pelos historiadores. Pelas fontes, o historiador está limitado a não definir Vargas como déspota esclarecido, por exemplo.

(7) A política trabalhista do Estado Novo pode ser vista sob dois aspectos: o das iniciativas materiais e o da construção simbólica da figura de Getúlio Vargas como protetor dos trabalhadores. (FAUSTO, 2006, p.206)

(8) (...) construiu-se a figura simbólica de Getúlio Vargas como dirigente e guia dos brasileiros, em especial dos trabalhadores (...) (FAUSTO, 2006, p.207).

Já em (9), há um exemplo de uma definição atribuída por um historiador. A diferença está no fato de que durante seu governo, em 1938, por exemplo, Vargas era chamado/considerado por segmentos da população como protetor dos trabalhadores, mas não como o homem que presidiu a era inteira de 1930 a 1945.

(9) O homem que presidiu a era inteira de 1930 a 1945 foi Getúlio Vargas. (SKIDMORE, 1992. p. 26)

O que acontece aqui é que há expressões definidas que constituem semi-referentes, como protetor dos trabalhadores, guia dos brasileiros e o homem que presidiu a era inteira de 1930 a 1945, que poderiam se remeter ao mesmo referente,

¹¹ Vale notar que Getúlio Vargas, assim como Caruso, é o nome de um objeto concreto, enquanto Cruzadas e Revolução nomeiam eventos, ou um conjunto de eventos, após sua ocorrência.

mas podem separar indivíduos; no último caso, essa separação é temporal, homem que presidiu a era inteira de 1930 a 1945 se refere ao Getúlio Vargas (ou, para o lado historiográfico, a uma imagem de Getúlio Vargas) após 1945.

Por fim, vale destacar também que os nomes próprios passam a ter valor temporal e a compor expressões como durante o governo Vargas, na era Vargas¹².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das discussões sobre o conhecimento histórico e da concepção de linguagem apresentas aqui, destaco duas considerações.

Primeiro, os exemplos apresentados na seção 4, ainda que analisados brevemente, constituem uma forma de visualizar a linguagem como atividade constitutiva. A dialética entre linguagem e conhecimento histórico ocorre, aqui, da seguinte forma: por um lado, o historiador se vale de termos de fontes, de obras históricas anteriores ou de modelos teóricos para escrever/constituir um fato/processo histórico. Esses termos são incorporados na linguagem, tanto que seus usos ultrapassam as obras históricas — como é o caso de "cruzadas" e "revolução", por exemplo; por outro lado, o historiador atribui características, valores, a determinados nomes, como é o caso de Getúlio Vargas (exemplo (09)), os quais ganham outros usos, tais como para expressar tempo.

A outra é a possibilidade de considerar o conhecimento histórico como algo que é constituído pela realidade em que se insere o historiador e que, ao mesmo tempo, a constitui. Isso ocorre quando um fato ou processo histórico é construído pelo historiador a partir de fontes, ou a partir de novas fontes que servem para reconfigurar um fato anteriormente construído por outro historiador (por exemplo, os

¹² São expressões denotadoras de intervalos, conforme Mória (2003)

trechos (1) e (2)), bem como quando o historiador problematiza o conhecimento histórico a partir de novas questões.

A possibilidade de os historiadores reconfigurarem os fatos e processos históricos decorre da subjetividade inevitável (destacada no item 1.1), da concepção de que há uma verdade dupla, sobre o passado e a de testemunho sobre o historiador, e das novas questões que surgem conforme altera-se o presente do historiador.

Certamente, chegar à conclusão de que a História é de fato uma atividade constitutiva, assim como a linguagem, demandaria um estudo mais aprofundado. O que busquei aqui foram evidências de que essa conclusão é possível. Mas o que é mais importante destacar é que a História, ou a verdade do conhecimento histórico, não é uma simples construção humana — como os defensores de teses relativistas mais radicais acreditam —, é, antes de tudo, uma reconfiguração, que influencia e é influenciada pelo presente do historiador.

REFERÊNCIAS

- FRANCHI, Carlos. *Linguagem - atividade constitutiva*. In: Cadernos de estudos linguísticos, IEL - UNICAMP, n. 22, p. 9-40, 1992.
- GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Perpétua Prisão Órfica ou Ênio tinha três corações: o relativismo linguístico e o aspecto criativo da linguagem*. Tese de Doutorado, UFPR. Curitiba, 2008.
- FAUSTO, B. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 2006.
- FERNANDES, F. R. *Cruzadas na Idade Média*. In: MAGNOLI, D. (Org.) *História das Guerras*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FRANCO JUNIOR, Hilario. *As cruzadas*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ILARI, Rodolfo. *Linguagem – atividade constitutiva: ideias e leituras de um aprendiz*. In: FIORIN, J.L. e FRANCHI, E. (Orgs.). *Linguagem atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: editora Parábola, 2011.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MARROU, Henri-Irenee. *Sobre o conhecimento histórico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MÓIA, Telmo. *Subdomínios de Significação Associados ao Tempo - Uma Panorâmica Geral*. In: Ivo Castro e Inês Duarte (org.), *Razões e Emoção*. Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus, Vol. II, Lisboa: INCM, 2003, pp. 95-127.

PASQUINO, Gianfranco. *Revolução*. In: BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental: uma história concisa*. São Paulo: M. Fontes, 2002.

REIS, Jose Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3ªed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

REIS, José Carlos. *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: EDUEL, 2009.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SILVA, K. & SILVA, M. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: Getúlio Vargas a Castelo Branco: 1930-1964*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



ESTUDOS LITERÁRIOS

LITERARY STUDIES

A MONTANHA MÁGICA E A DOCTRINA ESTÉTICA DE SCHOPENHAUER

THE MAGIC MOUNTAIN AND THE AESTHETIC DOCTRINE OF SCHOPENHAUER

Áureo Lustosa Guérios Neto¹

RESUMO: O presente trabalho procura aproximar *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann, à teoria estética defendida por Arthur Schopenhauer em *A Metafísica do Belo* e no terceiro livro de *O Mundo como Vontade e Representação*. Para tanto, procuramos glosar a reflexão estética do filósofo e selecionar trechos da obra de Mann que evidenciam um possível diálogo filosófico e intertextual.

Palavras-chave: Mann; Schopenhauer; estética.

ABSTRACT: Our scope in the following paper is to compare Thomas Mann's *The Magic Mountain* to Schopenhauer's aesthetic doctrine as put forth by him in *The Metaphysics of Beauty* and in the third part of *The World as Will and Representation*. To reach our objective, we will try to expose the aesthetical thoughts of the philosopher and quote passages from Mann's work that may point to a philosophical and intertextual dialogue.

Key words: Mann; Schopenhauer; aesthetics.

1. INTRODUÇÃO

A Montanha Mágica é tida como uma das obras-primas da literatura ocidental e pode ser considerada como o ponto de continuidade entre o romance realista do século XIX, representado por escritores como Tolstói, Melville e Balzac, e o romance filosófico do século XX, em que figuram escritores como Musil, Broch, Proust, além do

¹ Mestrando do programa Cultura Literária Europeia, Universidade de Bologna, Itália.

próprio Thomas Mann. O romance foi publicado em 1924, momento de fortíssima efervescência literária. Para ilustrá-la, basta pensar nas obras de grandíssimo porte que lhe são coevas. Em 1922 foi publicado o *Ulysses* de Joyce, assim como *The Waste Land* de Eliot e *Sodome et Gomorrhe* de Proust, que morre nesse mesmo ano. Enquanto isso, Rilke completa as suas *Duineser Elegien* na Alemanha; e Giovanni Verga, o grande expoente da *scuola verista*, morre na Itália. No ano seguinte vem à luz *La coscienza di Zeno* de Ítalo Svevo e logo em seguida, em 1924, é publicada *A Montanha Mágica*. Kafka morre nesse mesmo ano e sua obra inacabada *Der Prozess* é publicada em 1925.

A Montanha Mágica salta desse panorama como uma resposta filosófica ao romance realista: a obra é conservadora formalmente, mas inovadora em sua abordagem filosófica. O romance é esvaziado no que concerne à ação e ao enredo: pouco ou nada acontece no pacato sanatório Berghoff e tudo o que Hans Castorp vive ali, durante sete anos, talvez pudesse ser narrado em pouco mais de uma dezena de páginas. O que interessa no romance, no entanto, não é a ação em si, mas a reflexão filosófica que ela propõe. Um dos grandes focos da narrativa é a batalha travada pela posse da alma do jovem Hans Castorp. De um lado se apresenta o humanista Lodovico Settembrini, enquanto de outro o contrarreformista Leo Naphta. O duelo contrapontístico dos dois é uma das grandes realizações do romance e é um dos motivos pelos quais parte da crítica receberá *A Montanha Mágica* como um *Bildungsroman*, um romance de formação. Além do contraponto radicalismo *versus* humanismo, o romance propõe uma discussão densa sobre a natureza do tempo. De certa forma, *A Montanha Mágica* poderia ser chamada de um tratado filosófico sobre a passagem do tempo. É interessante notar que no panorama literário-filosófico dos anos vinte, Mann não é o único a adotar essa perspectiva. A ciclópica obra de Proust, *À la recherche du temps perdu*, poderia ser enquadrada na mesma linha. O *tempo perdido* é já parte integrante do título. Além disso, *Sein und Zeit* de Heidegger, a grande obra filosófica do século XX sobre o tema, é publicada em 1927, apenas três anos após a

reflexão proposta por Thomas Mann. O simples fato de que seja possível comparar *A Montanha Mágica* de um lado a Proust e, de outro, a Heidegger, já demonstra o papel misto que o romance ocupa: em parte literatura, em parte filosofia. Além disso, a visão desse panorama nos permite visualizar o quanto Thomas Mann estava inteirado das discussões correntes em seu tempo.

Porém, a dimensão temporal não é o único problema filosófico que a narrativa propõe. A estética, a contemplação artística, a natureza do belo, também são problemas filosóficos que dão as caras a todo instante. A literatura é uma presença óbvia, em primeiro lugar porque *A Montanha Mágica* é ela própria uma obra literária; em segundo, porque há no livro um diálogo constante com a tradição literária ocidental. Não faltam, por exemplo, intertextualidades com Virgílio e Goethe, além de discussões sobre a vida e obra de Leopardi. A pintura também desempenha um papel importante na tessitura do romance, seja nas intertextualidades que Thomas Mann propõe com os quadros de Ludwig von Hofmann (principalmente durante a miragem-delírio de Hans Castorp no capítulo *Neve*), seja na análise detalhada que faz Castorp do quadro em que figura Mme. Chauchat. A música talvez ocupe um espaço ainda maior. Thomas Mann se apropria do conceito wagneriano de *leitmotiv*, o que deixa claro o papel que a música ocupa já na organização formal do romance. Há ainda o longo trecho em que Castorp se dedica ao estudo-apreciação musical em que *A tília* de Schubert lhe causa assombro. Vale também recordar uma obra posterior, *Doktor Faustus*, publicada em 1947, cuja problemática central é ocupada pela reflexão musical apologética do dodecafonismo de Schoenberg.

No entanto, não seria possível construir um romance filosófico sem apropriar-se em alguma medida do discurso filosófico em si. *A Montanha Mágica* deve, sob essa perspectiva, dialogar não apenas com a tradição artístico-literária, mas também com a tradição filosófica ocidental. E isso de fato foi feito por Thomas Mann, que elege majoritariamente dois pensadores do século XIX como guias: Schopenhauer e

Nietzsche. Paul Bishop, em seu artigo *The intellectual world of Thomas Mann*, reúne alguns comentários de Mann em que sua admiração pelos filósofos é evidente:

On several occasions, Mann drew attention to the thinkers who were most important to him, and he liked to list their names. In *Reflections of an Unpolitical Man* he spoke of Schopenhauer, Nietzsche and Wagner as 'a triad of eternally united spirits'; in an essay written in 1925 he included Goethe, Lichtenberg, Schopenhauer, Nietzsche and Wagner in his list of significant writers who had introduced him to the concept of cosmopolitanism; in *Goethe as Representative of the Bourgeois Age* (1932) he called Goethe, Schopenhauer, Wagner and Nietzsche 'the fixed stars of the firmament of our youth, Germany and Europe - all at once'; while in *Dürer* (1938) he wrote of the painter, together with Goethe, Schopenhauer, Nietzsche and Wagner, as revealing 'the entire complex of fate and the galaxy, a world, a German world with its own ambitious self-dramatisation'. And one could give many more examples of such roll-calls. (BISHOP, 2001, p. 22)

Em *Ensaio*, Thomas Mann dedica um de seus estudos unicamente a Schopenhauer e chega à seguinte conclusão:

Chamei Schopenhauer de *moderno*; deveria ter dito *futuro*. Os elementos que compõem sua personalidade, sua harmonia claro-escuro, [...] o paradoxo de sua prosa clássica e clara, [...] sua altiva misantropia, [...] sua construção teórica, que esteve na moda e foi célebre, caindo depois em semi-esquecimento, [...] sua sensualidade espiritual, sua doutrina [...], em uma palavra, o que faz dele um artista, tudo isso pode ajudar a produzir uma humanidade que ultrapasse a aridez da razão e a deificação do instinto. (MANN, 1988, p. 63)

No mesmo volume de ensaios, Mann aponta para uma afinidade de caráter entre si próprio e o filósofo de Frankfurt e chega a denominar-se como “um espírito da escola de Schopenhauer”:

[...] Pois meus livros são desesperadamente alemães, e o que neles foi introduzido de questões político-sociais, foi granjeado não só através de uma modéstia natural, mas *também através do pessimismo de um espírito da escola de Schopenhauer*, que é pouco hábil nos gestos humanitários. (MANN, 1988, p. 37, grifos meus)

A influência de Schopenhauer sobre Mann se estende para além dessa *afinidade de espíritos*. Bishop demonstra em seu artigo como a experiência de leitura do jovem Thomas Mann foi reelaborada e englobada no romance inicial do autor, *Os Buddenbrooks*:

In 1895, Thomas Mann purchased the second volume of *The World as Will and Representation*, and in *A Sketch of my Life* (1930) he recalls that reading it was one of his formative experiences. As he had already observed in *Reflections of an Unpolitical Man*, in his novel, he transferred that reaction to Thomas Buddenbrook. Or as he wrote in 1936, this part of *Buddenbrooks* was 'a monument' erected to the memory of that impression. (BISHOP, 2001, p. 23)

Com as citações acima procuramos demonstrar que a influência de Schopenhauer sobre Thomas Mann e sua obra é reconhecida igualmente pela crítica e pelo autor. O presente trabalho procura analisar parte dessa influência, pensando como a estética de Schopenhauer foi englobada na tessitura de *A Montanha Mágica*. Para tanto, tentaremos filiar as reflexões Thomas Mann à filosofia estética do filósofo alemão, conforme ele a apresenta em *A Metafísica do Belo* e no terceiro livro de *O Mundo como Vontade e Representação*. Por fim, discutiremos alguns elementos intertextuais que estabelecem um diálogo direto entre *A Montanha Mágica* e os volumes de Schopenhauer.

2. A FILOSOFIA ESTÉTICA DE SCHOPENHAUER

Em *A Metafísica do Belo*, Schopenhauer reflete sobre a estética. O filósofo inicia seu trabalho definindo o Belo. Segundo ele, o Belo é qualquer objeto que ao ser contemplado permite ao observador o acesso a um prazer *desinteressado*. O prazer, para Schopenhauer, é o momento de satisfação de uma necessidade. Se um indivíduo está faminto, por exemplo, ele sofre por ter fome e, ao saciá-la, se livra desse sofrimento, o que lhe dá prazer. No entanto, assim que a fome estiver suprimida duas

coisas podem ocorrer com o indivíduo: ou (1) ele passará a desejar outra coisa, sendo novamente vítima da ação da Vontade e, por conseguinte, sofrendo novamente; ou (2) ele não desejará nada, o que lhe dará tédio e, portanto, ele sofrerá devido à inércia. Assim, para Schopenhauer, não há escapatória possível ao sofrimento: o indivíduo não consegue controlar a Vontade, ele lhe estará sujeito inevitavelmente. Se o indivíduo não saciar sua vontade ele sofrerá, pois deseja saciá-la; enquanto que, se saciá-la, ele sofrerá, pois desejará algo mais logo em seguida, o que o fará sofrer novamente, ou não desejará nada, o que o fará sofrer da mesma forma. Portanto, o *prazer* terá sempre um gosto amargo. Ele será o instante minúsculo e fugaz localizado entre a satisfação de um desejo e o início de um novo desejo.

A contemplação estética, no entanto, propiciaria o *prazer desinteressado*. Essa forma desinteressada de prazer não surge de uma necessidade (ou seja, do sofrimento), surge a partir da contemplação da ideia platônica. Para Schopenhauer, um objeto será Belo se ele conseguir desprender o observador de seu egoísmo e conseguir fazê-lo contemplar algo mais que não sua própria Vontade. O observador se esquecerá de suas necessidades. Ele não as saciará, ele apenas se esquecerá delas, se libertando, portanto, do controle da Vontade e deixando de sofrer. Assim, enquanto durar a contemplação estética, o indivíduo se torna o “sujeito puro do conhecer destituído de vontade” o que equivale a dizer que ele se liberta do sofrimento.

No sistema filosófico de Schopenhauer há apenas duas formas de se quebrar os grilhões onipresentes da Vontade. Uma delas é a escapatória ética, discutida no quarto livro de *O Mundo como Vontade e Representação*, enquanto que a outra é estética. A saída estética é justamente a contemplação da Beleza, que permite ao indivíduo destituir-se da Vontade por alguns instantes.

Após definir o Belo e seu papel libertador, Schopenhauer se entrega à análise do Sublime. Ele afirma que qualquer coisa pode ser Bela, desde que seja capaz de despertar no observador um sentimento estético. Há, portanto, graus de beleza: alguns

objetos seriam mais Belos que outros. Para o filósofo a simples contemplação da Natureza já é o suficiente para libertar o observador do sofrimento. No entanto, a Natureza, embora Bela, pode ameaçar a integridade física do observador: uma tempestade pode ser belíssima e, ainda assim, tolher a vida de seu observador. Essa união entre o Belo e a Hostilidade da Natureza no sistema filosófico de Schopenhauer é justamente a definição de Sublime. Essa definição parte, na realidade, da *Crítica da Faculdade de Juízo* de Kant e o filósofo de Frankfurt é o primeiro a reconhecer essa dívida.

O Sublime para Kant e para Schopenhauer é, assim, a união entre o Belo e uma força hostil que ameace o indivíduo. Ele se divide em Sublime Dinâmico e Sublime Matemático.

O Sublime Dinâmico seria a contemplação estética causada a partir da “constatação de um poder supremo que ameace o indivíduo com a aniquilação e contra o qual não adianta opor resistência, muitas vezes pondo a própria vida do espectador em risco” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 89). Assim, manifestações destruidoras da natureza seriam capazes de despertar o sentimento do Sublime Dinâmico no observador: tempestades em alto mar, vulcões em erupção, tempestades de areia ou neve, tornados, etc.

Já o Sublime Matemático seria a contemplação estética causada pela “presentificação de uma grandeza espacial ou temporal que reduza o indivíduo ao nada” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 95). Sempre que um indivíduo contemple algum objeto, natural ou artificial, que lhe recorde o quão ínfimo ele é, seja em dimensão temporal, seja em dimensão espacial, ele vivenciará o Sublime Matemático. Poderiam despertar esse sentimento objetos presentes na Natureza, como o céu estrelado, montanhas, glaciares, grandes árvores, etc.; ou ainda objetos construídos pelo homem, como as abóbadas de Saint Paul ou San Pietro, as ruínas gregas, as Pirâmides, a Grande Muralha, o Coliseu...

Todos esses exemplos são fornecidos pelo próprio Schopenhauer em *A Metafísica do Belo* e *O Mundo como Vontade e Representação*, e acreditamos que há uma grande consonância entre a reflexão e os exemplos fornecidos pelo filósofo e as escolhas narrativas de Thomas Mann em *A Montanha Mágica*. Seleccionamos, portanto, dois trechos em que essa relação nos parece mais evidente.

3. O SUBLIME DINÂMICO E O SUBLIME MATEMÁTICO EM *A MONTANHA MÁGICA*

*Io lo seguiva, e poco eravam iti,
che 'l suon de l'acqua n'era sì vicino,
che per parlar saremmo a pena uditi.
Inferno, XVI, 91-93.*

No capítulo Neve, encontramos Hans Castorp em seu segundo inverno no sanatório. Entediado com sua vida horizontal, ele decide exercitar-se no manejo dos esquis, o que contraria as regras da clínica. Certo dia, Castorp parte para um passeio mais longo e é surpreendido por uma nevasca que lhe desperta sentimentos nunca antes provados. Embora não esteja equipado para enfrentar a tempestade, Castorp não volta atrás, ele se embrenha mais e mais no coração da montanha arriscando voluntariamente sua vida. O narrador afirma que sete casacos não seriam suficientes “para resguardar os ossos do terror glacial da morte” (MANN, 2006, p. 631), mas ainda assim Hans Castorp, que usa apenas uma blusa de lã, decide continuar o passeio.

O texto assume nesse momento um caráter paralelístico. A montanha nevada é apresentada em paralelo com uma praia, praia e montanha se tornam quase que metáforas antagônicas uma da outra. Neve e areia se confundem na mente de Castorp, assim como calor e frio. Imerso nessa comparação, Castorp se lembra do dia em que quase morreu afogado na Ilha de Sylt. Descrevendo aquilo que está sentindo Castorp, o narrador diz:

(...) o jovem travara conhecimento com aquela entusiasmática felicidade que propiciam os ligeiros contatos amorosos *com as potências cujo abraço pleno seria fatal*. Mas o que nunca chegara a conhecer era a veleidade de levar esse inebriante contato com a natureza mortífera ao ponto de penetrar (...) dentro do monstruoso mistério, ou, ao menos, evitar a fuga até o momento em que a aventura beirasse o perigo e *seus limites se tornassem independentes da vontade humana* (...).

Numa palavra: Hans Castorp tinha coragem ali em cima – se se entendesse por coragem (...) *o abandono consciente e o triunfo sobre o medo da morte*, obtido por meio da simpatia. (MANN, 2006, p. 635, grifos meus)

Afirmamos anteriormente que, para Schopenhauer, a contemplação estética, através de um prazer desinteressado, permite que o observador se torne o “sujeito puro do conhecer destituído de vontade” (2005, p. 246). Entendemos que essa expressão é parafraseada pelo narrador quando afirma que Castorp esperava que os limites da aventura “se tornassem independentes da vontade humana”. Schopenhauer fala em *destituir-se da vontade*, o narrador fala em *tornar-se independente da vontade*. Os termos empregados pelo filósofo e pelo narrador são intercambiáveis entre si, o que aponta para um diálogo. Esse diálogo se fortalece ainda mais à luz do que acontece em seguida: Castorp perde a consciência de si mesmo, seu egoísmo se esvai e ele se entrega ao “abandono consciente e ao triunfo sobre o medo da morte”, triunfo esse que é obtido através da *simpatia*. Essas são justamente as etapas pelas quais o observador do sublime passa no sistema de Schopenhauer: ele perde a consciência de si mesmo, se torna “sujeito puro do conhecer” e, portanto, se liberta do julgo da vontade.

Além disso, a descrição que o narrador faz das impressões de Castorp casa perfeitamente com a definição de Sublime Dinâmico de Schopenhauer. A peculiaridade dessa forma de Sublime é que ele propicia a contemplação estética mesmo ao ameaçar o observador com a morte. Ora, o narrador afirma que Castorp se sente feliz ao travar contato com “as potências cujo abraço pleno seria fatal”. Sua vida está em jogo e isso não o amedronta. Ele está nesse momento contemplando o Sublime e por isso, ao esquecer-se de si mesmo, triunfou sobre o medo da morte.

A tempestade continua, cada vez mais terrível. Castorp mal consegue respirar e não consegue sequer ver a ponta dos seus esquis, mas ainda assim ele avança e, ao lembrar que poderia morrer, pensa friamente: “Isso é triste, sob certos aspectos”. O narrador emenda:

Que isso fosse triste, do ponto de vista da salvação, constituía, entretanto, uma simples verificação (...), feita, por assim dizer, por uma pessoa estranha, *desinteressada*, ainda que invadida de preocupações. (...) Tonto e cambaleante, [Hans Castorp] estremecia de ebriedade e emoção (...). (MANN, 2006, p. 645-6, grifos meus)

Nesse trecho a terminologia schopenhauriana é empregada. Castorp pensa em si mesmo como se fosse uma *pessoa estranha* e o faz *desinteressadamente*. Isso comprova que ele está inebriado pela contemplação estética, afinal, para Schopenhauer, essa contemplação só é possível através do prazer *desinteressado*, o prazer que não surge de uma necessidade.

Além disso, dois dos exemplos usados por Schopenhauer para ilustrar o Sublime Dinâmico são utilizados nesse capítulo, a tempestade de neve (diretamente) e o mar bravio (indiretamente, através das lembranças de Castorp).²

Outro exemplo da apropriação e reaproveitamento do texto de Schopenhauer por Thomas Mann aparece no capítulo sete, *Peeperkorn*. Dessa vez, porém, a contemplação será do Sublime Matemático e não do Sublime Dinâmico. Ela também é mais evidente. Para notá-la, no entanto, é preciso recorrer ao Aforismo 39 de *O Mundo como Vontade e Representação*:

A impressão é ainda mais poderosa quando temos diante dos olhos a luta revoltosa das forças da natureza em larga escala, quando, nessa cercania, *uma catarata a cair impede com seu estrépito que ouçamos a própria voz; ou quando nos postamos diante do amplo e tempestuoso mar: montanhas d'água sobem e*

² Talvez possamos encontrar outras manifestações do Sublime Dinâmico na obra de Thomas Mann. Não seria um bom exemplo a persistência contemplativa de Aschenbach? Nesse caso, a contemplação estética de fato o conduziu à morte...

descem, a rebentação golpeia violentamente os penhasco, espumas saltam no ar, a tempestade uiva, o mar grita, relâmpagos faíscam das nuvens negras e trovões explodem em barulho maior do que o da tempestade e do mar. Então no imperturbável espectador dessa cena, a duplicidade de sua consciência atinge o mais elevado grau: ele se sente simultaneamente como indivíduo, fenômeno efêmero da Vontade que o menor golpe daquelas forças pode esmagar, indefeso contra a natureza violenta, dependente, entregue ao acaso, um nada que desaparece em face de potências monstruosas, e também se sente como sereno e eterno sujeito do conhecer, o qual, como condição do objeto, é o sustentáculo exatamente de todo esse mundo, a luta temerária da natureza sendo apenas sua representação, ele mesmo repousando na tranquila apreensão das Ideias, livre e alheio a todo querer e necessidade. É a plena impressão do sublime, aqui ocasionada pela visão de uma potência superior ao indivíduo além de qualquer possibilidade de comparação, e que o ameaça com o aniquilamento. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 277, grifos meus)

Schopenhauer afirma nesse trecho que o sentimento do Sublime poderia ser motivado por uma catarata que, ao cair, faça um estrépito tão grande que nos impeça de ouvir nossa própria voz. De acordo com a classificação que o autor propõe em *A Metafísica do Belo* esse seria um exemplo de Sublime Matemático, uma vez que a vida do observador não está em perigo; é a grandeza e a magnitude da cascata que causa o efeito estético. Já o outro exemplo, em que o filósofo descreve uma tempestade marítima bastante violenta, é por nós interpretado como um exemplo de Sublime Dinâmico, uma vez que a vida do espectador poderia estar ameaçada nesse contexto.

Thomas Mann se apropria do que Schopenhauer diz sobre a cascata que impede as pessoas de ouvirem a própria voz. O exemplo é utilizado em *A Montanha Mágica*, quase que *ipsis litteris*.

Castorp, Peeperkorn e outros, decidem fazer uma excursão para atingir uma queda d'água. Eles seguem uma trilha em fila indiana, quando, subitamente, se deparam com uma cascata que os deixa estonteados:

Numa curva descortinava-se o panorama do desfiladeiro penhascoso que se abria no meio do bosque e era atravessado por uma ponte. No seu fundo caía a cascata. No momento em que os excursionistas depararam com ela, chegavam ao auge os efeitos acústicos. Era um barulho infernal (...). Sua queda produzia um estrépito medonho (...). Realmente aquilo era capaz de aturdir os sentidos (...) [e o]

marulhar insensato e excessivo [da cascata] os estonteava, lhes causava medo e provocava ilusões acústicas (...). Comunicavam-se entre si por meio de olhares e de sinais, uma vez que quaisquer palavras, inclusive as que se gritassem diretamente ao ouvido do vizinho, seriam, sem dúvida, abafadas pelo fragor da queda. Os lábios articulavam expressões de surpresa e admiração, que no entanto permaneciam inaudíveis. (MANN, 2006, p. 830)

Nesse caso, Thomas Mann se apropria nitidamente do discurso de Schopenhauer e o engloba ao seu texto, fazendo-o seu, tornando-o parte de sua reflexão filosófica. No momento em que os personagens se deparam com a cascata “chegavam ao auge os efeitos acústicos”. O “estrépito medonho” era capaz de “aturdir os sentidos” e “causava medo e provocava ilusões acústicas”. O barulho é tão forte que os personagens se comunicam apenas através de olhares e sinais, já que não se ouviriam mesmo que gritassem. Peeperkorn, que é sempre retratado como um espírito indomado, tenta confrontar o poder da cascata proferindo um discurso apaixonado, mas ninguém consegue ouvi-lo.

Em *A Metafísica do Belo*, Schopenhauer afirma que “a poesia está para a filosofia, assim como o experimento está para a ciência” (2001, p. 180). Entendemos que no discurso do filósofo o termo *poesia* poderia ser tomado como uma metonímia para *arte*. Isso é verdade no que concerne ao método filosófico desse pensador: Schopenhauer dedicou grande parte de sua reflexão à arte, e usava prolificamente exemplos literários para fortalecer seus argumentos ou para exemplificá-los. Porém, em *A Montanha Mágica*, se dá o contrário: aqui é a filosofia que serve à literatura, e não a literatura que serve à filosofia.

REFERÊNCIAS

BISHOP, Paul. The intellectual world of Thomas Mann. In: ROBERTSON, Ritchie (Org.). *The Cambridge Companion to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 22-42.

MANN, Thomas. *A Montanha Mágica*. Trad.: Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. *Ensaio*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Metafísica do Belo*. Trad.: Jair Barbosa. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *O Mundo como Vontade e Representação*. Trad.: Jair Barbosa. São Paulo: UNESP, 2005.

THEODOR, Erwin. *A Literatura Alemã*. São Paulo: Edusp, 1980.

LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE: UM LIVRO DE MEMÓRIAS NO INÍCIO DA DITADURA FRANQUISTA

LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE: A MEMOIR AT THE BEGINNING OF THE FRANCO DICTATORSHIP

Wagner Monteiro¹

RESUMO: *La familia de Pascual Duarte* é uma obra fundamental para entender o período que sucedeu a guerra civil espanhola. Mas mais do que isso, o que se sobressai na obra é o pacto autobiográfico que apresenta a confissão do protagonista e que o mostra marcado pela sua tragicidade. Devemos, pois, observar o viés existencialista que se revela através de seu discurso para desvendar a verdadeira identidade de Pascual e refletir sobre a alteridade da cultura espanhola.

Palavras-chave: guerra civil espanhola; Camilo José Cela; *La familia de Pascual Duarte*.

ABSTRACT: *La Familia de Pascual Duarte* is an essential piece of work to the understanding of the period following the Spanish Civil War. However, exceeding that, what stands out in the work is the autobiographical pact that presents the protagonist's confession and exposes him as someone marked by his woes. We must, therefore, observe the existentialistic bias that is shown through his speech to unveil Pascual's true identity and reflect upon the alterity present in Spanish culture.

Keywords: Spanish civil war; Camilo José Cela; *La familia de Pascual Duarte*.

1. INTRODUÇÃO

La familia de Pascual Duarte foi escrita nos anos quarenta, em uma Espanha que tentava se recuperar do caos provocado pela Guerra Civil². Pouco a pouco, a temática

¹ Mestrando em Letras, Estudos literários, UFPR.

² Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Conflito armado entre republicanos e nacionalistas, vencido por estes. Nos anos trinta, ficou ao lado dos republicanos uma grande parcela dos intelectuais espanhóis, como Federico García Lorca. Já entre os nacionalistas, o grande destaque e líder militar foi

da luta bélico-política, assunto tão comum em meio à guerra, deu lugar a um rompimento com esse realismo crítico e com a reiteração simplista que vigorava à época (AGUINAGA et al, 1979). Com *Pascual Duarte*, Camilo José Cela introduz na literatura dos anos quarenta um romance realista que escancara quão patética e escura era a Espanha destruída pela guerra entre nacionalistas e republicanos. Entretanto, Pascual Duarte não é somente fruto de sua época. Quando pensamos em outros discursos autobiográficos, como, por exemplo, o de Bento Santiago em *Dom Casmurro*, ou o do *Diário de Anne Frank*, temos que refletir sobre as razões que motivaram esses discursos. Como veremos adiante, o discurso de Pascual Duarte também pode ser analisado pelo viés existencialista, além do próprio pacto autobiográfico entre o personagem e o leitor, conforme proposto por Lejeune (1991).

Se analisarmos a obra de Cela sob uma ótica mais simplista, vamos enquadrá-la — como grande parte de sua fortuna crítica — no período tremendista³. Entretanto, esse posicionamento em uma determinada corrente estética é insuficiente. O enredo da obra gira em torno da figura de Pascual Duarte, que, após condenado à prisão perpétua pelo assassinato de sua mãe, resolve confessar todos os seus crimes e relatar os fatos principais de sua vida num manuscrito. É importante ressaltar que a vida de Pascual Duarte já parece marcada desde o princípio: foi criado, conforme aponta Durán (2000), em uma família de seres animalizados, numa triste infância desde os primeiros anos de vida. A partir de inúmeras dificuldades que lhe são impostas, a vida de Pascual começa a colapsar. Corrompido pelo mundo e afastado de sua inocência, ele se perde e, conseqüentemente, perde o pouco que tinha, como o afeto de sua irmã (que

mesmo Francisco Franco, que se tornaria depois o Generalíssimo espanhol. Se pensarmos nos ideais mais gerais de cada grupo, podemos afirmar que os republicanos queriam manter a república espanhola, sob regime democrático. Já os nacionalistas, desejavam chegar ao poder para afastar a ameaça de um estado comunista. Ou seja, uma ideia que se disseminou na Espanha da época, era a de que os republicanos, na verdade, desejavam uma Espanha mais 'vermelha'.

³ Segundo a *Real Academia Española*: 1. m. *Escuela y tendencia estética que, reaccionando contra el impresionismo, propugna la intensidad de la expresión sincera aun a costa del equilibrio formal.*

decide ir à cidade, para prostituir-se) . Pascual então se vê diante de dois matrimônios insatisfatórios e de uma série brigas e crimes, o que culmina no assassinato de sua própria mãe, a quem ele atribuía a responsabilidade pelas desgraças que enfrentara.

Se nos detemos no título da narrativa, percebemos que há uma associação de dois indicadores distintos, como sinaliza Jacoby (1994): de um lado, a família, apontando para um enfoque coletivo da obra; por outro lado, a figura de Pascual Duarte, que sinaliza um enfoque individual. O objetivo deste artigo, porém, é analisar a obra partindo do contexto histórico em que está inserida e tomando como base o pacto autobiográfico (entre narrador-personagem e leitor), que no texto se encontra através do discurso de Pascual Duarte. O ponto de vista autobiográfico é inserido pelo autor para narrar o espaço familiar hostil que lhe transformou em um criminoso que se assemelha a um ser animalizado, que comete atrocidades como o assassinato de sua mãe sem qualquer tipo de remorso. Essa literatura de cunho íntimo, confessional, é usada por Cela para aproximar o texto literário do leitor, pois, como aponta Martins, esse tipo de texto, centrado no sujeito, “fala de um EU que desnuda toda sua vida, se revela, estabelecendo, assim, um elo perfeito entre autor e leitor” (2008, p. 2).

O discurso memorialístico é inserido por Cela na voz de Pascual Duarte em meio a outros discursos. Há outros dois narradores que leem a obra antes dela chegar ao “leitor comum”⁴: além do próprio protagonista, há seu confessor, o padre Santiago Luruena e o guarda civil Cesáreo Martín, que acompanha Pascual em seus últimos dias no cárcere. Contudo, o foco deste artigo está no discurso memorialístico, ou seja, no do narrador-protagonista, que busca desde as primeiras páginas, quando se propõe a contar sua vida, o autoconhecimento, ou seja, uma reflexão acerca do seu próprio eu. Já encarcerado, o narrador admite que cometeu diversos crimes, mas ele próprio

⁴ Seguindo a denominação dada por Umberto Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção*.

também alerta que não é um psicopata, ainda que não faltassem motivos (sociais e familiares) para o ser:

Eu, senhor, não sou mau, ainda que não faltassem motivos para ser. A mesma pele temos todos os mortais ao nascer, entretanto, quando crescemos, o destino se compraz em mudarmos como se fôssemos de cera e destinarmos por veredas diferentes ao mesmo fim: a morte. Tem homens que são mandados a caminhar pelo caminho das flores, e homens que são jogados pelos caminhos dos estrupícios e das figueiras. Aqueles gozam de um olhar sereno e ao aroma de sua felicidade sorriem com a cara de um inocente; estes outros sofrem do sol violento da planície e enrugam o cenho como as presas para se defenderem. Tem muita diferença entre enfeitar a carne com rubor e colônia, a fazer com tatuagens que depois ninguém há de apagar (CELA, 1997, p. 15)⁵.

A partir dessa reflexão inicial, Pascual Duarte se propõe a contar sua história com o máximo de detalhes. É importante salientar que a escolha de narrar a vida através de uma autobiografia confessional não é em vão, visto que é comum, na história da literatura, a utilização da primeira pessoa no texto narrativo e, por conseguinte, a confissão. Tal recurso faz com que uma obra de ficção adquira caráter documental, fazendo com que diminuam as fronteiras entre o discurso ficcional e o testemunho histórico.

2. LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE NA “POSGUERRA ESPAÑOLA”. COMO SE CHEGOU A ESSE PERÍODO?

⁵ Traduzido de: “Yo, señor, no soy malo, aunque no me faltarían motivos para serlo. Los mismos cueros tenemos todos los mortales al nacer y sin embargo, cuando vamos creciendo, el destino se complace en variarnos como si fuésemos de cera y en destinarnos por sendas diferentes al mismo fin: la muerte. Hay hombres a quienes se les ordena marchar por el camino de las flores, y hombres a quienes se les manda tirar por el camino de los cardos y de las chumberas. Aquellos gozan de un mirar sereno y al aroma de su felicidad sonrían con la cara de inocente; estos otros sufren del sol violento de la llanura y arrugan el ceño como las alimañas por defenderse. Hay mucha diferencia entre adornarse las carnes con arrebol y colonia, y hacerlo con tatuajes que después nadie ha de borrar ya.

A arte dá vida ao que a história matou. A arte dá voz ao que a história negou, silenciou ou perseguiu. A arte traz verdade às mentiras da história (Carlos Fuentes).

Faremos uma contextualização histórica que visa mostrar como o contexto histórico da Guerra Civil Espanhola foi importante para traçar novos rumos literários em solo espanhol: “O extraordinário florescimento da poesia em língua espanhola dos dois lados do Atlântico não teve impacto quase nenhum até que a Guerra Civil Espanhola de 1936-1939 a revelasse” (HOBSBAWM, 2011, p. 182).

Pascual Duarte possui semelhanças com obras de seu tempo, mais precisamente dos anos quarenta, após a guerra civil (1936-1939). Todavia, é importante dar um passo atrás e verificar como a guerra se configurou, como a Espanha estava organizada nesse período e quem eram os grupos inimigos.

Costuma-se dizer que em tempos de conflito não há uma terceira cor. Deve-se escolher de que lado está, e são apenas dois. No caso da Espanha, havia os nacionalistas, liderados por Francisco Franco e os republicanos, grupo que apoiava a implantação da II República, em contraposição à ditadura militar, idealizada pelo grupo nacionalista:

Em toda Espanha, iniciou-se uma longa Guerra Civil entre o governo legítimo e devidamente eleito da República, agora ampliado e incluindo socialistas, comunistas e mesmo alguns anarquistas, mas coabitando de maneira pouco confortável com as forças da rebelião de massa que haviam derrotado o golpe, e os generais insurgentes que se apresentavam como cruzados nacionalistas contra o comunismo. O mais jovem e politicamente inteligente dos generais, Francisco Franco y Bahamonte (1892-1975), viu-se à frente de um novo regime que com o correr da guerra se tornou um Estado autoritário com um partido único – um conglomerado de direita que ia do fascismo aos velhos monarquistas e ultracarlistas⁶ que recebeu o nome absurdo de Falange Tradicionalista Espanhola (HOBSBAWM, 2011, p. 158).

⁶ O carlismo foi um movimento ferozmente monarquista e ultratradicionalista, com forte apoio camponês, sobretudo na guerra. Os carlistas travaram guerras civis na década de 1830 e 1870, defendendo um ramo da família real espanhola.

Tamames (1986) assinala que havia, ante esse grupo rebelde, uma maioria espanhola sensata, que, entretanto, foi arrastada pelas duas minorias revolucionárias. Começou assim um período que mudou a face espanhola para sempre. A Espanha de outrora convertia-se em uma pátria “agônica, violenta, fora de si, tingida de sangue, cheia de dores, extremada e arrebatada” (TAMAMES, 1986, p. 116). Vale destacar que, se Franco saiu vitorioso, foi com a ajuda dos nazistas alemães e dos fascistas italianos, que intervieram em seu favor. O grupo nacionalista não obteve o apoio de britânicos e franceses, fazendo com que a ideologia fascista ganhasse força e levasse o general Francisco Franco à vitória. Líderes internacionais chegaram a tentar derrubar o fascismo de Franco, como o líder republicano irlandês Frank Ryan:

Na verdade, o líder republicano irlandês Fran Ryan, que entrou nessas negociações, era ideologicamente tão antifascista que chegara a fazer parte das Brigadas Internacionais para combater o General Franco na Guerra Civil Espanhola, até ser capturado pelas forças de Franco e enviado para Alemanha (HOBSBAWM, 2011, p. 135).

Dessa forma, o país, mesmo após o fim do conflito, ficou dividido entre favoráveis aos ideais nacionalistas ou aos republicanos. A geração de espanhóis que viveu esse período foi então alcunhada de Geração da Guerra, termo que abarcou diversos escritores, como o próprio Camilo José Cela, cuja obra estamos abordando.

Com a guerra e, posteriormente, com o início da ditadura de Franco, após a vitória do bando nacionalista, além do exílio, a Espanha passou por um longo período de forte censura. Romances como *La colmena*, uma das principais obras de Cela, tiveram de ser publicados em países latino-americanos. Os nacionalistas viam como “urgente a adoção daquelas medidas repressivas e de prevenção que assegurariam a

estabilidade de uma nova ordem jurídica e social e que impediria, ademais, a repetição da tragédia” (TAMAMES, 1986, p. 108)⁷.

Num outro eixo, contrário aos nacionalistas, mas tampouco totalmente ao lado dos republicanos, surgem escritores como Camilo José Cela. *Pascual Duarte* aparece como um anti-herói dissonante dos idealizados pelos franquistas. “A propaganda parecia ter acabado, e a realidade (a história, a cotidiana, a pessoal) já se impunha. A realidade é para mim a única fonte viva da obra literária’, assina Ferres”⁸ (TAMAMES, 1986, p. 158).

O que os escritores desse tempo queriam — inclui-se aqui Cela — era testemunhar e inquietar. *Pascual Duarte* seria, assim, um espanhol do pós-guerra que clama por ajuda, que escancara sua situação, fazendo com que seus crimes possam ser perdoados por outros espanhóis que, assim como ele, viveram os horrores da guerra e, conseqüentemente, do período pós-guerra.

3. O PACTO AUTOBIOGRÁFICO

A autobiografia vem de uma longa tradição. Sempre existiu no homem um desejo de dar testemunho de sua existência, fazendo-o sob inúmeras e diversas formas. Dentre elas, a escrita autobiográfica é, e sempre foi, uma das mais cultivadas (Hervot, 2009, p. 30).

A análise de *La familia de Pascual Duarte* será feita levando em conta um de seus aspectos principais: a autobiografia. Cela buscou escapar desse naturalismo determinante e criou um protagonista que em toda a obra busca sua real identidade.

⁷ Traduzido de “*inaplazable la adopción de aquellas medidas represivas y de prevención que aseguren la estabilidad de un nuevo orden jurídico y social que impidan además la repetición de la tragedia*”.

⁸ Traduzido de “*La propaganda parecía haberse acabado, y la realidad (la historia, la cotidiana, la personal) parecía imponerse ya. “La realidad es para mí la única fuente viva de la obra literaria”, firma Antonio Ferres.*”

Sob esse aspecto, poderíamos afirmar que o relato de Pascual Duarte se aproxima da autobiografia de tipo platônico, pois Pascual, muito mais que um assassino, é um ser psicológico “movido e dominado pelas paixões e, por essa razão, marcado pela sua tragicidade” (HERVOT, 2009, p. 32). Para os estoicos⁹, Pascual seria distanciado da figura do sábio, aquele que não se deixa levar pelas emoções. A passagem a seguir exemplifica o domínio que as emoções exercem ele. Nela, vemos como o protagonista recebe a notícia de que sua mulher havia abortado, após receber um coice de uma égua. Pascual resolve prestar contas com o animal:

A égua se encostou contra a manjedoura; eu abri a navalha com cuidado; nesses momentos, colocar um pé em falso pode ter consequências funestas. — Tô, égua! Voltou a cantar o galo pela manhã.

— Tô, égua!

A égua se movia pro canto. Me encostei; cheguei até poder dar uma palmada em suas ancas. O animal estava acordado, meio impaciente.

— Tô, égua!

Foi coisa rápida. Subi encima dela e a esfaqueei; a esfaqueei pelo menos vinte vezes...

Tinha a pele dura; muito mais dura que a de Zacarias... Quando saí dali, senti meu braço dolorido; o sangue chegava até meu cotovelo. O animalzinho não deu nem um pio; limitava-se a respirar mais fundo e mais depressa, como quando cruzava com o macho (CELA, 1997, p. 46)¹⁰.

Segundo Hervot (2009), essa busca memorialística pela existência, como o faz Pascual Duarte, apareceu pela primeira vez nas confissões de Santo Agostinho. Nelas, o que se nota é a profunda análise psicológica feita pelo padre. O que se destaca não é o

⁹ Estoicismo: doutrina que aconselha a indiferença e o desprezo pelos males físicos e morais e a insensibilidade perante tudo que pode apaixonar ou afetar.

¹⁰ Traducido de “*La yegua se arrimó contra el pesebre; yo abrí la navaja con cuidado; en esos momentos, el poner un pie en falso puede ser de unas consecuencias funestas. - ¡To, yegua! La yegua se movía hacia el rincón. Me arrimé; llegué hasta poder darle una palmada en las ancas. El animal estaba despierto, como impaciente. - ¡To, yegua! Fue cosa de un momento. Me eché sobre ella y la clavé; la clavé lo menos veinte veces... Tenía la piel dura; mucho más dura que la de Zacarías... Cuando de allí*”

caráter religioso, mas justamente seus questionamentos de cunho existencial. Em sua obra clássica, *Tempo e narrativa*, Paul Ricoeur contrapõe o *tempo interior* das confissões de Santo Agostinho à intriga Aristotélica. Para Aristóteles, o tempo correspondia a “um movimento dos astros”, já para Agostinho, o tempo é totalmente interior (RICOUER, 1983 *apud* BARROS, 2011).

Esse tempo interior agostiniano aponta para uma percepção de tempo individual que contrapõe o “campo de experiências (o seu passado) ao seu horizonte de expectativas (o futuro)”. Portanto, as confissões de Santo Agostinho, assim como as de Pascual Duarte, ao contraporem as experiências passadas com as expectativas — ou a falta delas —, apontam para uma experiência existencial.

A autobiografia de Pascual Duarte, se analisada superficialmente, parece não se enquadrar totalmente no pacto autobiográfico proposto pelo teórico francês Philippe Lejeune. Para ele, é condição essencial para que haja o pacto, um narrador real, que em prosa relata sua própria existência. Em outras palavras, o nome do autor que aparece na capa, no caso Camilo José Cela, teria de coincidir com o do narrador-confessor, Pascual Duarte. Assim, *La familia de Pascual Duarte* não poderia ser enquadrada como uma autobiografia autêntica, segundo os moldes de Lejeune (1991). Portanto, ao longo deste artigo, trataremos a obra de Cela como uma autobiografia ficcional.

Vale ressaltar que essa separação entre autobiografia autêntica e fictícia apresenta suas controvérsias. Primeiramente, como aponta Gusdorf (1991 *apud* Hervot, 2009), a autobiografia não se configura como “a verdade de um homem, mas sua utopia, uma lembrança profética de sua identidade” (HERVOT, 2009, p. 32). Ou seja, não haveria uma autobiografia real, autêntica, pois sempre houve no homem o desejo de relatar através da imaginação, “para lançar-se além dos limites que a realidade lhe permite” (HERVOT, 2009, p. 33). Hervot (2009) vai mais além:

salí saqué el brazo dolido; la sangre me llegaba hasta el codo. El animalito no dijo ni pío; se limitaba a respirar hondo y más de prisa, como cuando la echaban el macho.”

A literatura íntima possibilita um desdobramento da vida, cuja verdade representa para seu ator uma espécie de revanche sobre as insuficiências que são próprias da realidade. O recurso à imaginação não provoca um desvio do sentido verdadeiro de uma vida. Trata-se mais de completá-lo, de elevá-lo “a esse grau de plenitude que somente as intuições imaginativas e os simbolismos variados podem lhe conferir” (HERVOT, 2009, p. 33).

Não se pode afirmar, pois, que a autobiografia é um texto falso, inventado, mas, sim, um texto que apresenta verdades não afirmadas, deturpadas. Tratam-se, pois de pseudoverdades. Conforme Hervot (2009) disserta, não se pode tomar uma autobiografia como documento histórico, pois o texto autobiográfico flutua entre o discurso histórico e o ficcional:

A autobiografia não pode ser tomada como documento histórico, pois é o testemunho do modo como alguém se via a si mesmo, de como formulava a crença de que era o outro que atendia pelo nome do eu, um outro sem dúvida aparentado ao eu que agora escreve, com reações semelhantes e uma história idêntica, mas sempre uma outra, a viver sob a ilusão da unidade (HERVOT, 2009, p. 35).

Ou seja, segundo HERVOT (2009), não se pode analisar *La familia de Pascual Duarte* como um documento revelador apenas do período posterior à guerra civil espanhola. Pascual fala sobre si, sob sua mirada, uma mirada diferente, inclusive, da que tinha quando cometeu crimes. Pascual seleciona os fatos que quer contar. Por exemplo, em determinado momento de seu relato, ele fala de sua casa, citando outros filhos: “Minha irmã, quando vinha, dormia sempre nela [na cozinha], e as crianças, quando as tive, também pulavam ali, assim que se desprendiam da mãe¹¹” (URRUTIA, 1970, p. 377).

¹¹ Traduzido de “*Mi hermana, cuando venía, dormía siempre en ella, y los chiquillos, cuando los tuve, también tiraban para allí en cuanto se despegaban de la madre*”.

Hervot (2009) vai ainda mais longe ao apontar para o fato de a autobiografia possuir uma tendência à ficcionalização da vida individual, tomando “emprestados”, nesse processo, elementos do romance. Entretanto,

Embora apresente elementos próprios à ficção, o gênero autobiográfico é acima de tudo um gênero referencial porque pressupõe um pacto referencial que inscreve o texto no campo da expressão da verdade: não da verdade de uma existência real mas a verdade do texto dita pelo texto. Trata-se de uma questão de autenticidade e não de exatidão. Mesmo que o sujeito falsifique, essa falsificação faz parte dele porque esse é o seu modo de se ver e de expressar sua vida. (HERVOT, 2009, p. 34).

Corroborando as palavras de Hervot, Pascual nunca fala sobre os outros filhos, além de Pascualillo (filho morto aos onze meses, fato que encerra um dos poucos períodos felizes na vida de Pascual). O protagonista, como demonstrado no excerto acima, teve vários filhos, mas a partir do momento que conta sua vida para provar que não é mau, “ainda que não faltassem motivos para ser”, não inclui esses outros filhos no relato. Ou seja, Pascual não conta toda a “verdade”, mas “parte” de uma verdade: aquela que lhe parece significativa. No trecho a seguir, ele confessa a Don Joaquín Barrera López, padre da região, que envia suas memórias, mas que as recordações nunca foram seu ponto forte:

Nunca foi a memória meu ponto forte, e sei que é muito provável que eu tenho esquecido de muitas coisas, inclusive interessantes, mas apesar disso, resolvi contar aquela parte que não quis se apagar de minha cabeça e que a mão não resistiu a traçar sobre o papel, porque outra parte houve que, ao tentar contá-la, sentia tamanhas arcadas na alma que preferi me calar e agora esquecer (CELA, 1997, p. 11)¹².

¹² Traduzido de “*Nunca fue la memoria mi punto fuerte, y sé que es muy probable que me haya olvidado de muchas cosas incluso interesantes, pero a pesar de ello me he metido a contar aquella parte no quiso borrármeme de la cabeza y que la mano no se resistió a trazar sobre el papel, porque otra parte hubo que al intentar contarla sentía tan grandes arcadas en el alma que prefería callármela y ahora olvidarla.*”

Fica claro que Pascual não pretende fazer uma autodescrição, como poderia parecer ao leitor mais ingênuo. Durante a leitura, percebe-se que antes de contar seus crimes, o protagonista se apresenta pela construção de suas palavras. Ou seja, o que chega primeiro aos olhos do leitor é a vivência de Pascual com os demais (JACOBY, 1994). Vivência essa que apresenta um homem muito mais humano e melhor, em grande parte dos casos, do que a maioria com quem ele convive, como sua própria mãe, por exemplo. Dessa forma, quem deve julgar sua culpa pelos crimes que cometeu é o leitor a quem está destinado o texto. Vejamos, no trecho a seguir, como sua mãe reage ao espancamento do filho deficiente. Esse fato é narrado por Pascual para mostrar como a figura materna influenciou em seus crimes:

Lembro-me que um dia — era um domingo — em um desses tremeliques, tanto espanto tinha e tanta raiva dentro, que em sua fuga resolveu atacar — Deus imaginaria por que — o senhor Rafael, que em casa estava porque, desde a morte do meu pai, por ela entrava e saía como que por terreno conquistado; não pensaria em coisa pior o pobre que morder uma perna do velho, e nunca o teria feito, porque este com a outra perna lhe fustigou uma patada em uma das cicatrizes que o deixou como morto e sem sentido, emanando tanto sangue que cheguei a pensar que estava se esgotando. O velhaco ria como se tivesse feito uma façanha e tanto ódio fiquei dele desde aquele dia que, juro pela minha vida, se Deus não o tivesse levado de meu alcance, eu o teria golpeado na primeira ocasião que tivesse.

A criatura ficou estirada em todo seu tamanho, e minha mãe — estou certo de que me assustei naquele momento que a vi tão ruim — não o pegava e ria fazendo coro ao Senhor Rafael; Deus bem o sabe que, para mim não faltou vontade para levantá-lo, mas preferi não fazer... Se o Senhor Rafael, na hora, me tivesse chamado de medroso, por Deus que o trituraria na frente da minha mãe! (CELA, 1997, p. 28)¹³.

¹³ Traduzido de “*Me acuerdo que un día —era un domingo— en una de esas temblequeras tanto espanto llevaba y tanta rabia dentro, que en su huida le dio por atacar —Dios sabría por qué— al señor Rafael que en casa estaba porque, desde la muerte de mi padre, por ella entraba y salía como por terreno conquistado; no se le ocurriera peor cosa al pobre que morderle en una pierna al viejo, y nunca lo hubiera hecho, porque éste con la otra pierna le arreó tal patada en una de las cicatrizes que lo dejó*”

Mesmo com essa predestinação da figura da mãe, Pascual resolve escrever, numa espécie de purgação, de expiação de culpa:

Em sua rudeza e primitivismo, não imagina o escrever como possibilidade de entendimento de si e do mundo, uma vez que esse mundo não chega a ser questionado por ele. Pelo contrário, tudo já “está escrito” e o seu caminho traçado por uma instância superior implacável, que o persegue e castiga, além do bem e do mal (JACOBY, 1994, p. 82).

Contudo, esse Pascual que nos conta sua história — ou parte dela — parece, em diversos momentos, muito reflexivo, ao contrário do exposto por Jacoby (1994) no fragmento acima, não fazendo sentido com o personagem que, a princípio, não conseguia dialogar minimamente com sua mãe. Durán (2000) aponta para um Pascual que passa por um processo de civilização ao longo de sua vida. Os tempos no cárcere foram, pois, substanciais para a formação do caráter do personagem. Pascual, condenado a morte, teve tempo suficiente para reconhecer sua parte de culpa nos assassinatos — parte, pois durante a narrativa percebemos que muitos deles foram determinados também por outras motivações —, para se lamentar e, finalmente, arrepender-se e pedir o perdão divino:

como muerto y sin sentido, manándole una agüilla que me dio por pensar que agotara la sangre. El vejete se reía como si hubiera hecho una hazaña y tal odio le tomé desde aquel día que, por mi gloria le juro, que de no habérselo llevado Dios de mis alcances, me lo hubiera endiñado en cuanto hubiera tenido ocasión para ello.

La criatura se quedó tirada todo lo larga que era, y mi madre —le aseguro que me asusté en aquel momento que la vi tan ruin— no lo cogía y se reía haciéndole el coro al, señor Rafael; a mí, bien lo sabe Dios, no me faltaron voluntades para levantarlo, pero preferí no hacerlo... ¡Si el señor Rafael, en el momento, me hubiera llamado blando, por Dios que lo machaco delante de mí madre!”

Receba, senhor Joaquín, com este pacote de papel escrito, minhas desculpas por ter me dirigido ao senhor, e aceite esta súplica que lhe envio, como se fosse o mesmo Senhor Jesus, seu humilde servidor (CELA, 1997, p. 12)¹⁴.

Talvez o senhor não me acredite se lhe disser que nestes momentos me invadem tal tristeza e angústia, que estou por garantir-lhe que meu arrependimento não deve ser menor que o de um santo; talvez não me acredite, porque muito ruins devem ser os informes que conhece a meu respeito e o juízo que nesta altura terá formado de mim, mas, no entanto... Eu lhe digo, talvez só por dizer, talvez apenas para não tirar da mente a ideia de que o senhor saberá compreender o que lhe digo, e acreditar no que por minha glória não lhe juro porque pouco há de valer jurar por ela... (CELA, 1997, p. 51-52 apud JACOBY, 1994).

4. CONCLUSÕES

Partindo da proposta inicial desse artigo, que pretendia analisar *La familia de Pascual Duarte* a partir do discurso memorialístico, chegamos à conclusão de que a obra certamente enquadra-se no pacto autobiográfico proposto por Philippe Lejeune, pois, ainda que o discurso memorialístico seja fictício, o narrador pactua com seus leitores a sua verdade, a sua existência. Deve ficar claro, portanto, que a separação entre autobiografia autêntica e fictícia não faz sentido, já que, como apontado anteriormente, um relato autobiográfico jamais representará a realidade, mas uma utopia, uma “lembrança profética de sua identidade” (HERVOT, 2009). Acreditamos que, em um texto literário, o recurso à imaginação sempre estará presente e as verdades sempre serão selecionadas conforme o desejo do autor.

Ainda mais claro ficou o fato de que não se deve analisar *La familia de Pascual Duarte* apenas como um documento do período que sucedeu a guerra espanhola, pois a maneira como o protagonista se vê e observa o que há ao seu redor muda ao longo

¹⁴ Traduzido de “Reciba, señor don Joaquín, con este paquete de papel escrito, mi disculpa por haberme dirigido a usted, y acoja este ruego de perdón que le envía, como si fuera el mismo don Jesús, su humilde servidor.”

da narrativa, e a visão sobre o outro é, como aponta Hervot (2009), muito semelhante ao próprio “eu” que nos escreve. Ou seja, o discurso memorialístico passa uma falsa noção de unidade e, contraditório, não serve como um tipo de documento ou prova. Conforme apontado anteriormente, o próprio Pascual Duarte confessa que as memórias não são seu forte, selecionando, assim, o que lhe parece mais importante.

Ainda que não se deva analisar *La familia de Pascual Duarte* como um testemunho histórico, Camilo José Cela tinha, como seus contemporâneos, o desejo de testemunhar e inquietar. Portanto, a obra não documenta, mas escancara a Espanha dos anos quarenta através da ótica de um psicopata que se arrepende ao longo da narrativa. Se Pascual encontra na palavra uma arma que ajuda a expurgar seus pecados, temos *La familia de Pascual Duarte* como uma obra que nos ajuda a olhar para a Espanha franquista sob o olhar de um personagem que viveu esse período. Um “eu” que nos apresenta sua visão sobre aquilo que viveu. Portanto, Pascual Duarte é, além de um assassino dominado por suas paixões e marcado pela tragicidade, um sujeito espanhol. Esse “eu” traça, através de seu discurso, não a Espanha franquista, mas a Espanha de Pascual Duarte, enxergada pelos olhos do personagem, através de um discurso escuro e estremeedor.

REFERÊNCIAS

AGUINAGA, Carlos Blanco. *Historia social de la literatura española (en lengua castellana)*. Editorial Castilla: Madrid, 1979.

BARROS, José. *Paul Ricouer e a narrativa histórica*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/edicao12abril2011/paulricoeur.pdf>>. Acessado em 15 de dezembro de 2013.

CELA, Camilo José. *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona: Destino Libros, 2000.

CELA, Camilo José. *La familia de Pascual Duarte*. Madrid: Cátedra, 1997.

DURÁN, Jaime. *Miguel Espinosa y Camilo José Cela: dos clásicos contemporáneos*. Tese de doutorado. Temple University Graduate Board, 2000.

ECO, Umberto; FEIST, Hildegard. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HERVOT, Brigitte. A escrita autobiográfica. In: CARLOS, Ana Maria. (Org.) *Narrativas do eu: a memória através da escrita*. Assis: Editora UNESP, 2009.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JACOB, Sissa. *A ficção de Camilo José Cela*. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1994.

LEJEUNE, Philippe. El pacto autobiográfico. In: LOUREIRO, Ángel G. (Org.). *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Antropos, 1991

MARTINS, Ana Faedrich. *Resenha sobre El pacto autobiográfico*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2008.

ROMANO, Luis Antonio Contatori. *A passagem de Sartre e Simone de Beauvoir pelo Brasil em 1960*. Tese de doutorado. Instituto de Linguagem. UNICAMP, 2000.

RODRÍGUEZ CACHO, Lina. *Manual de historia de la literatura española 2: Siglos XVIII al XX [hasta 1975]*. Madrid: Editorial Castilla, 2009.

TAMAMES, Ramón. *La guerra civil española: una reflexión moral 50 años después*. Barcelona: Editorial Planeta, 1986.

URRUTIA, Jorge. *La familia de Pascual Duarte*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1970.

VALLEJO, César. *Obra poética completa*. Madrid: Alianza Tres, 1986.

A CIÊNCIA E O TERROR TOTALITÁRIO EM *JERUSALÉM*, DE GONÇALO M.

TAVARES

SCIENCE AND TOTALITARIAN TERROR IN JERUSALÉM, BY GONÇALO M.

TAVARES

Maria Isabel da Silveira Bordini¹

RESUMO: O presente artigo analisa a figuração da ciência no romance *Jerusalém*, do escritor português contemporâneo Gonçalo M. Tavares, em sua relação com as referências ao terror totalitário — historicamente vivenciado no nazismo e no Holocausto — que existem no romance. Busca-se analisar, ainda, a presença do elemento religioso como contraponto à ciência e como enunciador de uma crise ética, cognitiva e metodológica que é própria do processo moderno de secularização do mundo.

Palavras-chave: ciência; totalitarismo; Gonçalo Tavares.

ABSTRACT: The present paper analyzes the representation of science in the novel *Jerusalém*, by the Portuguese contemporary writer Gonçalo M. Tavares, and its relation to the totalitarian terror — historically experienced during the Nazism and the Holocaust — which is referenced in the novel. We also aim to analyze the presence of the religious element as a counterpoint to science and as a way to enunciate the ethical, cognitive and methodological crisis that characterizes the modern process of secularization.

Keywords: science; totalitarianism; Gonçalo Tavares.

1. SOBRE A TETRALOGIA *O REINO*

O escritor Gonçalo Manuel Tavares nasceu em Luanda (Angola) em 1970, mas mudou-se para Portugal ainda criança e é onde vive atualmente. Sua primeira obra, *Livro da Dança*, uma investigação na fronteira entre literatura e ensaio filosófico

¹ Mestranda em Letras, Estudos Literários, UFPR.

(como, aliás, muitas de suas obras), foi publicada em 2001. Desde então, o autor já publicou trinta e dois títulos (até agora vinte quatro deles encontram-se publicados no Brasil), entre prosa, poesia e drama.

Seu romance *Jerusalém* (2004) é o terceiro livro da tetralogia *O Reino* e recebeu os prêmios José Saramago 2005 e Portugal Telecom 2007, tendo sido este, em grande parte, o responsável pela visibilidade que o escritor vem ganhando no Brasil.

A presença da tradição literária europeia (e também da tradição histórico-cultural europeia em geral) é muito marcante no conjunto de sua obra (ver, por exemplo, a série *O Bairro*, que traça uma espécie de mapa, geografia ou desenho a partir dos nomes de autores europeus consagrados²). Também os temas que preocupam Gonçalo Tavares, e em particular os temas centrais da série *O Reino*, tais como a guerra e o estado totalitário, dizem respeito, de uma forma muito íntima e incisiva, à História europeia e, em especial, aos acontecimentos que se desenrolaram na Europa ao longo do século XX (e cujas repercussões ainda se fazem sentir).

As quatro narrativas que compõem *O Reino* — *Um homem: Klaus Klump* (2003), *A máquina de Joseph Walser* (2004), *Jerusalém* (2004) e *Aprender a rezar na era da técnica* — *Posição no mundo de Lenz Buchmann* (2007) — apresentam a guerra como elemento comum. Há um conflito armado que está ou em desenvolvimento, ou em vias de acontecer, ou recém terminado em cada um dos romances. Há a indicação de que se trata da mesma guerra, uma vez que os enredos estão sutilmente interligados por meio de personagens e/ou elementos que fazem breves aparições (pequenas “pontas”, por assim dizer) em mais de um livro³.

² A exceção é o título *O Senhor Juarroz*, referência ao poeta argentino Roberto Juarroz.

³ Por exemplo: o protagonista/personagem-título de *A máquina de Joseph Walser* aparece momentaneamente em *Aprender a rezar na era da técnica*: é um paciente que causa tumulto após ter o dedo indicador direito amputado em decorrência de um acidente de trabalho — acidente que marcará sua trajetória de forma definitiva — e com quem o médico Lenz Buchmann, por sua vez protagonista de *Aprender a rezar na era da técnica*, se depara no hospital onde trabalha e a quem exige friamente que se contenha, desdenhando-o em seguida: “Que importância tem um dedo? Um cobarde, pensou.” (TAVARES, 2008, p. 50).

Ao tratar das relações humanas no seu momento mais crítico — a guerra — a tetralogia *O Reino* expõe e questiona os fundamentos de tais relações e da existência humana em comunidade, apontando para a insustentabilidade de certo conjunto de valores e de certa concepção de mundo sobre os quais essa convivência humana se baseou, até então, na sociedade ocidental. Nessa linha, *O Reino* se apropria de experiências históricas (provavelmente as mais impactantes para a civilização ocidental) do século XX: a ascensão dos regimes totalitários, a implantação de campos de concentração e de extermínio, o Holocausto. A partir desses dados históricos — que não são abordados de forma documental nem realista, mas tomados como componentes de um conhecimento de mundo geral, como elementos da experiência humana ocidental contemporânea e que endossam, portanto, o imaginário coletivo — que aparecem literariamente transfigurados na forma de (chamemos assim) alegorias, a obra de Gonçalo Tavares discute a questão mais geral das relações humanas, sem, contudo, lhe conferir um tratamento “universal” ou “universalista”, ancorando-a na materialidade das relações.

Ao mesmo tempo, no entanto, o discurso literário permite que se transcenda a particularidade das situações históricas reais para se tratar da condição humana de um modo geral. Concreta e formalmente, como se dá a apropriação e a transfiguração literária desses fatos históricos pelo discurso literário? No caso de *Jerusalém*, romance a que me propus analisar neste artigo, isso se dá: 1) pela referência ao Holocausto presente no título; 2) pela figuração do campo de concentração nos excertos de *Europa 02*, obra de ficção consultada pelo protagonista Theodor Busbeck em meio à sua investigação a respeito da história do Horror; 3) pelas referências ao Horror, termo utilizado pela historiografia para se falar do Holocausto perpetrado pelo governo nazista; 4) pela inserção de trechos de um ensaio de Hannah Arendt (“A imagem do inferno”) que trata sobre as “fábricas de morte” do regime nazista e sobre o papel da

cientificidade (ou pseudocientificidade) para a legitimação do discurso nazista e para a instalação do terror.

2. ENREDO DE *JERUSALÉM*

Considero importante retomar brevemente o enredo do romance para que se possa discutir a presença do horror em *Jerusalém*. O médico Theodor Busbeck, protagonista do romance, é um renomado psiquiatra e investigador que se interessa pela presença e recorrência do horror (o massacre aparentemente imotivado de um povo mais fraco por um povo mais forte⁴, não o confronto por defesa e nem visando a conquista/expansão) na história da humanidade. Pretende desenvolver uma pesquisa que identifique a “curva do horror na história” (de modo a verificar se o horror está aumentando, diminuindo ou se é um fenômeno cíclico) e que permita estabelecer uma fórmula para o cálculo da previsão de acontecimentos.

Theodor Busbeck casa-se com Mylia, uma de suas pacientes, consideravelmente mais jovem. Mylia sofre de esquizofrenia (segundo ela própria diagnostica) e diz que pode ver a alma. Não sabendo lidar com a doença da mulher, Busbeck interna-a no hospital psiquiátrico Georg Rosenberg⁵, aos cuidados do médico-diretor Gomperz. O hospital segue um regime quase concentracionário: o diretor Gomperz vigia até mesmo os pensamentos dos internos (uma das perguntas mais frequentes e temidas do Dr. Gomperz aos doentes é “no que estás a pensar, meu caro?”).

No hospital, Mylia conhece Ernst Spengler, outro interno. Eles iniciam uma relação amorosa e ela acaba por ter um filho. Ao saber do incidente, Busbeck se

⁴ Diz Theodor Busbeck, ao apresentar o resultado da sua pesquisa de longos anos: “(...) ‘não me interessou o confronto de duas forças, por mais desiguais que fossem, interessou-me apenas a Força quando se defronta com a fraqueza’; definindo Busbeck a Força como ‘matéria com energia para pôr em perigo outra matéria’ e a fraqueza como ‘matéria com energia vazia’, ou seja: ‘sem possibilidades de colocar em situação de perigo uma matéria próxima’.” (TAVARES, 2006, p. 191).

⁵O nome de Alfred Rosenberg, autor de *O mito do século XX* (que organiza uma suposta teoria das raças) e principal ideólogo do nacional-socialismo alemão, parece ecoar nessa escolha.

divorcia da mulher, não sem antes garantir que ela seja, de alguma forma, punida: exige que fique isolada do convívio dos demais por algum tempo e, nesse período, assume a paternidade e a guarda do filho, tirando-o do convívio e do contato com a mãe. Então, Mylia é (não se sabe se por determinação do ex-marido ou da própria direção do hospital) esterilizada, e a operação deixa como sequela uma doença (algo em seu interior que “se desenvolve de uma maneira errada”) cujo prognóstico é matá-la, a não ser haja uma intervenção milagrosa, “um acontecimento espiritual e não terapêutico” (TAVARES, 2006, p. 181).

O filho de Mylia e Ernst, Kaas Busbeck (ele recebe o sobrenome do pai adotivo), possui um defeito físico nas pernas e tem dificuldades na articulação da fala. Theodor o cria como se fosse seu filho e como se assumir este fardo (cuidar de uma criança com deficiência) fosse melhor do que assumir sua vergonha (a traição da esposa).

O enredo apresenta, de forma não linear, diversos planos temporais, expondo fases diferentes do relacionamento de Theodor e Mylia. O plano temporal mais avançado, com o qual o romance se abre, alterna-se entre os movimentos de Theodor e Mylia, então já separados. Theodor sai à noite em busca de sexo pago, deixando o filho Kaas sozinho, e encontra-se com a prostituta Hanna, mulher de olhar inquietante, “em que coincidiam a perversão ilimitada e a inteligência racional”, um “olhar de cientista”, “de quem está a experimentar, de quem está de fora a ver o que sucede às coisas” (TAVARES, 2006, p. 26), e que possui, na observação de Theodor, uns modos eficazes, certo jeito de cirurgiã. Na narrativa, Hanna é a noiva de Hinnerk Obst, um ex-combatente da guerra (a qual, nesse romance, é apenas vagamente referida) que sempre carrega consigo uma pistola escondida por baixo da camisa. Hinnerk é um sujeito de aparência sinistra, de quem as crianças zombam e ao mesmo tempo têm medo. Hinnerk carrega também uma constante sensação de medo, um medo que, “sendo algo que não saía, era já como um dado físico concreto: como um nariz mais ou menos torto, como um olho cego, como alguém que coxeia” (TAVARES, 2006, p. 59). É

com essa figura sombria e assustadora, com esse Hinnerk que sente despertar em si um apetite e uma violência inéditos, que o fazem sentir que “seria capaz de comer carne humana”⁶, é com este sujeito que o rapaz Kaas, então com 12 anos de idade, vai se deparar nessa mesma noite. Ressentido por ter sido deixado só (e ao mesmo tempo não imune de agir, ele próprio, por egoísmo e por maldade), Kaas sai em busca de seu pai adotivo, Theodor Busbeck, sem ter a aptidão física e nem a experiência necessária para evitar perigos do tipo que Hinnerk representa.

Do outro lado da cidade, nesta mesma madrugada, Mylia sente uma dor forte e constante no ventre, sintoma da doença que os médicos dizem que irá matá-la. Ela sai em busca de uma igreja (“Estar doente era uma forma de exercitar a resistência à dor ou a apetência para se aproximar de um deus qualquer.” (TAVARES, 2006, p. 7)), mas de madrugada as igrejas estão fechadas. De um telefone público ela chama Ernst, seu antigo namorado e companheiro no hospício Georg Rosenberg, que estava prestes a cometer suicídio, e os dois acabam se encontrando.

“Mas o rosto nervoso de Ernst mostrava até que ponto aqueles anos não o haviam modificado. Tranquilizada, Mylia recordou a frase: ‘Se eu me esquecer de ti, Jerusalém, que seque a minha mão direita’. Os dois abraçaram-se.” (TAVARES, 2006, p. 154). A citação do trecho do salmo 137, que expressa o lamento do povo judeu pela destruição da cidade de Jerusalém, pela profanação do templo e pelo exílio forçado para a Babilônia, é o que parece motivar mais diretamente o título do livro. Essa passagem sugere, ainda, uma ligação com o tema do Holocausto, que já desponta como uma possível referência ou como uma espécie de pano de fundo extra-literário por conta das investigações de Busbeck. Quer dizer, *Jerusalém* não é um romance sobre o Holocausto e as atrocidades cometidas pelos nazistas, mas ele tem esse evento como uma espécie de pano de fundo, isto é, como um dado incontornável da experiência

⁶ “Mas o que o excitava, agora, no momento em que curvado cheirava o punho da arma, era o seu próprio cheiro, o cheiro das suas mãos. Para as sensações que conseguia perceber, algo, para ele,

humana. Ainda que o romance não tematize diretamente esse dado, ele marca, no plano do enredo (isto é, formalmente), a sua “incontornabilidade”. Nesse sentido, *Jerusalém* é um romance que problematiza a própria condição da escrita e do escritor no século XXI, na medida em que alerta para o fato de que se deve escrever hoje em dia como quem tem a experiência histórica do totalitarismo e sabe que um mal da magnitude do Holocausto é possível.

3. HORROR E TOTALITARISMO: DIÁLOGO E INTERTEXTUALIDADE COM HANNAH ARENDT

Minha proposta é que a narrativa de Tavares inscreve no âmbito da figuração literária um momento específico da história e do pensamento ocidentais: a crise das categorias de pensamento ancoradas numa determinada tradição religiosa-metafísica e a revelação da insuficiência dessas categorias para se captar e analisar os acontecimentos de um mundo dessacralizado, um “mundo sem Deus”. Essa crise, que está no cerne do amplo movimento histórico da Modernidade, me parece ser o lastro histórico-referencial fundamental para se compreender *Jerusalém*, como pretendo discutir nesta seção.

O tema do processo de secularização do mundo e do vazio cognitivo-metodológico dele decorrente tem como momento significativo, e especialmente fértil para análise e reflexão, a ascensão dos regimes totalitários e a instalação do horror (o massacre de um grupo ou povo por outro). Pois é nesse momento que se torna flagrante a impotência de uma tradição de pensamento que, de forma geral, desvincula o estudo das questões pertencentes ao “campo das essências eternas” das questões da história humana, e especialmente da história política, no que essa história tem de mutável e no quanto ela está atrelada aos desenvolvimentos de uma base material.

ganhara força desde alguns anos: Hinnerk seria capaz de comer carne humana.”(TAVARES, 2006, p. 89).

Essa tradição de pensamento se revela impotente para compreender os acontecimentos da dominação totalitária e suas experiências, bem como para definir de modo eficaz um curso de ação frente a eles. Por outro lado, a experiência do totalitarismo revela a ausência e ao mesmo tempo a necessidade (irrenunciável) de um quadro ético (necessariamente calcado em valores e concepções comuns) que possibilite a existência humana em comunidade⁷.

Nesse sentido, o diálogo e a intertextualidade que a obra de Gonçalo Tavares apresenta com as formulações de Hannah Arendt me parecem muito relevantes. Em sua pesquisa a respeito do fenômeno do Horror na história humana, Theodor Busbeck depara-se, primeiro, com uma citação de David Rousset⁸ (a indicação da autoria não é dada no romance): “Os homens normais não sabem que tudo é possível”, que corresponde a uma das epígrafes utilizadas por Hannah Arendt em *Origens do Totalitarismo*. Logo em seguida, Busbeck lê um trecho⁹ que foi retirado, *ipsis litteris*, de

⁷ A tradição religiosa-metafísica que o mundo ocidental não parece mais comportar apresentava esse quadro ético, esses princípios morais de valor universal porque derivados de uma instância essencial e imutável. Encontramo-nos, portanto, não apenas num limbo cognitivo-metodológico, mas também ético e pragmático, no sentido de que, enquanto sociedade e civilização — não enquanto indivíduos — não possuímos mais princípios universalmente válidos que orientem como devemos agir conosco mesmos, com os outros e com a instância onde esses princípios estão determinados.

⁸ Militante socialista francês que sobreviveu ao campo de concentração nazista em Buchenwald. Autor das obras de referência sobre os campos de concentração: *L'univers concentrationnaire* e *Le jours de notre mort*.

⁹ “Theodor Busbeck pegou num dos livros que tinha à sua frente e leu: ‘[...] seis milhões de seres humanos foram arrastados para a morte sem terem a possibilidade de se defender e, mais ainda, na maior parte dos casos, sem suspeitarem do que lhe estava a acontecer. O método utilizado foi a intensificação do terror. Houve, de começo, a negligência calculada, as privações e a humilhação [...]. Veio a seguir a fome, à qual se acrescentava o trabalho forçado: as pessoas morriam aos milhares, mas a um ritmo diferente, segundo a resistência de cada um. Depois, foi a vez das fábricas de morte e todos passaram a morrer juntos: jovens e velhos, fracos e fortes, doentes ou saudáveis; morriam não na qualidade de indivíduos, quer dizer, de homens e de mulheres, de crianças ou de adultos, de rapazes ou de raparigas, bons ou maus, bonitos ou feios, mas reduzidos ao mínimo denominador comum da vida orgânica, mergulhados no abismo mais sombrio e mais profundo da igualdade primeira: morriam como gado, como coisas que não tivessem corpo nem alma, ou sequer um rosto que a morte marcasse com o seu selo.’

‘É nesta igualdade monstruosa, sem fraternidade nem humanidade — uma igualdade que poderia ter sido partilhada pelos cães e pelos gatos – que se vê, como se nela se reflectisse, a imagem do Inferno.’

um ensaio de Hannah Arendt chamado “A imagem do inferno” (a autoria, novamente, não é indicada). O ensaio trata dos campos de concentração e extermínio nazistas e do papel do discurso pseudocientífico para a legitimação do terror naquele contexto. Hannah Arendt destaca como uma característica distintiva do terror contemporâneo o fato de que “ele aparece invariavelmente sob os traços de uma conclusão lógica inevitável, extraída de alguma teoria ou ideologia” (ARENDR, 2008, p. 232). Essa “cientificidade” seria um traço comum a qualquer regime totalitário e sua função seria atribuir uma sanção superior e supra-humana a um poder (o totalitário) que é meramente humano. No totalitarismo nazista, essa sanção é atribuída pela natureza e, portanto, Arendt considera a vertente nazista do poder totalitário mais eficaz e atroz que a marxista-stalinista, em que o poder está sancionado pela história. Em ambos os casos, a fonte da história continua a ser o homem, enquanto que as leis naturais, tais como interpretadas pelos nazistas, possuem um funcionamento autônomo, o que justificaria, segundo o raciocínio falso e tautológico por eles empregado, matar os fracos, uma vez que segundo as leis da natureza os fracos tendem mesmo a morrer e os fortes a viver. A natureza “se alinha com os fortes, os bons e os vencedores” (que por acaso seriam os próprios nazistas...).

Nesse sentido, cito um trecho do ensaio de Hannah Arendt (não o que está reproduzido em *Jerusalém*, mas o que vem em sequência):

Uma importante consequência lateral desse tipo de raciocínio [de que matar os fracos é apenas obedecer às ordens da natureza] é que ele retira a vitória e a derrota das mãos humanas e torna supérflua, por definição, qualquer oposição aos veredictos da realidade, pois não se luta mais contra o homem, e sim contra a História ou a Natureza — dessa maneira, à realidade do poder se acrescenta uma crença religiosa na eternidade desse poder.

Era dessa atmosfera geral de ‘cientificidade’, ao lado de uma tecnologia moderna e eficiente, que os nazistas precisavam para as suas fábricas de morte — e não da

‘Depois da entrada nas fábricas da morte, tudo se tornava acidental e escapava por completo ao controlo tanto dos que infligiam o sofrimento como dos que o suportavam. E foram muitos os casos em que aqueles que um dia infligiam o sofrimento se transformavam em vítimas no dia seguinte’ (TAVARES, 2006, p. 128).

ciência em si. Os mais úteis para as finalidades nazistas eram os charlatões que acreditavam sinceramente que a vontade da natureza era a vontade de Deus e sentiam-se pessoalmente aliados às irresistíveis forças sobre-humanas — e não os verdadeiros intelectuais, por mais covardes que tenham sido e por maior que fosse a atração que sentiram por Hitler. (ARENDR, 2008, p. 233).

Esse papel legitimador do discurso pseudocientífico no contexto do nazismo, que procura ocupar uma instância antes ocupada pelo próprio Deus (a confiança no poder totalitário é análoga à confiança numa instância eterna e absoluta), encontra ressonâncias no comportamento e nas pretensões de Theodor Busbeck. A publicação da obra que resulta de sua longa pesquisa sobre o horror provoca reações inflamadas de repulsa por parte da comunidade científica que o considera louco ou, ao menos, imbuído de pressupostos de natureza não científica, mas religiosa, insustentáveis naquele contexto, portanto. Esse furor se deve principalmente ao fato de Busbeck apresentar uma tabela que contém, nominalmente, os países que irão participar de massacres no futuro, sejam como vítimas, sejam como carrascos. A respeito do trabalho de Busbeck, o narrador nos informa: “Havia, de facto, em Theodor Busbeck, uma convicção enorme na sua teoria; crença que tocava o místico, o não racionalizável; teoria sentida como explicação universal, ‘sem exceções’” (TAVARES, 2006, p. 196). Os seus simpatizantes consideram que é justamente nesse elemento que “toca o místico” que reside a grandiosidade da teoria de Busbeck¹⁰, já os seus detratores identificam aí, pelo contrário, a sua loucura¹¹.

O romance, contudo, deixa Busbeck e sua investigação numa condição ambígua: trata-se de um empreendimento de uma mente louca e dominadora (pior, portanto, do que a mente “inocentemente louca” da mulher que ele repudiou); mas ignorar e/ou

¹⁰ “— Busbeck, você não é só um cientista, é também um crente. E por isso é que as suas teses ganham tal importância: você utiliza a energia suplementar da fé e acrescenta-a aos métodos científicos que domina. Nós, meros cientistas, pouco dados a Deus, apenas lhe podemos responder com a melhor das ciências. Assim, neste combate não poderá existir outro resultado: você ganhará sempre.” (TAVARES, 2006, p. 196).

rejeitar as supostas previsões megalomaniacas de Theodor Busbeck porque sua investigação beira à loucura e se aproxima de um fanatismo comparável ao fanatismo religioso, pode significar, por outro lado, não querer encarar a possibilidade de que o Horror venha a se repetir na História. E ignorar ou esquecer a própria história é também um passo em direção à loucura (na medida em que significa deixar de compreender devidamente a realidade). A necessidade da lembrança, da manutenção da memória, ecoa ainda na citação do trecho do salmo 137, “Se eu me esquecer de ti, Jerusalém, que seque a minha mão direita”, ressignificando, desse modo, o texto proveniente da esfera religiosa. A necessidade da lembrança, aqui, deixa de ter a natureza de um pacto com o divino (a Aliança de Deus com o povo eleito) e se torna o pacto fundador de uma comunidade humana: o não esquecimento da própria história, e especialmente dos eventos traumáticos dessa história, se torna um elemento fundamental para a manutenção e a sustentabilidade das relações sociais modernas. Daí a insistente preocupação moderna com a verdade histórica, pois tal verdade se torna indispensável para orientarmos nossas ações enquanto grupo.

Aliás, a apropriação e a ressignificação de elementos provenientes do contexto religioso é um procedimento bastante marcante e recorrente em *Jerusalém*¹², o que

¹¹ “(...) Vossa Excelência com este estudo e com as precipitadas conclusões que tirou de uma vasta — meritória, nesse sentido — acumulação de números, mostrou que não é verdadeiramente um cientista, mas sim, e desculpe dizê-lo publicamente, um louco.” (TAVARES, 2006, p. 196).

¹² Outras referências a elementos do contexto religioso são: 1) a teoria de Theodor Busbeck de que a saúde se compõe de três aspectos: o físico, o mental e espiritual, de modo que “um homem que não procure Deus é louco. E um louco deve ser tratado” (TAVARES, 2006, p. 56); 2) a fome de Mylia, comparada à fome que Jesus sente após jejuar durante quarenta dias no deserto (segundo Mt 4,1, trecho que é citado na p. 208-9 — lembrar que Mylia tem quarenta anos de idade, e Jesus permaneceu quarenta dias no deserto, o que normalmente é indicado como um símbolo do êxodo de quarenta anos do povo hebreu); 3) a morte de Kaas, assassinado por Hinnerk, pode ser posta em paralelo com o sacrifício de Cristo, o sacrifício perfeito da vítima perfeitamente inocente, bem como com toda a tradição sacrificial já presente na Antiguidade; 4) a figura de Kaas pode ainda ser posta em paralelo com a do menino Jesus “perdido e reencontrado no templo”: Jesus, aos 12 anos de idade, perde-se (propositalmente) de seus pais na viagem que eles fazem ao templo de Jerusalém, por ocasião da Páscoa; Kaas, também aos 12 anos, perde-se de seus pais, mas porque é abandonado por eles; porém, ao contrário de Cristo, Kaas não é a vítima perfeitamente inocente, pois nele apontam atitudes de egoísmo e violência.

novamente aponta para a situação de “limbo cognitivo e metodológico” que não nos fornece categorias (nem o substrato de uma tradição filosófica) para percebermos e analisarmos certos episódios e fenômenos da história contemporânea num mundo dessacralizado. Quer dizer, temos a necessidade de falar das coisas em termos de Bem e Mal (Hannah Arendt usa a imagem do Inferno para falar dos campos de concentração, por exemplo) e sentimos a necessidade de buscar diretrizes éticas e morais que permitam a nossa existência em comunidade. Mas, ao mesmo tempo, nos encontramos no impasse de perceber essas coisas predominantemente sob o aspecto da sua materialidade histórica, segundo a qual não é possível falar de mal e bem e de princípios morais em termos absolutos. É esse impasse que a obra de Gonçalo Tavares, e *Jerusalém* em particular, retrata: através do paralelo que aí se estabelece entre fé e loucura (representado em Mylia) e, simultaneamente, entre racionalização e loucura (representado em Busbeck), parece que se põe em cena o fato de que nem a lógica do pensamento racional e cientificista, nem as categorias de certa tradição de pensamento religioso-metafísico, conseguem dar conta, isoladamente, de pensar o mundo moderno/contemporâneo e definir as ações que devemos tomar nele. Esse mundo que, após acontecimentos traumáticos do porte do Holocausto nazista, viu posta em xeque a própria possibilidade da coexistência humana.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. “A imagem do inferno”, In: *Compreender: Formação, exílio e totalitarismo* – ensaios. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TAVARES, Gonçalo M. *Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Aprender a rezar na era da técnica: Posição no mundo de Lenz Buchmann*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NÃO SER EM SÃO PAULO:

EXPERIÊNCIAS DA ESCRITURA EM CAIO FERNANDO ABREU

NOT BEING AT SÃO PAULO:

WRITING EXPERIENCES IN CAIO FERNANDO ABREU'S NARRATIVES

Wagner Vonder Belinato¹

RESUMO: Se fosse oferecida, diariamente na memória coletiva, a perspectiva plena de um lugar onde as realizações pessoais estão ao alcance das mãos, mas, em lá chegando, tudo lhe fosse tirado, sem perspectiva de retorno às origens? E se houvesse apenas ruínas? São Paulo é, para o emigrante, o local ideal, mas, para o imigrante, revela-se rapidamente como sítio de confronto com a realidade. Nesse cenário, Caio Fernando Abreu, escritor em constante migração, fornece, através de sua escritura, o exemplo de indivíduos deslocados, em conflito com um passado que não permite retorno e com um presente também em ruínas.

Palavras-chave: Caio Fernando Abreu-São Paulo; estrangeiro; deslocamento.

ABSTRACT: What if it would be offered on the collective memory, on a daily basis, the full perspective of a place where personal achievements are at hand, but where, after your arrival, everything's taken from you, without a perspective of regress to the original place? What if it's only ruins? São Paulo is, to the immigrant's eyes, the ideal place, but it reveals itself to him as a place where he's confronted with reality. In this scenario, Caio Fernando Abreu, a writer in constant mutation, offers through his work a handful of displaced people in constant confrontation with a past that doesn't allow them to come back, and who are always facing a present in ruins.

key-words: Caio Fernando Abreu-São Paulo; foreignness; displacement.

1. LOCUS AMOENUS HORRENDUS EST

Do alto do prédio localizado entre as ruas São João e Barão de Campinas, avista-se a Avenida São João, longe até onde ela cruza com a Ipiranga. Abaixo, o Largo do

¹ Doutorando em Letras, Literatura, UEM.

Arouche, onde se aglomeram gays, travestis e michês numa alegre algazarra², dividindo espaço com os antigos habitantes dos prédios históricos (incluindo um Centro Municipal de Atenção aos Idosos, no prédio em frente), até a limítrofe Praça da República. Pouco a frente, símbolo maior do *status quo* de uma aristocracia que já não existe mais, o Teatro Municipal. A aristocracia mudou-se.

A partir dos anos 1970, o centro da cidade passa a ser abandonado pela aristocracia, que prefere, entre alamedas e jardins, construir seus largos casarões em bairros próximos, ainda que contrastantes: Higienópolis, Morumbi, Jardins. O processo que originou esse movimento responde também por um certo medo do outro, resultando em eventos como o 'Churrasco da gente diferenciada', em repúdio às manifestações de moradores de Higienópolis, que intentavam impedir a construção de uma estação de metrô no bairro³.

Em outra direção, a poucas quadras, a Rua da Consolação, onde a história, que aos poucos vai sendo apagada, também dá lugar a modernos arranha-céus envidraçados⁴. Paralela a ela resistem, comprimidos entre prédios cada vez mais insidiosos e casas noturnas cada vez mais requintadas, os antigos *american bar* da baixa Rua Augusta, onde moças oriundas de todos os recantos do país oferecem préstimos sexuais a uma clientela habitual, estabelecendo-se como contraponto também à agitada vida gay, que ainda prefere os velhos espaços da cidade.

² O Largo do Arouche é um ponto de encontro, sobretudo, de homossexuais masculinos de diversa orientação.

³ A construção de uma estação de metrô em um dos cruzamentos da Av. Angélica, a poucas quadras de alguns dos endereços mais caros da cidade, no bairro nobre de Higienópolis causou alvoroço no ano de 2011, por conta da opinião da psicóloga Guiomar Ferreira, publicada em jornal, que chamou os usuários de metrô de 'gente diferenciada'. Daí se originaram os protestos que culminaram no 'Churrasco da gente diferenciada', que distribuiu churrasco feito em uma churrasqueira instalada às portas do Shopping Higienópolis para os moradores de rua do entorno.

⁴ O Largo também é um importante entroncamento viário da cidade, de onde saem ruas e avenidas que levam a grande parte dessas regiões.

Entre uma e outra viveu, anos a fio, o escritor Caio Fernando Abreu, também vendo, de cima, o caos do hiperespaço urbano que é São Paulo⁵. Saindo de seu apartamento na Rua Bela Cintra, oásis de tranquilidade entre o baixo meretrício instalado na Augusta e o caos que entorna a Praça Roosevelt, circulava entre os contrastantes cenários todos os dias, encimado pelo cinza onipresente do céu e circundado pelas cores exageradas da peculiar fauna humana do local, como se houvesse a necessidade de expressar no corpo e nas atitudes a liberdade de movimentos que a cidade não permite.

A intensidade dos contrastes desse caos urbano impôs-se à obra do autor, perpassando sua escritura como cenário ideal para os indivíduos que retratou.

2. ESTRANHO ESTRANGEIRO

Embora represente como poucos o espaço urbano de São Paulo, Caio Fernando Abreu não é paulista. É, aliás, um estranho estrangeiro, assim como são os personagens de seu último e póstumo livro. Natural de Santiago-RS, na divisa com a Argentina, o autor muda-se, ainda cedo, para Porto Alegre, a que carinhosamente passa a chamar de *Gay Port*. Lá, conclui seus estudos colegiais e transfere-se uma primeira vez para São Paulo, compondo a primeira equipe da Revista Veja. A São Paulo sucederiam, mais de uma vez, Rio de Janeiro, Paris, Londres, Estocolmo, Saint-Nazaire, novamente São Paulo e por fim Porto Alegre, quando o avanço da AIDS, doença da qual o autor descobrira-se portador já na década de 1990, exigia maior atenção.

Esse autor em constante trânsito reflete, de certo modo, suas experiências na obra que construiu. A São Paulo dedicou, por exemplo, *Triângulo das águas*, de 1983. A

⁵ O escritor relata suas experiências nas crônicas publicadas em *Pequenas Epifanias*, *A vida gritando nos cantos* e em suas cartas.

primeira edição do livro traz, na capa⁶, uma imagem aérea dessa selva de pedras ao amanhecer. Esse mundo difuso, onde têm lugar as ações e os movimentos em busca da identidade, concorre em sentido contrário à busca empreendida. Italo Moriconi, no prefácio a *Toda prosa*, de Márcia Denser, afirma que tanto a escritora quanto:

[...] Caio Fernando Abreu foram capazes de criar nos anos 80 uma imagem literária definitiva de São Paulo. É a imagem da noite, da fascinante noite com suas luzes, com seus percursos de carro pelas ruas que se desdobram como se desdobra o desejo no périplo incansável de bar em bar, de boate em boate, de conversas ébrias, eufóricas, espaçadas, em que toques e gestos comunicam, percebidos apenas pelo inconsciente ótico. O tato fala. O estímulo das luzes reverbera na pele. É uma São Paulo arquetípica, mas que encontra pouco lugar na história oficial [...] (MORICONI, 2001, p. 9, destaque do autor).

A experiência fragmentária constrói-se de tal modo na obra do autor que é retratada por qualquer de seus personagens, na maioria das vezes construídos como seres estrangeiros a seu próprio espaço.

São arquetipos dessa fauna Pérsio e Santiago, de *Pela noite*. Ambos vagam pelo espaço noturno de São Paulo como se estivessem em um universo à parte de suas realidades, que buscam com subterfúgios do que se poderia considerar um segundo nível narrativo: os personagens, cientes do jogo de sedução no qual submergem, adotam as identidades de Santiago e Pérsio, oriundas, respectivamente, de *Crônica de uma morte anunciada*, de Gabriel García Márquez e *Os prêmios*, de Julio Cortázar, sugeridos por esse que se chamará Pérsio. Ao adotarem essas identidades ficcionais, revelam, logo de início, o distanciamento de suas origens e sua solidão paranoica. Pensam transitar imunes pela noite paulista mas, pretensamente fugindo de suas realidades, acabam se aproximando delas de forma recorrente.

⁶ Trata-se da primeira edição, publicada pela Editora Nova Fronteira em 1983 (Prêmio Jabuti – 1984). *Triângulo das águas* é a primeira obra inteiramente situada em uma única cidade, dependendo dela para a manutenção de sua trama.

Protegidos por essas máscaras ficcionais, terminam por relatar experiências do passado, revelando que são originários da mesma pequena cidade de Passo da Guanxuma:

— Porque a gente se encontrou sábado passado na sauna. E eu convidei, eu disse apareça um sábado desses. Qualquer coisa assim, e você apareceu. Você ligou hoje à tarde, aceitando *sensibilizado*. — Pérsio sacudiu o cálice de conhaque, depois entornou-o rápido, erguendo o pescoço para vê-lo melhor. — Então eu fiquei meio surpreso de você ligar e.⁷ (ABREU, 1983, p. 150).

O passado, camuflado por um segundo nível ficcional — e intencional, teima em surgir frente a esses indivíduos de quem se desconhece a real identidade, compondo, para eles e à sua revelia, um painel mnemônico do passado. A história, que deveria ser silenciada com a astuta troca de identidades, revela-se, contudo, recorrente. Revela-se, também, a necessidade da fuga, frente a identidades — sobretudo para Pérsio — identificadas a partir do olhar austero do *outro*:

[...] Mas era difícil, lá. Aquelas garotas todas gritando, de manhã bem cedo, quando eu ia para o colégio. Todos os dias. Ao meio-dia, quando voltava. Todos, todos os dias. *God!* que inferno. Semana após semana, ano após ano. Eu já não tinha coragem de sair de casa. Ficava chorando pelos cantos, bem *tanso*, me perguntando apavorado meu Deus, meu Deus, será que sou mesmo *isso* que elas gritavam que eu sou? (ABREU, 1983, p.152)

Esses personagens, para quem a migração para São Paulo representava, justamente, a fuga de uma carga traumática e do enfrentamento que, certamente, encarariam caso permanecessem na ficcional Passo da Guanxuma, vivem um trauma que é constante, assim como é constante a necessidade de rompimento com o lugar/situação atuais: jamais satisfatório, não importa se Passo da Guanxuma ou São Paulo, o ideal está sempre alhures.

O estranhamento como característica fundamental dos personagens de Caio Fernando Abreu, é discutida por Bruno Souza Leal, que menciona ser essa uma das mais fortes características das obras do escritor, na medida em que sua obra abre espaço para seres deslocados que desfilam pelas narrativas:

Esse outro ser estranho é esculpido com as marcas da história, que pontua e caracteriza sua trajetória.

Nesse sentido, esse estrangeiro se torna um confidente da própria estranheza, constituindo um universo que, se é solidário com quem o habita, é da mesma forma sedutor e traiçoeiro para quem vem de fora (LEAL, 2002, p. 116).

Leal continua, mencionando que: ...os contos de Caio Fernando Abreu constroem-se conscientes de sua estranheza, da mesma forma que dão voz a estrangeiros que vivem em seu interior (2002, p.116).

3. O LUGAR QUE NÃO É

Passo da Guanxuma é a cidade ficcional por excelência de Caio Fernando Abreu. Chega-se a compreender a simbologia dessa cidade à luz de *Introdução ao Passo da Guanxuma*, de *Ovelhas negras*. Em seu último livro, o autor preocupou-se em munir o leitor de algumas informações sobre sua obra e sua escritura. Sua intenção era de que o Passo da Guanxuma ganhasse o status de Santa Maria, cidade ficcional presente amiúde na obra do uruguaio Juan Carlos Onetti (ABREU, 2005, p. 64).

Nesse pequeno prefácio, sabe-se que a cidade foi mencionada pela primeira vez no conto *Uma praiazinha de areia bem clara ali, na beira da sanga*⁸ e assimilada, aos poucos, como um local ficcional próprio. Algumas obras, que passaram por revisão,

⁷ Caio Fernando Abreu termina certos trechos ou contos com esta maneira de deixar as falas inconclusas, que ocorre em um momento onde o óbvio tem lugar. Aqui, sabe-se de antemão que Santiago ligou para Pérsio, a repetição ou o óbvio não tem necessidade de existir.

⁸ De *Os dragões não conhecem o paraíso*. *Ovelhas negras* traz um pequeno texto introdutório do próprio autor, a cada conto selecionado.

como é o caso de *Pela noite*, tiveram incluídas a cidade em suas tramas, como ponto inicial das desventuras de seus personagens, ao passo que outras, surgidas depois dele, a tem incorporada desde a primeira versão, caso de *Onde andará Dulce Veiga?*, por exemplo. São naturais da cidade sulina Pérsio e Santiago — a partir da segunda edição da obra *Pela noite* —, Dudu, que se descobre ser Dudu Pereira através de *Introdução...*, Maurício, protagonista de *Limite branco*, também após a segunda edição e Dulce Veiga, personagem do último romance do autor.

A visão de local idílico apresentada pelo narrador de *Uma praiazinha...* e retomada pelos demais é corroborada por Claire Cayron, tradutora francesa do autor, em posfácio a *Qu'est devenue Dulce Veiga?*, quando expõe que:

[...] Caio Fernando Abreu est né (en 1948) à la frontière de l'Argentine, dans une petite ville du Rio Grande do Sul, devenue lieu imaginaire sous le nom de Passo da Guanxuma. Lieu symbole du retour aux origines, à la pureté et au bonheur pour maints personnages à la dérive ; mais aussi nom symbole de la façon dont s'opère, dans cette oeuvre, la transmutation de la banalité, de la trivialité et parfois de l'obscénité. Car la *guanxuma* est une herbe dont on fait une purge et des balais...⁹ (ABREU, 1999, p. 236).

Não raro, esse *locus amoenus*, visto do exílio, remete a um local na verdade sujo e hipócrita, do qual teriam fugido a maioria dos personagens mencionados, oprimidos por uma comunidade que mantinha publicamente regras de rígida conduta, mas estabelecia pérfidas histórias de alcova:

Ao cair da tarde, principalmente em janeiro quando as famílias direitas buscam o frescor da sanga, a tradição manda os maridos irem na frente para limpar discretamente as areias, enquanto as senhoras se fingem de distraídas e diminuem o passo, sacudindo as toalhas sobre as quais vão sentar, que Deus me

⁹ Caio Fernando Abreu nasceu (em 1948) na fronteira do Brasil com a Argentina, em uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, transformada em lugar imaginário sob o nome de Passo da Guanxuma. Lugar símbolo do retorno às origens, à pureza e à felicidade para numerosos personagens à deriva, mas também nome simbólico da maneira com a qual se opera, nesta obra, a transmutação da banalidade, da trivialidade e, muitas vezes, da obscenidade. Pois a *guanxuma* é uma erva com a qual se faz um purgante e também vassouras... (traduzo).

livre de pegar doença de rapariga, comentam baixinho entre si... (ABREU, 2005, p. 69).

Privados, portanto, do retorno à origem por conhecer sua história íntima, os tipos de Caio Fernando Abreu recorrem, não raro, à ficção, apelando, por exemplo, para a cidade termal de Marienbad, na República Tcheca, tomando-a de uma tradição ficcional francesa sobretudo a partir de *L'année dernière en Marienbad* (*Ano passado em Marienbad*, 1961, França, dir. Alain Resnais). Ironicamente, tampouco no filme de Resnais os personagens, vagando pelas termas de Marienbad, conseguem reencontrar-se e estabelecer um local para si.

A cidade, que é retomada pela cantora Barbara na música homônima e inspirada tanto na cidade quanto no filme de Resnais, serve de mote para *Bem longe de Marienbad*, trama kafkiana que Caio Fernando Abreu lançaria em 1992 na França e em 1996 no Brasil, e que conta com a mesma construção narrativa: a busca inatingível do outro e do idílio.

4. NÃO SER

O deslocamento que dá lugar ao estrangeiro passa a ter lugar mais enfático na obra de Caio Fernando Abreu a partir da década de 1980, com o lançamento de *Morangos mofados*, que agrega a si esse espaço urbano, ainda que de modo menos enfático que *Triângulo das águas*, do ano seguinte. Sejam Raul e Saul, de *Morangos mofados*, sejam Pérsio e Santiago, seja na figura do narrador-algoz de *Uma praiazinha...*, a busca incansável pela mítica Marienbad ou em uma outra dezena de personagens sem nome, ganham tônica as experiências de migração, correlatas à busca de uma identidade ainda indefinida e em estreita relação com questionamentos em torno da sexualidade.

A relação do autor com a cidade também é conflituosa e, nesse sentido, transpassa suas tramas. Sobre *Triângulo das águas* o escritor menciona, em carta a Fanny Abramovich:

Grato pelo que você me diz sobre o Triângulo. Me fez um bem enorme. Foi difícil escrever tudo aquilo, e eu não tinha/não tenho a menor ideia de como poderia bater nas pessoas. Fiquei muito tempo mergulhado naquelas histórias — eram noturnas, eu tinha que escrever à noite e dormir de dia. Meu último ano em São Paulo não foi em São Paulo: foi dentro das histórias (ABREU, 2005, p. 239).

Vista de fora, na experiência do emigrante, São Paulo, mais que mero espaço urbano, transmuta-se em um local de realizações pessoais, metrópole utópica. Conforme surge enquanto espaço, na experiência de quem agora se transfigurou em imigrante, ou foi nele transfigurado, já que muitas vezes a (necess)(c)idade se lhe impõe, barrando o retorno ao local de origem, caso de Dudu Pereira, de *Uma praiazinha...*, revela-se em suas cores verdadeiras, local onde relações humanas se diluem e os cenários contradizem-se de uma quadra a outra. A elevação do espaço a uma megalópole faz com que os personagens estejam envolvidos em um ambiente que está, ao mesmo tempo, além de sua compreensão e aquém de seus desejos.

É Fredric Jameson quem busca desenvolver as questões do espaço em relação à cultura atual, atribuindo às atuais megalópoles a alcunha de hiperespaço:

A inferência é que nós mesmos, os seres humanos que estão nesse espaço, não acompanhamos essa evolução; houve uma mutação no objeto que não foi, até agora, seguida de uma mutação equivalente no sujeito. Não temos ainda o equipamento perceptivo necessário para enfrentar esse novo hiperespaço, como o denominarei, e isso se deve, em parte, ao fato de que nossos hábitos perceptivos foram formados naquele tipo de espaço mais antigo a que chamei espaço do alto modernismo (JAMESON, 2007, p. 64-5).

Esse hiperespaço de que nos fala Jameson estende-se para além do espaço geográfico ou político da cidade, abarcando as relações pessoais que ali se constrói,

incluindo as afetivas e as de trabalho, além das conexões que esses espaços estabelecem entre si¹⁰.

Em contraponto, é preciso ressaltar que a cidade natal, seja ela ao norte ou ao sul, não comporta mais as aspirações dos sujeitos envolvidos nas tramas, fazendo com que estes desejem um lugar sempre alhures. A realização deste espaço utópico estará sempre além da capacidade pessoal dos personagens, uma vez que essas necessitam primeiro encontrar-se para, após isto, determinar o lugar onde habitar.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO

A história desses personagens, em paralelo à do próprio autor, em constante trânsito, constrói-se em relações de apagamento. O passado, familiar sobretudo, é preterido ao esquecimento, e em seu lugar entra um presente incerto, de relações instáveis, demonstrando uma constante necessidade de fuga.

Um dos poucos personagens que volta ao lar materno é o narrador de *Linda, uma história horrível*, de *Os dragões não conhecem o paraíso*. Uma vez chegando ao lar materno, a trama dá lugar, ao invés do expurgo de frustrações ou do surgimento de relações de conflito, ao apagamento dessa história, com os personagens parecendo fugir da necessidade óbvia de consolar suas decrepitudes, ele soropositivo, ela já próxima da morte, ainda tentando definir um local a partir do qual estabelecer suas percepções de mundo, em uma relação de espelhamento com o próprio ambiente e, em perspectiva, com o mundo onde vivem. É Stuart Hall quem esclarece e pontua essa busca pela identidade:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de

¹⁰ Caso típico desse hiperespaço no Brasil é a mancha urbana formada pelas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, com estrita dependência entre si e cuja influência é estendida para tudo o que há ao redor.

nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

É essa falta de inteireza, citada por Hall, que surge da leitura das obras de Caio Fernando Abreu, onde têm voz esses personagens particulares, de seu tempo em tudo, tentando esquecer o passado a qualquer custo. Nesse sentido, o narrador de *Uma praiazinha...*, falando a Dudu e ponderando sobre a relação que teriam construído, estabelece a tônica dos demais: já não pode voltar ao Passo da Guanxuma, pois matara Dudu Pereira, tampouco se adequa a São Paulo, que oferece perspectivas demais, nenhuma delas sólida o suficiente, jogando-o dentro de um turbilhão no qual não pode segurar-se.

Mover-se para/em São Paulo simboliza, desta forma, na narrativa de Caio Fernando Abreu, um universo de possibilidades novas, às quais os protagonistas não sabem/não conseguem ou são impedidos de atingir, contrapondo-se, por apagamento, às experiências anteriores: aqui raramente tem lugar pais ou mães, irmãos são inexistentes, assim como demais vínculos familiares. É sempre além, como anteriormente mencionado, que se projeta a tranquilidade, de modo que esta é móvel: jamais será atingida, jamais será bastante. Transitando nesse universo, os seres ficcionais de Caio Fernando Abreu, entre os quais os mencionados merecem servir como arquétipos, denunciam um mundo fragmentário, em ruínas, em paralelo à exaustão mencionada pelos pós-modernos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. *Limite branco*. São Paulo: Siciliano, 1993.

_____. *Morangos mofados*. São Paulo: Brasiliense, 1982 e Agir, 2005.

_____. *Triângulo das águas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Onde andar Dulce Veiga?*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990 e Agir, 2007.

_____. *Ovelhas negras*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.

_____. *Pequenas epifanias*. São Paulo: Agir, 2006.

_____. *Estranhos estrangeiros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Qu'est devenue Dulce Veiga ?* Trad. Claire Cayron. Paris: Éditions Autrement, 1999.

_____. *Cartas*. Seleo de talo Moriconi. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

BAUMAN, Zygmund. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANDIDO, Antonio. *A Educao pela noite & outros ensaios*. São Paulo: tica, 1987.

CORTÁZAR, Julio. *Os prmios*. Trad. Glória Rodríguez. Rio de Janeiro: Civilizao Brasileira, 1975.

"Psicóloga nega ter dito que Metrô atrai 'mendigos, gente diferenciada' " in: Portal G1 São Paulo, 12 mai. 2011. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/05/psicologa-nega-ter-dito-que-metro-atrai-mendigos-gente-diferenciada.html> > Acesso em 13 out. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. São Paulo: DP&A, 2006.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: tica, 2007.

KOHLER, Heliane. *Le dialogisme dans la fiction de Caio Fernando Abreu*. In: SINGLER, Christoph. *Une domestique dissipe*. Besanon: Presses Universitaires Franche-Comt, 2001.

LEAL, Bruno Souza. *Caio Fernando Abreu, a metrópole e a paixo do estrangeiro: contos, identidade e sexualidade em trânsito*. 1ª ed., São Paulo: Annablume, 2002.

LLOSA, Mario Vargas. *Conversa na catedral*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Arx, 2004.

LYOTARD, Jean-Franois. *Le postmoderne expliqu aux enfants*. Paris: Galile, 2005.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Crnica de uma morte anunciada*. Trad. Remy Gorga, filho. Rio de Janeiro: Record, 1983.

MORICONI, Italo. *Uma erótica da escrita*. In: DENSER, Márcia. *Toda prosa*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

RESNAIS, Alain. *L'ane dernire  Marienbad*. Direo: Alain Resnais. Produo: Pierre Courau, Anatole Dauman, Frana, 1961. 1 DVD.

TREVISAN, Joo Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia  atualidade*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

A REALIDADE INACESSÍVEL: ERICH AUERBACH LÊ *DOM QUIXOTE*¹

INACCESSIBLE REALITY: ERICH AUERBACH READS DON QUIXOTE

Rodrigo Gomes de Araujo²

RESUMO: Neste ensaio, discuto a interpretação de *Dom Quixote*, realizada por Erich Auerbach. Destaco que, diferente do que propôs Auerbach, o romance de Cervantes possui uma abordagem que problematiza a conjuntura de sua época, o século XVII, período em que a ordem social europeia sofreu mudanças substanciais. E que essas alterações histórico-sociais fundamentam o romance, sendo a base da loucura de Dom Quixote. Assim, analiso a leitura de Auerbach e o romance de Cervantes como fenômenos estéticos e sociais historicamente datados.

Palavras-chave: História literária; *Mimesis*; Miguel de Cervantes.

ABSTRACT: In this essay, I discuss the interpretation of *Don Quixote* presented by Erich Auerbach. I emphasize that, different than proposed by Auerbach, Cervantes's novel has an approach that problematizes the conjuncture of his time, the 17th century, period in which the European social order underwent substantial changes. These social-historical changes underlie the novel, and are the basis of the *Don Quixote*'s madness. In this way, I analyze Auerbach's reading and Cervantes' novel as social phenomena and as aesthetic historically dated products.

Keywords: Literary history; *Mimesis*; Miguel de Cervantes.

1.

No seu clássico livro voltado a analisar “a representação da realidade na literatura ocidental” (AUERBACH, 2007), Erich Auerbach refere-se desta maneira à ficção espanhola e, sobretudo, à obra maior de Miguel de Cervantes:

¹ Agradeço a Marcella Lopes Guimarães, pela sugestão de publicação deste ensaio, cujos argumentos foram discutidos durante a disciplina *História, modernidade e pós-modernidade* ministrada por ela no primeiro semestre de 2012, na UFPR.

² Doutorando em História, UFPR.

Entre os autores espanhóis do apogeu que conheço, Cervantes é certamente aquele cujas personagens mais podem chegar a apresentar uma certa problemática; mas basta comparar a doidice apenas errada, fácil de interpretar e, em última análise, curável de Dom Quixote com a insanidade fundamental, multívoca e incurável neste mundo de Hamlet para perceber a diferença. Uma vez que o padrão de vida é tão fixo e seguro, por mais coisas erradas que nele aconteçam, não se sente nas obras espanholas, apesar de todo o movimento colorido e vivaz, nada que possa ter sido como um movimento nas profundezas da vida, e menos ainda, alguma vontade de pesquisa fundamental ou de formulação prática (AUERBACH, 2007, p. 296-7).

Esse fragmento aparece mesmo antes do capítulo dedicado a Cervantes, como se a anunciá-lo. Mas não. Não se trata de um prenúncio. Logo no início do capítulo 14 de *Mimesis*, uma nota revela que o trecho dedicado a discutir *Dom Quixote* só foi incluído alguns anos depois da primeira edição do livro de Auerbach (AUERBACH, 2007, p. 299). A nota pode revelar mais que isto, pode levar a inferir que Auerbach considerava a obra de Cervantes menor que as outras discutidas ao longo do livro — pelo menos no que diz respeito a representar a realidade. Talvez este seja o motivo de sua inclusão posterior.

Ora, neste ensaio procurarei destacar que a representação da realidade em *Dom Quixote* é tão eficiente quanto é possível a uma obra literária, uma vez que traz a complexidade da época que apresenta.

2.

Auerbach utiliza em *Mimesis* uma poética recorrente para estruturar seus ensaios e apresenta, ao início de cada texto, um fragmento da obra a ser discutida. No caso do capítulo 14, em que o livro central é *Dom Quixote*, o crítico apropria-se de um trecho do capítulo 10 da segunda parte do romance de Cervantes (CERVANTES SAAVEDRA, 2003, p. 392-3).

Sancho Pança, que havia recebido a missão de levar uma mensagem à Dulcinéia, se vê diante de um dilema por não poder cumprir o que tinha prometido ao seu senhor Dom Quixote, pois Dulcinéia não passa de fruto da imaginação do Cavaleiro da Triste Figura. Sancho decide então fingir que partiu e esperar por tempo suficiente para fazer com que Dom Quixote acredite na veracidade da viagem. Ao ver aproximarem-se três lavradoras montadas em seus burricos, o escudeiro arquiteta um plano para se livrar da missão absurda que tinha recebido. O plano, porém, é ainda mais insano que sua missão. Sancho volta para junto de seu senhor e lhe diz que Dulcinéia vem em procissão acompanhada de duas damas ao seu encontro.

O diálogo entre os dois não poderia ser mais eloquente:

— Que há de novo, Sancho amigo? Perguntou-lhe Dom Quixote assim que o viu. Poderei marcar este dia com pedra branca ou pedra negra?

— Será melhor — respondeu Sancho — que Vossa Mercê o marque com almanaque, como letreiro de cátedras, para que o vejam bem os que o virem.

— Então — redargüiu Dom Quixote — trazes boas notícias.

— Tão boas — respondeu Sancho —, que não tem Vossa Mercê mais que fazer picar as esporas a Rocinante e sair à estrada para ver a Senhora Dulcinéia del Toboso, que com duas damas suas, vem ver Vossa Mercê.

— Santo Deus! Que estás dizendo, Sancho? Não me enganes, nem queiras com falsos júbilos alegrar as minhas verdadeiras tristezas.

— Que aproveitava eu em enganá-lo — tornou Sancho —, podendo Vossa Mercê tão depressa descobrir a verdade? Pique as esporas, e venha ver a princesa, nossa ama, que aí temos adornada e vestida como quem é. Ela e as suas damas todas são ouro, pérolas, diamantes, rubins, telas de brocado; os cabelos soltos nos ombros que parecem outros tantos raios de sol que andam brincando com o vento; e, sobretudo, vêm a cavalo as três cananéias que não se pode dizer coisa melhor.

— “Hacanéias” é que tu queres dizer, Sancho.

— Vem a dar na mesma; mas, seja lá como for, o que é certo é que vêm mais garbosas que se podem imaginar, principalmente a Princesa Dulcinéia, senhora minha, que arrebatou os sentidos (CERVANTES SAAVEDRA, 2003, p. 391-2).

A descrição que Sancho faz das damas possui uma grandiloquência que somente a um personagem de romance de cavalaria seria possível. Na sequência dessa descrição vem o trecho selecionado por Auerbach: Dom Quixote se surpreende ao não

visualizar “ouro, pérolas, diamantes, rubins, telas de brocado” (CERVANTES SAAVEDRA, 2003, p. 392), mas sim três humildes aldeãs, e cheirando a alho. O Cavaleiro da Triste Figura tem de fato os sentidos arrebatados, como Sancho havia alertado, mas não pelo esplendor das damas, e sim pela dura realidade. São três lavradoras, nada mais. O impacto sentido por Dom Quixote é o choque da realidade. A primeira reação do cavaleiro é a incredulidade, mas logo interpreta a frustrante cena:

A este tempo Dom Quixote se pusera de joelhos ao pé de Sancho, e mirava com olhos pasmados, e vista turva, aquela a quem Sancho dava o nome de rainha e senhora, e como não via senão uma moça aldeã, de cara larga e feia, estava suspenso, sem ousar descerrar os lábios. As outras lavradeiras tinham ficado *atônitas*, vendo aqueles dois homens tão diferentes, ambos de joelhos e sem deixarem passar a sua companheira: mas a suposta Dulcinéia quebrou o silêncio, dizendo com muito mal modo:

— Tirem-se do caminho, senhores, e deixem-nos passar que vamos com pressa (CERVANTES SAAVEDRA, 2003, p. 392-3, grifos meus).

3.

Atônitos.

O adjetivo é perfeito para enquadrar a reação dos personagens na cena selecionada por Auerbach, com exceção de Sancho, o único que compreende toda a situação, pois foi ele próprio quem a criou. Dom Quixote fica atônito, está pasmo diante do show grotesco a sua frente. Nada mais é que a realidade. Entretanto, a realidade está inacessível ao cavaleiro. Somente consegue interpretar o evento diante dos seus olhos através da fantasia, e encontra a única explicação possível a um personagem tão livresco quanto é: está condenado por um encantamento a não ver a amada em todas as suas maravilhas. Dulcinéia, senhora de seus pensamentos, apresenta-se a ele como uma rude lavradora.

Também as aldeãs, ao depararem-se com a situação bizarra, ficam atônitas. Dessa vez são elas que não têm acesso à fantasia de Dom Quixote e entendem o evento como trote. Não perdem tempo, e logo deixam o cavaleiro e seu escudeiro para trás.

A cena é tragicômica, não podemos negar ser uma das passagens mais engraçadas e surpreendentes do romance, muito menos podemos deixar de lado o trágico desfecho emocional por que passa Dom Quixote. Após uma longa espera, Sancho o enche de expectativas de encontrar sua senhora, mas a aldeã acaba com todo o seu entusiasmo.

Porém, toda e qualquer tragédia é menosprezada por Auerbach ao referir-se ao romance de Cervantes. Para o crítico,

Encontra-se, pois, muito pouco de problemático ou de trágico no livro de Cervantes — embora seja uma das obras-primas de uma época, durante a qual se formaram a problemática e a tragédia europeias. A doidice de Dom Quixote nada revela disto; o livro todo é um jogo, no qual a loucura torna-se ridícula quando exposta a uma realidade bem fundamentada (AUERBACH, 2007, p. 310).

Ora, é muito difícil deixar de considerar que, além de uma excelente comédia, *Dom Quixote* seja também uma tragédia. Seja no sentido aristotélico, do personagem que caminha inevitavelmente para a própria desgraça, para isso basta lembrar-se do desfecho do romance com Dom Quixote enfermo numa cama, o corpo desgastado e maltratado por suas andanças e desditas; seja no sentido em que o cavaleiro, embora passe por muita diversão, sofre inúmeras quedas, surras, pancadas, que são justamente o que aos poucos o afastam da cavalaria andante. É difícil concordar com Auerbach nessa colocação. A loucura de Dom Quixote não é fácil de interpretar como propõe o crítico, tampouco é um jogo, quem iria pagar com os sofrimentos da própria carne se não fosse plenamente louco? Em vários outros ensaios de *Mimesis*, Auerbach apresenta o mesmo menosprezo pelo humor, julgando que a realidade tratada de maneira *séria* é superior.

4.

Procurarei mostrar aqui que, além de conter diversos elementos trágicos, o romance de Cervantes traz em si a problemática de sua época, abordando-a de maneira bastante *séria*. Partirei de um fragmento da análise realizada pelo próprio Auerbach:

Cervantes dá, nas primeiras frases do romance, algumas informações sobre a condição social do seu herói; dela pode-se deduzir, na melhor das hipóteses, que ela o oprimia, que não lhe oferecia possibilidade alguma para uma atividade efetiva que correspondesse às suas capacidades; estava como que paralisado pelas limitações que lhe eram impostas, por um lado, pela sua posição social, e por outro pela sua pobreza. Poder-se-ia, portanto, presumir que a decisão doida seria uma fuga de uma situação que se tornara insuportável, uma libertação violenta (AUERBACH, 2007, p. 311).

Auerbach observou com bastante perspicácia que era a condição de fidalgo decadente o motivo da angústia de Dom Quixote. Mas faltou ao crítico dar um passo a mais na interpretação. Escapou à leitura de Auerbach que a opressão sentida pelo Cavaleiro da Triste Figura não era exclusivamente sua, mas compartilhada por toda a camada social a que pertencia. O substantivo *fidalgo*, usado por Cervantes para enquadrar seu personagem no início do romance, indica justamente um estrato social que no início do século XVII, período de publicação de Dom Quixote, não possuía função na sociedade europeia. Há muito a nobreza havia se tornado uma classe ociosa, e a antiga tripartição social entre os *oratore*, *belatore* e *laboratore* — aqueles que oram, aqueles que lutam, e aqueles que trabalham — não se aplicava mais (Cf. DUBY, 1994). A Europa havia passado por um longo período de paz, sem quedas demográficas, e principalmente sem grandes conquistas territoriais internas.

A expansão comercial atingiu a América na passagem do século XV para o XVI, era neste continente que a partir daquele momento estavam as aventuras. Aos que

tinham a possibilidade de investir na empreitada de conquistar o Novo Mundo surgiu toda uma sorte de aventuras e glórias. Tratava-se de uma nova ordem social que começava a ser desenhada, com isso a função guerreira da nobreza foi abandonada, ou melhor, foi substituída pela função comercial de uma burguesia nascente. E, para aqueles que somente gozavam de títulos de nobreza, o mundo estava de fato em desordem e a eles restava apenas o ócio. Essa tensão está presente no romance de Cervantes desde a primeira página ao apresentar o entediado fidalgo Alonso Quijano:

É, pois, de saber que este fidalgo, nos intervalos que tinha de ócio (que eram os mais do ano), se dava a ler livros de cavalarias, com tanta afeição e gosto, que esqueceu quase de todo do exercício da caça, e até da administração dos seus bens; e tanto chegou a sua curiosidade e desatino neste ponto que vendeu muitos trechos de terra de sementeira para comprar livros de cavalarias que ler, com o que juntou em casa quantos pôde apanhar daquele gênero.

[...]

Com estas razões perdia o pobre cavaleiro o juízo, e desvelava-se por entendê-las, e desentranhar-lhes o sentido, que nem o próprio Aristóteles o lograria, ainda que só para isso ressuscitara (CERVANTES SAAVEDRA, 2003, p. 31-2).

No século de Dom Quixote há um Novo Mundo a ser conquistado, mas não para nosso fidalgo. Alonso Quijano permanece na Espanha, na tediosa La Mancha, tem poucos recursos e ócio de sobra. Refugia-se nos romances de cavalaria. Quijano pertence à outra época, é um nobre medieval anacrônico, cravado em pleno século XVII. Ao se dedicar com toda a vontade às narrativas livrescas dos romances de cavalaria encontra sua catarse, porém, perde o acesso à realidade.

5.

Mais adiante no romance de Cervantes, nos capítulos 25 e 26 da segunda parte, Dom Quixote depara-se com um espetáculo de marionetes. E ao ver a representação de um cavaleiro andante ser afugentada por uma horda de bonequinhos mouros “desembainhou a espada, num momento se aproximou do retábulo e, com acelerada e

nunca vista fúria, começou a descarregar cutiladas sobre a mourisca titereira, derribando uns, descabeçando outros, estropiando este, destroçando aquele” (CERVANTES SAAVEDRA, 2003, p. 469).

Novamente nessa cena, Dom Quixote se refugia em sua alucinação, tomando as marionetes pela realidade. Trata-se apenas de mais um exemplo, o romance está repleto de cenas como essa, moinhos tomados como gigantes, uma bacia por um elmo encantado, a lista poderia se estender muito mais. Como bem observou Gustavo Bernardo, em *Dom Quixote*, “A suspeita quanto à ‘realidade da realidade’, inerente a toda ficção, se revela o tema e o centro do romance de Miguel de Cervantes, exatamente por isso considerado em diferentes fóruns o melhor romance de todos os tempos” (BERNARDO, 2006, p. 11). Neste jogo de espelhos, realidade e ficção estão de tal forma imbricados que, na segunda parte do romance, conta-se que as primeiras aventuras do cavaleiro andante e seu escudeiro tornaram-se um romance apreciado por todos os cantos. A ficção dentro da ficção. Essa ficção, porém, tem suas bases solidamente formadas na reestruturação histórico-social pela qual passava a Europa no século XVII.

E se Auerbach considera que “há muito pouco de problemático” (AUERBACH, 2007, p. 310) em *Dom Quixote*, que sua loucura fica somente no campo da comédia, e que por isto as tensões sociais da época não estão presentes na obra, é porque não chegou a conhecer a força crítica da literatura de língua espanhola.

Auerbach descreve a literatura hispânica como

extremamente colorida, poetizante e ilusionista; ilumina a realidade cotidiana com raios das formas cerimoniais da cortesia, com construções lingüísticas rebuscadas e preciosas, com o grande *pathos* dos ideais cavaleirescos e com toda a magia interior e exterior da devoção do Barroco e da Contra-Reforma; faz do mundo um teatro prodigioso. E dentro deste teatro prodigioso — e também isso é essencial para sua relação com o moderno realismo — reina porém, apesar dos elementos de aventura e milagre, uma ordem fixa; embora no mundo tudo seja sonho, nada é um enigma que exija ser decifrado; há paixões e conflitos, *mas não há problemas* (AUERBACH, 2007, p. 296).

Como não há problemas? Uma enorme problemática histórico-social é o que dá origem a insanidade de Dom Quixote — o ócio da nobreza que ficou deslocada no tempo ao adentrar o século XVII —, não fosse essa tensão o romance nem mesmo existiria.

Há que se concordar com Auerbach sobre o colorido e o fantasioso da literatura de língua espanhola, entretanto, diferente do que nos diz o crítico, são justamente estes elementos que a dotam de uma apurada crítica social. Na concepção de Auerbach o fantástico é indissociável de uma representação *séria* da realidade. Mas o crítico não chegou a conhecer o realismo mágico latino-americano, que começou a difundir-se mais efetivamente a partir da década de 1970, principalmente com o sucesso das obras do colombiano Gabriel García Márquez — vencedor do Prêmio Nobel de Literatura em 1982.

6.

A tensão do ócio experimentado por Alonso Quijano, um ócio histórico-social, o faz resgatar a velha e enferrujada armadura do avô, montar em seu magérrimo pangaré, sair em busca de um escudeiro — Sancho — e de aventuras fantásticas. É neste mundo fantasioso que se torna Dom Quixote, o Cavaleiro da Triste Figura. Em suas andanças, passa a pagar com mazelas ao próprio corpo pela insanidade.

É assim que ao ser arrebatado pela realidade de uma tosca Dulcinéia cheirando a alho, justamente quando mais esperava que as fantasias o sufocassem em seu esplendor, Dom Quixote volta a fugir da realidade, inacessível para ele, e prefere acreditar em encantamentos.

Desse modo, não é possível concordar com Auerbach, quando esse declara: “[Em *Dom Quixote*,] O jogo não é, em momento algum, trágico [...], e nunca os problemas

humanos, quer os pessoais do indivíduo, quer os da sociedade, são postos diante dos nossos olhos de modo tal que tremamos ou sintamos compaixão; sempre ficamos no campo do divertimento” (AUERBACH, 2007, p. 313).

Para fazer justiça à obra maior de Cervantes é necessário reescrever essa passagem: Embora *Dom Quixote* pareça um jogo, e constantemente trágico, os problemas humanos, quer os pessoais, quer os da sociedade são postos diante dos nossos olhos de tal modo que trememos, sentimos compaixão, e ainda assim ficamos no campo do divertimento.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BERNARDO, Gustavo. *Verdades quixotescas: ensaios sobre a filosofia de Dom Quixote da Mancha*. São Paulo: Annablume, 2006.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

ANJO NEGRO, ANJOS NEGROS

ANJO NEGRO, BLACK ANGELS

Elianne Vanisse Martinez Izquierdo¹

RESUMO: O objetivo deste estudo é observar a caracterização psicológica de Ismael e Virgínia, os dois principais personagens da obra *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues. Ao mesmo tempo, deseja-se traçar os elementos constituintes capazes de promover o sentimento do trágico e configurar um ambiente propício para que os infortúnios aconteçam. O desprezo ao negro, a violência sexual contra a mulher, o incesto e a coerção incessante se instauram no processo representativo de uma sociedade atemporal.

Palavras-chave: *Anjo Negro*; mitos; tragédias.

ABSTRACT: The aim of this study is to observe the psychological characterization of Ismael and Virgínia, the two main characters in the play *Anjo Negro*, by Nelson Rodrigues. At the same time, we want to trace the constituents that promote a sense of tragedy and set up an enabling environment for the misfortunes to happen. The contempt for black people, sexual violence against women, incest and incessant coercion are established in the representative process of a timeless society.

Keywords: *Anjo Negro*; myths; tragedies.

1. INTRODUÇÃO

A peça *Anjo Negro*, de Nelson Rodrigues, foi realizada no ano de 1946 e esteve censurada até o ano de 1948. É uma peça teatral trágico-mítica em três atos. Nela desenvolve-se a conturbada história de Ismael — um homem negro que renega a própria cor — e de sua esposa Virgínia, mulher branca que é incapaz de aceitar os descendentes mestiços.

¹ Mestre em Letras, UFPR.

Segundo Northrop Frye, “a tragédia parece conduzir a uma epifania da lei, daquilo que é e deve ser” (FRYE, 1957, p. 205). Os erros cometidos pelos personagens da peça são necessariamente motivadores do castigo e do infortúnio, pois é assim que se expressa a ética sob a qual se conforma o universo trágico. Tanto o castigo como o infortúnio é manifestado no decorrer da obra como parte desse destino trágico. Conforme Lesky, em sua obra *A tragédia Grega*, podemos afirmar que o trágico constitui-se de dois polos opostos, inconciliáveis, um conjunto de sentimentos contraditórios que cindem o homem em duas faces antagônicas.

O objetivo deste artigo é observar as particularidades dos aspectos psicológicos que se conformam na caracterização dos personagens principais, assim como delinear os aspectos trágicos e míticos da peça. Ao mesmo tempo, deseja-se no decorrer da análise perceber o dilaceramento entre o individual e o social através do preconceito, do incesto e da violência. Mostrar que o discurso não é moralizante no sentido de uma moral a ser seguida, mas sim um discurso representativo de uma determinada caracterização da sociedade da época, com suas hipocrisias, preconceitos e irascibilidades.

Os personagens da peça são: Ismael, Virgínia, Elias, Ana Maria, Tia, Primas, Criada, Coveiros de crianças e o Coro das pretas descalças. Já no início do primeiro quadro, no primeiro ato, apresenta-se uma cena tensional na qual podemos apreciar características importantes da obra:

No andar térreo, um velório. O pequeno caixão de seda branca com os quatro círios finos e longos acesos; sentadas em semicírculo, dez senhoras pretas, cuja função é, por vezes, profética; têm sempre tristíssimos presságios. Rezam muito, rezam sempre, sobretudo ave-marias, padre-nossos. De pé, rígido, velando está Ismael, o Grande Negro. Durante toda a representação ele usará um terno branco, de panamá, engomadíssimo, sapatos de verniz. Em cima, de costas para a platéia, Virgínia, a esposa branca, muito alva; veste luto fechado. Duas camas, uma das quais de aspecto normal. A outra, quebrada, metade do lençol para fora, travesseiro no chão. Uma escada longa e estilizada. A casa não tem teto para que a noite possa entrar e possuir os moradores. Ao fundo, grandes muros, muros que crescem à medida que aumenta a solidão do negro. (RODRIGUES, 1946, p. 7).

Aqui se evidencia o coro como característica do ambiente trágico, um coro profético de tristezas e desgraças. O coro expressa-se analisando e criticando os personagens e retratando em seus medos, em suas dúvidas e juízos os sentimentos daqueles que representam a sociedade. Exerce, portanto, uma função mediadora que, segundo Northrop Frye, “representa ordinariamente a sociedade de onde o herói é gradualmente isolado. Por isso o que ele exprime é uma norma social, de acordo com a qual a *hybris* do herói possa ser medida” (FRYE, 1957, p.214-215).

Ismael está vestido com um terno branco, engomadíssimo, símbolo de seu desejo de ser branco, de pertencer a uma burguesia. Virgínia aparece vestida de preto e essa será a cor que lhe trará infelicidade e contra a qual lutará. Observa-se também, já desde o início da peça, o aspecto mítico envolvendo a casa de Ismael, os muros que se elevam à medida que a solidão aumenta e a ausência do teto que permite que a escuridão da noite possua os habitantes da casa.

A violência, característica que perpassa toda a obra, mostra-se encenada no começo deste primeiro ato. A cama — quebrada e desarrumada — que está no mesmo quarto do casal, é a representação da violência sofrida por Virgínia quando Ismael a estupra. Esta cama constitui-se como um símbolo que sustenta a violência sofrida anteriormente e a que sofre todas as noites, pois, mesmo casada, Virgínia tem a sensação de ser violentada sempre que mantêm relações sexuais com o marido. Além da opressão física, temos também o abuso psicológico que os personagens sofrem. No caso de Virgínia, um dos abusos psicológicos sofridos é o cárcere privado ao qual está sujeita. Suas ações são limitadas e seu relacionamento com outrem é inexistente. Isto ocorre por imposição de Ismael, o anjo negro.

Ismael — (segurando-a) Não quero, não deixo! Se eu quis viver aqui, se fiz esses muros; se juntei dinheiro, muito; se ninguém entra na minha casa é porque estou fugindo. Fugindo do desejo dos outros homens. Se mandei abrir janelas muito altas, muito, foi para isso, para que você esquecesse, para que a memória morresse com você para sempre, (com compaixão absoluta) Virgínia, olha para mim, assim! Eu fiz tudo isso para que só existisse eu. Compreende agora? Não

existe rosto nenhum, nenhum rosto branco! Só o meu, que é preto... (RODRIGUES, 1946, p. 19).

A violência entre os personagens é uma característica compartilhada: todos atingem e são atingidos, física ou moralmente. Virgínia, que é vítima da violência pelo exposto anteriormente, também pratica a violência moral através do asco que tem de Ismael, pelo mesmo asco que a leva a matar seus filhos, pela indiferença e consentimento no assassinato de Elias, pela morte de sua filha, fruto de sua infidelidade, pela infidelidade cometida ainda antes do casamento com o noivo de sua prima e pela maldição que isso acarretou para a família.

Por sua vez, as crianças negras são frutos de violências constantes e também agridem moralmente Virgínia. Ismael consente nos assassinatos e, como cúmplice, também pratica a agressão com os filhos. É ele quem cega seu meio-irmão Elias na juventude, o mata na fase adulta e cega a filha que é fruto da infidelidade de sua esposa.

Em contrapartida, Elias agride moralmente a Ismael pelo simples fato de ser branco e de possuir sua esposa, fecundando-a. A tia e as primas oprimem Virgínia psicologicamente, entendendo como maldição o fato de estarem todas solteiras e, conseqüentemente, lhe desejam o sofrimento pelo qual passa. Concomitantemente, sofrem desmedidamente com a suposta maldição de Virgínia. Portanto, são a fúria, a coação, a opressão e a tirania os principais elementos que se mesclam como constituintes narrativos desta peça.

2. ASPECTOS RELIGIOSOS E PSICOLÓGICOS

A arquitetura da casa pressupõe um ambiente sagrado e se constitui como o primeiro aspecto religioso-mitológico. É feita de muros altos, não lhe é permitida a entrada a qualquer pessoa e é desprovida de retratos. Está caracterizada como um

lugar sagrado para Ismael, como um santuário. É o lugar onde se desenvolve toda a trama e torna-se, em certa medida, a responsável pelo confinamento físico de Virgínia e pelo confinamento espiritual de Ismael, manifestando-se, portanto, como um ambiente religioso. É também nesse ambiente que as relações interpessoais se concretizarão: fora dela não há espaço possível para o desabrochar de outras intrigas. Neste espaço sagrado as vítimas serão sacrificadas, exteriorizando as frustrações interiores.

Concomitantemente, conforma-se um ambiente mitológico. Os seus muros acompanham o sofrimento dos habitantes e, a medida que as tristezas e agonias crescem, os muros se elevam acompanhando-os em seus dissabores e isolando-os do mundo exterior. A escuridão que entra na casa sem teto possui os personagens, não para transformá-los em outros, mas para ressaltar os constantes conflitos entre o amor e o ódio: “A casa não tem teto para que a noite possa entrar e possuir os moradores. Ao fundo, grandes muros que crescem na medida em que aumenta a solidão do negro.” (RODRIGUES, 1946, p. 7).

Esta “solidão do negro” é envolvente e se constitui na solidão-comunhão de cada personagem: Ismael não sofre a solidão de forma única, Virgínia não é simplesmente uma assassina, da mesma forma que os filhos não são apenas vítimas. Todos constituem relações múltiplas e são, por si sós, personagens multifacetados.

Ismael (caindo em abstração) — Deus marcou minha vida, eu sei que é Ele, só pode ser Ele. Ninguém sabe como foi: Virgínia se distraiu um momento, um segundo, e o menino desapareceu. (com excitação) Não estava em lugar nenhum. (com espanto) Então eu me lembrei: o tanque! Fui correndo: ele estava pousado no fundo do tanque, muito quieto — e morto. Mas a água é tão rasa, bate na cintura de uma criança. Ele não podia ter-se afogado ali! (RODRIGUES, 1946, p. 13).

A figura religiosa de Deus aparece sempre em momentos de tensão, situações em que há uma perda do controle físico ou afetivo. Neste excerto tem-se a perda do controle emocional de Ismael que anteriormente havia rechaçado a possibilidade de

deixar que seu meio-irmão passasse a noite em sua casa, e neste momento lhe confia o trágico sucesso. Pode-se constatar certo tom mitológico, uma maldição que marca o destino das pessoas.

Outra simbologia religiosa é o uso da água. É através do afogamento que Virgínia mata um de seus três filhos negros, como uma tentativa de purificação. A água, símbolo do batismo, é entendida na obra simultaneamente como morte e vida. Ela é responsável pela morte da criança, mas ao mesmo tempo traz uma sensação de paz para Virgínia, que se purificou do mal por ela própria gerado.

Outro elemento representativo da religiosidade é a ideia do pecado que se relaciona com os atos sexuais consentidos ou não. O julgamento do sexo é tido como algo impuro e a virgindade como representativa da pureza. Esse julgamento percebe-se por meio da voz da Tia de Virgínia que a “castiga” fazendo com que perca a virgindade com o negro Ismael.

Por outro lado, temos a oração do Padre Nosso entoada pelo coro das pretas, que ao mesmo tempo em que rezam, parece predizer ou amaldiçoar os acontecimentos:

Senhora (num lamento) — A mãe nem beijou o filho morto!

Senhora — Só moças virgens deveriam segurar nas alças.

Senhora — Não beijou o filho porque ele era preto!

Senhora — Tão bonito uma virgem!

Senhora — É louro o irmão branco do marido preto.

Senhora — E tem uns quadris tão tenros!

Senhora — Nunca a mulher devia deixar de ser virgem!

Senhora — Mesmo casando, mesmo tendo filho. Oh, Deus! Malditas as brancas que desprezam o preto! (RODRIGUES, 1946, p. 23).

Ainda como elemento religioso é possível analisar os nomes dos personagens. O nome Virgínia pode ser associado com a castidade, virgindade. Ana Maria é a conjugação de dois nomes da religião cristã. Ismael é, biblicamente, resultado do relacionamento de Abraão com a escrava Hagar. Elias representa o profeta Elias, e

como ele, sua figura também tem o desígnio de anunciar a desgraça, amaldiçoar Ismael.

Verifica-se, assim, a comunhão do religioso e do mítico, o profeta que não vem predizer a desgraça, mas sim anunciar a maldição que paira sobre a vida de Ismael e Virgínia: “Elias —... e eu jurei que viria dizer apenas estas palavras: ‘Ismael, tua mãe manda sua maldição!’/Ismael — Já deste o recado.../Elias — não é recado, é maldição” (RODRIGUES, 1946, p. 13-14) ou, quando Virgínia compara o meio-irmão de Ismael à imagem de um Cristo, a salvação de seus infortúnios, o que poderá engendrar um descendente branco, não marcado pelo ódio materno: “Virgínia (espantada) — Eu falando de um Cristo cego, e o irmão já tinha chegado, de longe, não sei de onde, mas já estava aí” (RODRIGUES, 1946, p. 26).

Outro aspecto nitidamente mitológico é a referência de que os acontecimentos se passam à noite. Para os gregos, de acordo com o *Dicionário de Símbolos de Chevalier* (1988), a noite (Nyx) — filha do Caos — mãe do Céu (Urano) e da Terra (Gaia), engendrou o sono e a morte, os sonhos e as angústias, a ternura e o engano. A noite engloba o tempo das gestações, das germinações e das conspirações que florescerão em pleno dia como manifestação de vida. Contempla todas as virtualidades da existência, mas entrar na noite é voltar ao indeterminado onde se mesclam pesadelos e monstros, as ideias negras. Ela é a imagem do inconsciente e, no sono da noite, o inconsciente se libera.

No terceiro ato temos a indicação de que já se passaram 16 anos do ocorrido e que desde então não voltara a fazer sol na casa, pensando sobre ela “uma noite incessante”. A filha, engendrada através da infidelidade de Virgínia, é uma adolescente de quinze anos, muito branca e bonita. Herdeira da cegueira do pai, resultante do ódio de Ismael, será objeto de desejo de seu pai de criação e se transformará na rival de sua mãe, disputando o amor de Ismael. Sabemos então que Virgínia desejava um menino branco que mais tarde se transformaria em um homem, um homem que ela pudesse

amar carnalmente e se vingar do negro. Contudo, nasce uma menina e Ismael percebe a oportunidade de fazer o mesmo com ela. É no nascimento da menina que se inicia a rivalidade-ódio entre mãe e filha.

Ismael (num grande riso apontando para a mulher) — Quando viste que era menina — teus olhos escureceram de ódio. (cortando o próprio riso) Tu odiaste tua filha, Virgínia. Confessa!

Virgínia (com sofrimento) — Naquele momento sim. (com vergonha do próprio sentimento) Naquele momento eu odiei (RODRIGUES, 1946, p. 72).

Em vários momentos Virgínia altera o tom utilizado ao conversar com Ismael, mas sempre que tenta ser mais amorosa ou preocupada, somente oculta seus próprios desejos, envolta em suas necessidades, desprezando os sentimentos dos demais, independente de quem forem ou de sua relação com os outros. Quem então é o verdadeiro anjo negro?

Outro aspecto que reforçará o tom mítico é a conversa entre Virgínia e Ana Maria. Interlocução que perdura três noites, como uma predição. Nada do que Virgínia diga à filha terá o resultado esperado. Ismael, mesmo sem presenciar a conversa, controla o efeito das palavras de Virgínia. Na tentativa de revelar a verdade à Ana Maria esta se coloca a favor de seu pai (Ismael) e confessa ser sua mulher.

3. O “EU” INDIVIDUAL VERSUS O “EU” SOCIAL

A noção de trágico traz consigo a noção do coletivo porque o pensamento individual não é capaz de criar o mito ou o trágico: é necessária uma conformação de ideais comuns para que se desenvolva o sentimento social, o poder e o julgamento.

Na obra de Nelson Rodrigues vemos que o “eu individual”, ainda que prematuramente possa parecer referenciar-se a problemas e sentimentos individuais, pelas atitudes “bárbaras” de indivíduos específicos, é um “eu coletivo” que representa

os excessos de uma sociedade, com seus vícios, valores e comportamento. Nada do que é exposto é feito como condição única, conseqüência de um único ser. A totalidade envolve o grupo social, estão todos embebidos pelos ideais comuns e inseridos na mesma sociedade que compartilha seus excessos.

A obra “Anjo Negro” foi escrita em um momento de transformações em que o país estava imerso. Um período de muitas restrições ideológicas terminava e entravamos em outro período com sonhos de liberdade. A condição para o trágico é palpável. Ressalte-se que esta obra não representa a realidade imediata nem o país em que é produzido. Sua obra é mais abrangente e transforma-se aos olhos do leitor-espectador em uma obra transcendental, um mito.

Aqui, o sentimento coletivo que começa a formar-se é o do respeito ao negro — vindo de longo período de escravidão e maltrato; a liberdade sexual feminina — que sempre fora reprimida e a violência doméstica, que fazia calar-se no interior das casas. Mas até que ponto esse imaginário é realmente o que se constitui como uma “verdade” social?

Confronta-se o ideal do desejo social em formação com o que é sentido pelo coletivo. Até que ponto o nojo que Virgínia sente de seus próprios filhos, por serem negros, não é o sentimento de uma coletividade à época? Estes filhos libertos, mas que não tem liberdade. Em que medida o desejo incestuoso de Ismael, Ana Maria e Virgínia é uma deformação social? Há consentimento social em calar o estupro, o incesto, o preconceito. Há um sentimento de repulsa por parte do espectador/leitor para cada um desses atos. Uma repulsa que se manifesta pelo viés moralizante, doutrinário, mas que não se conforma dentro do cerne das sociedades.

Nelson Rodrigues cria, através de suas obras, a veia aberta das sociedades. Sua representação, sem tempo e espaço, em qualquer lugar, a qualquer momento. A natureza humana representada pelo excesso, pelo limite iminente e, parafraseando Edécio Mostaço (1996), se expressa através de uma ambivalência estrutural no

espaço psicológico, promovendo um espaço de confronto-convivência entre o amor e ódio, entre o orgulho e a humilhação, entre o real e o rebaixamento de si mesmos.

4. OS ANJOS NEGROS DE ANJO NEGRO

Retomamos o questionamento realizado anteriormente: quem então é o verdadeiro Anjo Negro e o que representa essa denominação? Vamos além e questionaremos: há somente um Anjo Negro? Em que medida e de que forma os personagens adquirem características que os aproximam do Anjo Negro?

Ismael é colocado como o grande negro e relacionado imediatamente como o título da obra, tanto pelo seu porte físico e cor da pele, como pela forma metafórica do uso da palavra Anjo neste texto. Um anjo de mãos rudes e sentimentos obsessivos, transgressores. Mas é por si só o menos negro da obra. Negro no sentido do desprezo, negativo, negro de maldade, de imoralidade.

Todos os personagens têm pensamentos e atitudes de anjos negros. As crianças, pequenos anjos negros, que ofendem e agridem o útero branco de Virgínia, que a relembram de um passado-presente que ela insistentemente quer esquecer. Será mesmo que quer esquecer?

A tia e as primas, anjos negros de alma, que desejam o mal à Virgínia e tem repulsa do grande negro. As personagens que compõem o coro, tão negras quanto trágicas, amaldiçoando as brancas e os negros que sentem atração mútua. Elias, um anjo branco de ações negras, é quem reiterará a maldição que pousa sobre a família de Ismael, ele é a representação do mundo exterior, daquele que Ismael tenta se esconder, tenta igualar-se no intuito de ser tão capaz, ou melhor, que os próprios brancos.

Mas, e Virgínia? Virgínia encerra em si todas as qualidades de um anjo negro. Ela representa em sua totalidade todo o excesso social e todos os conflitos da obra.

Virgínia é a força motor que permite que o texto seja possível, que desencadeia todas as ações. É a responsável pelas dualidades, pelos confrontos. É sua voz a que se propaga de diferentes formas, por todos os personagens.

É através do seu desejo carnal pelo noivo de sua prima que a ação se desenrola. Atraída, entrega-se ao prazer do corpo e é flagrada pela prima, que se suicida em seguida. A partir de então, acredita-se que uma maldição fará com que nenhuma de suas primas seja desposada. Como “castigo” a tia de Virgínia permite que um negro médico a desonre. Mas até que ponto Virgínia não deseja esta violência?

Virgínia (fora do tempo) — Quando me tapaste a boca — na primeira noite — sabes de que é que me lembrei? Apesar de todo o meu terror? (deslumbrada) Me lembrei de quatro pretos, que eu vi, no Norte, quando tinha cinco anos — carregando piano, no meio da rua... Eles carregavam o piano e cantavam... Até hoje, ainda os vejo e ouço, como se estivessem na minha frente... Eu não sabia por que esta imagem surgira tão viva em mim! Mas agora sei. (baixa a voz, na confiança absoluta) Hoje creio que foi esse o meu primeiro desejo, o primeiro (RODRIGUES, 1946, p. 91-92).

Virgínia desfruta dos atos violentos com desejo e ódio. Ao mesmo tempo em que verbaliza a aversão que sente em relação a Ismael, sente também uma atração doentia. Não é capaz de abandoná-lo, o desejo e a repulsa são continuados por um sentimento maior, por um ciclo interminável. Virgínia se satisfaz ao assassinar os filhos negros, não somente na tentativa de extinguir o suposto mal que o marido lhe causa, mas também pelo ato violento em si. Não há remorso. Ao mesmo tempo em que exterioriza uma insatisfação geral pelo modo de vida que leva, no momento em que pode ir embora ela volta atrás e suplica para ficar com Ismael. Não somente recomeça o ciclo de amor-ódio como também mata a própria filha, encerrada em um mausoléu, com um sentimento de rivalidade sexual: “Virgínia — Ela gritará muito tempo, mas não ouviremos seus gritos. Vem. O nosso quarto também é apertado como um túmulo. Eu espero você.” (RODRIGUES, 1946, p. 95). O coro identifica o ciclo que se repetirá incessantemente, num infinito jogo tensional entre os diversos anjos negros da

sociedade que quer representar. Uma sociedade tão antiga como atual, uma obra atemporal em seus gestos, críticas e reflexões.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1957.

LESKY, Albin. *A tragédia grega*. Trad. J. Guinsburg et al. 3. ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

MOSTAÇO, Edécio. *Nelson Rodrigues, a transgressão*. São Paulo: Cena Brasileira, 1996.

RODRIGUES, Nelson. *Anjo Negro*. Roteiro de leitura e notas de Flávio Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1946.

DOM QUIXOTE ENDIREITANDO O MUNDO: UM ASPECTO DA LEITURA
DE *DOM QUIXOTE DE LA MANCHA* POR OSWALD DE ANDRADE
*DON QUIXOTE REDRESSING THE WORLD: AN ASPECT OF OSWALD DE
ANDRADE'S READING OF DON QUIXOTE DE LA MANCHA*

Felipe Augusto Vicari de Carli¹

RESUMO: Centra-se o presente trabalho na leitura que Oswald de Andrade faz, em ensaios tardios de sua obra, de *Dom Quixote de la Mancha* à luz de conceitos com que trabalha na retomada do pensamento antropofágico, especialmente os que formam o par *economia do ser/economia do haver*, do manuscrito *O antropófago*. Em seguida, esboça-se uma articulação dessa leitura com questões que o ocupavam quando dessa retomada, mostrando as ressonâncias entre o momento histórico do romance cervantino e o que pensava de seu próprio tempo.

Palavras-chave: Dom Quixote; economia do ser/economia do haver; humanismo.

ABSTRACT: This work focuses on Oswald de Andrade's reading of *Don Quixote de la Mancha*, in some of his late essays, in light of concepts with which he works at the moment of his recovering the cannibal thought, specially the concepts that form the pair *economy of being/economy of having*, from the manuscript *O antropófago*. Following this, we outline an articulation of this reading with issues that engaged him at the time of that recovering, revealing some similarities between the historical epoch of Cervantes' novel and Andrade's thought over his own time.

Keywords: Don Quixote; economy of being/economy of having; humanism.

Em dois textos escritos nos anos de 1952 e 1953, ambos publicados postumamente, Oswald de Andrade expõe, em poucos parágrafos e em termos semelhantes, sua leitura de *Dom Quixote de la Mancha*. No primeiro deles, o manuscrito *O Antropófago*, lê-se:

¹ Mestrando em Literatura, UFSC.

O fino iluminista Miguel de Cervantes fechou esse ciclo decisivo da história do Ocidente com uma gravura genial. O *Dom Quixote de La Mancha* é a epopeia do equívoco. Um homem de pendores pedagógicos, formado na leitura dos livros que perfumam a primeira Idade Média, sai de casa, ao claro sol de um dia útil, para endireitar o mundo. E em vez da justeza e da justiça, encontra, já instalado nas cidades e pelos caminhos, o lucro, o mercado, a inverdade e a subjugação impune do débil pelo forte.

Houve quem dissesse que a cidade criou uma humanidade especial. É essa humanidade especial amparada nas diferenças da economia do ser e do haver que o cavaleiro tardio vai encontrar. Em meio das instituições do patriarcado, o que perdura da dramática desilusão do velho e anulado lutador ainda é o ideal lírico dos trovadores do matriarcado — aquela Dulcineia radiosa que presidiu a todo um período humano de cinco séculos.²

E é da *Marcha das Utopias* o seguinte trecho:

O humanismo produzia não especulações e proezas aladas e perfeitas, mas, sim, obras humanas de fazer chorar as pedras, como é o Quixote, com que encerramos o nosso estudo de hoje.

Cervantes fixa pela primeira vez certos aspectos sensacionais do mundo que começa num conflito imenso com o que se fecha. O Quixote é o representante retardado deste. Quando principiam a se expandir as primeiras indústrias e se formar uma consciência atlântica e a se desmantelarem as instituições fidalgas e generosas, ele procura afrontar o novo ciclo. Sai a cavalo num dia útil para endireitar o mundo.

O choque inicial, com a família assentada, aquela que corresponde, num plano inferior, à dos Alberti de Florença, se dá logo no diálogo entre Teresa e Sancho Pança. Grita a esposa: — “Não me quebreis más la cabeza com vuestras arengas e retóricas”.

Cervantes fez psicanálise no século XVI, quatro centúrias antes de Freud. É imortal a cena em que ele se fez espeleólogo, procurando explorar a cova sinistra de Montesinos. Sancho e um primo o penduram numa corda e o fazem descer ao fundo da cova. Ele aí permanece por cerca de meia hora. Quando sai está completamente desacordado. Tapas, água e massagem o chamam a si. E conta um sonho extraordinário. Esteve ali três dias. Montesinos, um ancião magistral, o recebe num Alcazar fabuloso. E ele, de repente, vê passar, seguida de aias, a deusa de seu pensar, Dulcineia del Toboso. Reconhece-a, ela também, e incumbe uma aia de lhe levar um recado. A moça vem pedir-lhe seis vinténs. Encabulação. Ele

² ANDRADE, Oswald de. O antropófago. In: _____. *Estética e política*. Org.: Maria Eugenia Boaventura. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Globo, 2011; pp. 421-422.

só tem quatro que lhe foram fornecidos por Sancho para fazer esmolas pelos campos. Entrega as moedas, apoiado por Montesinos. No inconsciente do Cavaleiro da Triste Figura desencadeava-se com uma desapontada suspeita a identificação psicológica de sua bem-amada... Dulcinéia não passava, na realidade, duma pobre labrega, sua vizinha, e o que queria do fidalgo apaixonado era isso que nos chamamos de “gaita”.

O *Dom Quixote de la Mancha* permanece um marco na história do homem. É a epopéia do equívoco.³

Algumas páginas antes, neste último ensaio, Oswald de Andrade menciona Cervantes numa tríade ao lado de Erasmo de Roterdã e de Rabelais, os três autores traçando, no século XVI — que se estende, portanto, do *Elogio* erasmiano (1509) até o *Quixote* (1605 e 1615) —, uma “geografia do riso” para “pôr cobro à sinistra seriedade medieval”⁴. Sobressai-se, assim, de ambos os textos, a ideia de que o romance cervantino, assim como o século a que pertenceu, se localiza no e expressa o fim de um ciclo histórico; obra, por conseguinte, de um momento de transição, trazendo em seu bojo as linhas de força em disputa, seus rearranjos e suas crises.

Tributário da leitura historiográfica do mito antigo de Bachofen, com seu jogo agônico fundamental entre forças — o princípio masculino e o princípio feminino, no caso do jurista suíço⁵ — que prevalecem alternadamente, Oswald de Andrade lê *Dom Quixote* sob o prisma do conflito epocal. Em conformidade com a *Errática*, ou a ciência dos vestígios errantes, que Oswald propõe n'*A crise da filosofia messiânica*⁶, *Dom Quixote* é lido como a permanência de um mundo perdido. O cavaleiro representa, dessa forma, algo como um enclave temporal formado pela leitura dos livros, uma sobrevivência da *economia do ser*, a reciprocidade dadivosa que prevalece na primeira Idade Média, num tempo em que começam a relegá-la a um segundo plano a indústria,

³ ANDRADE, Oswald de. A marcha das utopias. In: _____. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo; Secretaria de Estado da Cultura, 1990; p. 183.

⁴ *Ibid.*, p. 180.

⁵ BACHOFEN, Johann Jakob. *Myth, religion and mother right: selected writings*. Trad.: Ralph Manheim. Princeton: Princeton University Press, 1992.

o comércio e a forma de vida burguesa; é dizer, num tempo em que passa a prevalecer a *economia do haver*. Ou ainda, tendo em vista que essa oposição se desdobra nos ensaios tardios de Oswald de Andrade em outros pares, como cultura messiânica e cultura antropofágica, o conflito quixotesco é também o conflito do amor trovadoresco do *matriarcado* com a família burguesa dos escritos de Alberti de Florença, uma instituição do *patriarcado*.

No entanto, essa dicotomia é certamente muito mais complexa do que uma mera oposição disjuntiva: veja-se como se complicam os esquemas quando Oswald de Andrade diz que, por um lado, o Cavaleiro da Triste Figura é o representante retardado das instituições fidalgas e generosas do medievo e, por outro lado, resultado da conquista do Humanismo e do Renascimento do século XVI, com a instalação do enredo no mundo humano do equívoco e com a exploração do riso contra a seriedade do ciclo histórico que se fecha. Oswald coloca, destarte, *Dom Quixote* numa encruzilhada de forças disparatadas; é esse disparate que gostaríamos de explorar.

Os vestígios errantes, Oswald os encontra na história lida em todas as direções. Assim como Bachofen encontra no mito grego vestígios de uma comunidade ginococrática mais antiga, Oswald, opondo-se à crítica histórica dos marxistas, que “eliminam do passado todo vestígio de capitalismo”⁷, faz uso da noção de *economia do haver* para referir-se a momentos históricos anteriores ao capital em que as relações humanas teriam sido mediadas por um sistema de axiomática universal — o dinheiro, a dívida, a letra de câmbio — em que o valor de troca substitui-se ao valor de uso. Trata-se de uma economia baseada na acumulação e no desenvolvimento da técnica, dependente, por isso, no esquema ainda hegeliano d'*A crise*⁸, da negação do estado de

⁶ ANDRADE, Oswald de. A crise da filosofia messiânica. In: _____. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo; Secretaria de Estado da Cultura, 1990; pp. 101-155.

⁷ ANDRADE, Oswald de. *O antropófago*; p. 390.

⁸ Apesar de serem textos quase contemporâneos, nota-se uma diferença fundamental entre *A crise da filosofia messiânica*, apresentado como tese para concurso da Cadeira de Filosofia da Universidade de São Paulo em 1950, e *O antropófago*, de 1952-1953: o primeiro se desenvolve segundo uma dialética

homem natural. A *economia do ser*, por sua vez, liga-se ao mundo móvel do matriarcado, cujo “direito era o direito da guerra, a moral, a da liberdade, e [a] economia, a economia do ser”⁹, baseada na reciprocidade, na dádiva ou, em termos bataillanos, no dispêndio inútil, como a glória e o ornamento¹⁰.

Nesses termos, a partir dos estudos de Marc Bloch sobre a sociedade feudal, especialmente sobre o avunculato, recorrente nas canções de gesta, Oswald de Andrade identifica na primeira Idade Média uma cultura matriarcal, em que se manifesta um estado poligâmico que durou pelo menos até a centralização do poder monárquico sob Carlos Magno no século IX, mas que sobreviveu na bastardia mais ou menos generalizada, em relação a que apenas no Renascimento ergueram-se as sátiras e as maledicências¹¹. Mesmo com a posterior moderação dos costumes, passou-se ao cultivo do amor cortês do trovadorismo, em que a figura feminina ainda ocupa o centro e é referida pelo “amante, cavaleiro ou poeta [...] em termos de vocabulário vassálico”¹². O direito é o direito de guerra, da vingança, representando essa época um reflexo da América pré-colombina (“Tínhamos a justiça codificação da vingança” — já

hegeliana entre termos puros de tese (o homem natural) – antítese (o homem civilizado) – e síntese (o homem natural tecnizado, ou o bárbaro tecnizado, nos termos do *Manifesto antropófago*); já o segundo assume uma feição mais benjaminiana, “de tensão não resolvível entre os termos: em suma, passa de uma linha teleológica para um campo de forças e contra-forças” (NODARI, Alexandre. “*a posse contra a propriedade*”: pedra de toque do Direito Antropofágico. 2007. 168ff. Dissertação para o Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/alexandre.pdf>. Acesso em 30 jul 2013, p. 146.) Entretanto, tendo sido a *Errática* postulada justamente n'*A crise*, o hegelianismo desse texto já está desde o início enviesado pela perspectiva que será em seguida adotada.

⁹ ANDRADE, Oswald de. *O antropófago*; p. 386.

¹⁰ BATAILLE, Georges. *La part maudite*, précédé de La notion de dépense. Paris: Éditions de Minuit, 2011.

¹¹ “O realismo da vida livre do medievo sexual tem inutilmente sido deturpado pela moral infecciosa dos escritores cristãos. Uma farta messe de anedotas documentada, no entanto, como um dos grandes fatores da economia do ser foi a livre vida amorosa que teve larga expansão nos séculos precedentes à Reforma gregoriana, onde se pôs termo ao casamento ou união do sacerdote” (ANDRADE, Oswald de. *O antropófago*; pp. 418-419).

¹² *Ibid.*; p. 419.

havia dito Oswald no *Manifesto Antropófago* de 1928¹³). Não há a economia da acumulação: as invasões bárbaras são um processo de dilapidação dos bens latinos, e o amor dos bárbaros pela ornamentação dos metais preciosos, não submetidos ao regime da pecúnia, revela sua disposição para o dispêndio improdutivo. Conquistadas as terras fornecedoras de escravos para o Império Romano, não se sustentava mais o latifúndio, que dá lugar então para o feudo e as relações de servidão, a vassalagem, uma relação de reciprocidade ou de *camaraderie*, de serviço prestado e serviço retribuído, não mediada pelo dinheiro.

Mas o que realmente divide em dois a Idade Média é o espírito dadivoso, desprevenido e mesmo pródigo que caracteriza a economia do ser e que presidiu aos primeiros séculos da transição, em face do amealhamento e do acúmulo de valores que prenuncia a economia do haver, portanto o espírito burguês que já se revelou em certos episódios e casos da segunda metade do medievo. Estamos em plena economia do ser, quando um cavaleiro acusado de ter depredado alguém declara: — Não é para mim e sim para dar aos outros. E realmente dava. Porque o código de honra que presidiu aos primórdios dessa época baseava-se em valores outros do que os que fizeram a economia do haver, ou seja, a ânsia da acumulação

¹³ Em termos semelhantes, diz Foucault: “O Direito Germânico não opõe a guerra à justiça, não identifica justiça e paz. Mas, ao contrário, supõe que o direito não seja diferente de uma forma singular e regulamentada de conduzir uma guerra entre os indivíduos e de encadear os atos de vingança. O direito é, pois, uma maneira regulamentada de fazer a guerra” (FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005; pp. 56-57). Daí a vocação de Dom Quixote para “*desfacedor de agravios*” pelas armas, sem recorrer ao modo estatal de resolução de conflitos, qual seja, a busca de um terceiro indivíduo neutro cuja decisão se sobrepõe à vontade das partes. O disparate dessa justiça quixotesca é evidente diante da consolidação da Espanha como Estado Nacional e da crescente codificação das leis escritas, que substitui a vingança privada pela punição estatal, a qual responde, por sua vez, à necessidade de acumulação, iniciada pelas monarquias nascentes do medievo pela confiscação dos bens para enriquecimento do monarca. A liberdade que Dom Quixote confere aos galeotes (1ª parte, cap. XXII) pode ser lida nesta chave: ao invés de uma justiça que é uma “contestação entre indivíduos e livre aceitação por esses indivíduos de um certo número de regras de liquidação” (*Ibid.*; p. 65), Dom Quixote vê na punição uma injustiça por “*hacer esclavos a los que Dios y naturaleza hizo libres*” (CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario de Francisco Rico. Madrid: Real Academia Española, 2004; p. 207). Ademais, a punição está sendo levada a efeito por verdugos contra quem os galeotes nada fizeram e que, ao contrário do *desfacedor de agravios*, cumprem a determinação legal a soldo, não por uma questão de honra cavaleiresca.

e do lucro que caracteriza o espírito burguês. A vida quotidiana se mistura à vida supraterrânea. Não é aqui no mundo que se termina a existência.¹⁴

Essa segunda metade da Idade Média, a época de ouro do Papado, caracteriza-se, por sua vez, pela progressiva prevalência da economia do haver, com as centralizações monárquicas e sua gana fiscal, a legalização da herança real, o envenenamento progressivo da cavalaria pela compra de títulos de nobreza e a acentuação da hierarquização do mundo feudal, favorecida pela chantagem espiritual da Igreja, que enriquecia com doações e controlava a investidura do poder terreno. Além disso, desde o século XI florescem os burgos em face do castelo: o comércio se desenvolve e os mercados fornecem produtos melhores e mais baratos que os daquela fechada vida agrária. Entretanto, numa conferência apresentada em 1949 no Centro de Debates Cásper Líbero, em São Paulo, Oswald de Andrade faz menção, remetendo-se certamente a um capítulo d'*O burguês*, ensaio de 1913 do economista alemão Werner Sombart, de onde o brasileiro retira as referências à *Sancta Masserizia* de Alberti de Florença¹⁵, às virtudes burguesas “em franca oposição ao poder dos barões opressores

¹⁴ *Ibid.*; p. 420.

¹⁵ Ver, a respeito, *Les vertus bourgeoises*, em SOMBART, Werner. *Le bourgeois: contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne*. Trad.: S. Jankelevich. Chicoutimi: Université du Québec (edição eletrônica realizada por Gemma Paquet), 2002. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/sombart_werner/le_bourgeois/le_bourgeois.html>. Acesso em jul 2013. Interessa notar que, lendo Alberti, Sombart conclui que “[c]’est à Florence, nous l’avons vu, qu’a été élaborée, et pour la première fois appliquée sur une vaste échelle, la manière spécifiquement commerciale de conduire les affaires; que les vertus bourgeoises ont été enseignée et cultivée par des hommes comme Alberti; que l’emploi du calcul a été amené, à la suite des exposés de Fibonacci et de Pacioli, à un niveau inconnu ailleurs” (p. 111). Ora, se nos lembrarmos da história d’*O curioso impertinente* incluída no *Dom Quixote* (1ª parte, caps. XXXIII a XXXV), veremos que Anselmo e Lotário são dois cavaleiros abastados justamente de Florença, referida como “una ciudad rica y famosa de Italia” (CERVANTES, Miguel de. *Op. cit.*; p. 327). René Girard já observou como essa história se aproxima do mecanismo que chama da *mediação interna*, recorrente nos romances do século XIX, refletindo especialmente o esquema d’*O eterno marido*, de Dostoiévski. Nesses enredos, o desejo triangular do sujeito estabelece uma relação com o objeto mediada por um rival que se inveja e em relação a que se nutre um ódio impotente (GIRARD, René. *Mentira romântica y verdad novelesca*. Trad.: Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama, 1985). Assim, Anselmo, n’*O curioso impertinente*, submete seu amor por Camila a um cálculo de fidelidade que deve passar pelo cortejo de seu amigo Lotario. É significativo que sua história se dê em Florença, a cidade mais burguesa do século XV, antecipando os

que vivem da guerra e da servidão do campo”¹⁶. Existe aqui uma relação ambígua de Oswald em face da economia feudal: ora a servidão é expressão da *camaraderie*, ora é uma outra forma de escravidão. Mesmo n’*O antropófago*, Oswald — no que faz lembrar uma advertência que também Bataille, ao estudar formas de economia baseadas no prestígio da dilapidação e do luxo, faz de uma “*mise en envers de la pensée – et de la morale*”¹⁷ — se refere à economia do ser medieval como manifestação de formas de vida “que aparentemente urram contra os preceitos democráticos”, não se podendo voltar à monarquia e à escravidão daquele período, “tal a carga de malefícios que as caracterizaram”¹⁸. Essa ambiguidade também diz respeito ao espírito burguês, ora portador de uma virtude cidadina libertária que se opõe à rapina e ao desperdício do feudo autoritário, ora de uma moral mesquinha e hipócrita, em que as relações humanas são mediadas pelo interesse pecuniário, esse que se interpõe entre o Cavaleiro da Triste Figura e sua Dulcineia na Cova de Montesinos.

O desenvolvimento das cidades, do comércio e das indústrias, que oporão à venalidade fechada e parasitária da Igreja e dos suseranos, o pragmático espírito burguês, bem como as descobertas, tanto de novas fontes de matéria-prima quanto do homem natural, nos darão enfim o século XVI de Cervantes. O Humanismo é, para Oswald, decorrência direta dos relatos de Vespúcio — o primeiro humanista, segundo ele — sobre o Novo Mundo. Trata-se da descida do homem à terra, a volta nua daquele

“maridos suspeitosos postos em drama” do *Manifesto Antropófago*, ou seja, o ciúme e a inveja alimentados pela moral burguesa nos romances do século XIX. Se contrastamos Anselmo e Dom Quixote, podemos compreender o papel que o amor trovadoresco, tal como o vê Oswald de Andrade, joga na economia do ser: um amor de dádiva, de entrega incondicional que pode dar em nada (e isso se reverte no maior prestígio que Amadís, rejeitado por Oriana e convertido em Beltenebros, tem aos olhos do Cavaleiro da Triste Figura), em contraposição a um amor cioso e possessivo, de uma moral sexual que submete a mulher a uma sedução que deve evitar, moral de que tanto zombaram os antropófagos na *Revista de Antropofagia* de 1928-1929.

¹⁶ ANDRADE, Oswald de. *Civilização e dinheiro*. In: _____. *Estética e política*. Org.: Maria Eugenia Boaventura. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Globo, 2011; p. 339.

¹⁷ BATAILLE, Georges. *Op. cit.*; p. 53.

¹⁸ ANDRADE, Oswald de. *O antropófago*; p. 391.

que estava “perdido nas roupagens místicas da Idade Média”¹⁹. A descoberta do corpo do homem natural, despido e sem os complexos da civilização, está na origem da literatura utopista que então inicia. Além disso, um povo esquecido pela Bíblia, sem lei e sem Deus, promove algo como uma disponibilidade do *sentimento órfico* sequestrado pelo sacerdócio católico, o que levará à revolução de Lutero, que promove a ligação direta com Deus sem a intermediação sacerdotal. Porém, tendo a Reforma assim iniciado como uma liberação espiritual, acaba desembocando na “doutrina pasmosa da eleição do homem rico, justificado no seu latrocínio de classes pela preferência de Deus”²⁰. Assim é que Oswald localiza *Dom Quixote* nessa encruzilhada de forças: o cavaleiro segue com seu escudeiro a trilha aberta pelo humanismo, que os dota de corpo e de dentes (para perdê-los), e, no caso do escudeiro, de voz (“*en cuantos libros de caballerías he leído, que son infinitos, jamás he hallado que ningún escudero hablase tanto con su señor como tú con el tuyo*” — diz Quixote a Sancho²¹); porém, depara-se, na figura pintada por Oswald, com a cidade²² e todas as suas manifestações de

¹⁹ *Ibid.*; p. 402. Cabe lembrar que Oswald não identifica Humanismo e Renascimento. Oswald quer retirar dos cristãos as conquistas progressistas do período, que costumam atribuí-las a Coluccio Salutati, Ficino, Dante e Petrarca. Assim, o Renascimento diz respeito às conquistas técnicas na arte e à recuperação da temática da Antiguidade, enquanto o Humanismo é a volta do homem dos reinos alados. Há, entretanto, uma concessão de Oswald, em que Humanismo e Renascimento coincidem: a volta da nudez e da natureza, que ele atribui não só à descoberta por Botticelli de um grupo escultórico grego, como também à descoberta do homem nu americano (ver ANDRADE, Oswald de. *A marcha das utopias*). A ligação entre Humanismo e o homem natural, por sua vez, distancia o poeta brasileiro do humanismo filológico de Curtius e Auerbach, aquele que se lamenta, no século XX, pela ruína dum edifício cultural que em nada tem a ver com sua contrapartida violenta e bárbara. Neste sentido, ver ANTELO, Raúl. O sabor do perspectivismo. *Revista Landa*, Florianópolis, vol. 1, nº 2, pp. 221-249.

²⁰ ANDRADE, Oswald. *O antropófago*; p. 407.

²¹ CERVANTES, Miguel de. *Op. cit.*; p. 186 (1ª parte, cap. XX).

²² As aventuras e andanças de Dom Quixote e Sancho Pança se dão na maior parte do tempo em estradas e nas vendas à sua beira, serras, covas, na corte dos duques etc. É raro que Dom Quixote se depare efetivamente com as cidades. Destaque-se que ele, em busca de Dulcineia, entra somente à meia-noite em Toboso, e logo no dia seguinte embrenha-se na floresta para encontrá-la fora da cidade (2ª parte, caps. IX e X). Zaragoza, por sua vez, opera um papel fantasmal, na medida em que o cavaleiro a evita para não dar crédito ao livro apócrifo que se escreveu sobre si. Por fim, temos Barcelona. A caminho de lá, é interessante notar o que faz Dom Quixote descobrir-se perto dela: corpos de bandoleiros pendurados pelo pescoço em árvores — “*que por aquí los suele ahorcar la*

venalidade. Por isso sai em dia útil para endireitar o mundo, procurando recuperar a *economia do ser* da primeira Idade Média.

Não é difícil ver ressoar no próprio Oswald de Andrade a situação daquele cavaleiro perdido na modernidade. Assim como Dom Quixote encontra a cidade, o entusiasmo tecnofílico do brasileiro depara-se com a civilização. Naquela conferência de 1949, tempo da expansão vertiginosa da industrialização e urbanização norte-americanas, Oswald diferencia civilização, o *lógos*, aquilo que realizamos, de cultura, o *páthos*, aquilo que somos. “A Índia tem cultura e não tem Civilização. Nos Estados Unidos sobra Civilização e se desmancham as Culturas”²³, diz ele à guisa de exemplo. É no esplendoroso avanço da técnica que Oswald deposita as esperanças de que os fusos trabalhem sozinhos — a questão do ócio e do trabalho é, no fundo, o que conduz todos os seus ensaios aqui lidos. A urbanização, entretanto, sendo fruto dessa técnica, é também expressão daquele logismo aristotélico-tomista contra o qual reagiu a dimensão órfica do riso e da loucura do Humanismo no século XVI. Os disparates do século de Cervantes, de que emerge Dom Quixote, Oswald os encontra no seu próprio tempo, em que se depara com uma biopolítica urbana perversa:

Há uma concepção biotécnica da cidade planejada e moderna face ao confuso rodar de interesses expropriadores que produziram a urbe até hoje conhecida. Essa concepção tende ao benefício social do habitante, aos seus cuidados higiênicos, ao seu transporte, à sua vida lúdica como ao seu rendimento produtivo. [...] A cidade atual[, porém] vive sob o signo do que Nietzsche, já em 1870, chamava de “pressa indecente”. O burguês moderno faz a barba telefonando, fumando charuto e namorando a manicure, tendo aos pés o engraxate esqualido, que, em vez de morder-lhe as pernas, com ele discute o futebol. [...] Ninguém mais mora, apenas se dorme, à custa de entorpecentes,

justicia, cuando los coge, de veinte en veinte y de treinta en treinta; por donde me doy a entender que debo de estar cerca de Barcelona” (Ibid.; p. 1007 – 2ª parte, cap. LX). O justicamento em massa opõe-se frontalmente ao espírito cavaleiresco de vingança segundo códigos de honra e de reciprocidade. Além disso, em Barcelona, Dom Quixote encontra pela primeira vez uma casa onde se imprimem livros, e ali se mete a debater com um autor as contas sobre as despesas da produção e distribuição de um volume. Não querendo o autor fama, mas lucro, amaldiçoa-o o cavaleiro (2ª parte, cap. LXII).

²³ ANDRADE, Oswald de. *Civilização e dinheiro*; p. 333.

numa gaiola descristianizada donde fugiu a própria morte. Pois que a morte perdeu o seu sentido de dignidade ancestral e a sua transcendente convicção. O homem atual nasce na maternidade, ama na rua, morre no hospital.²⁴

Ao contrário, no entanto, do lamento iluminista de Auerbach, que, por ocasião da conferência acima, havia recém escrito *Mímesis* exilado na Turquia, exilando-se, com sua tristeza pela perda das bibliotecas, igualmente do presente na nostalgia dum passado para sempre perdido²⁵, Oswald diz que “não é no passado helênico nem na saudade monacal que [o homem moderno] irá encontrá-la [sua alma]”²⁶. Como Dom Quixote, que “busca compensar a perda através da memória, a linguagem e a reconstrução”²⁷, Oswald se volta para o passado do homem natural para nele encontrar na sua própria época o campo de forças que possibilite abrir uma fissura na corrente lógica do tempo. Anuncia-se, no meio da técnica, o ócio e o retorno do *páthos*, da dimensão noturna, subterrânea e matriarcal do homem. É, diz ele, e também Quixote, “[u]ma Idade de Ouro [que] se anuncia”²⁸:

— «Has de saber, ¡oh Sancho amigo!, que yo nací, por querer del cielo en esta nuestra edad de hierro para resucitar en ella la dorada, o de oro. Yo soy aquél para quien están guardados los peligros, las hazañas grandes, los valerosos fechos...»²⁹

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald de. A crise da filosofia messiânica. In: _____. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo; Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

²⁴ *Ibid.*, p. 345.

²⁵ ANTELO, Raúl. *Op. cit.*

²⁶ ANDRADE, Oswald de. *Civilização e dinheiro*; pp. 347-8.

²⁷ ANTELO, Raúl. *Op. cit.*; p. 228.

²⁸ ANDRADE, Oswald de. *Civilização e dinheiro*; p. 348.

²⁹ CERVANTES, Miguel de. *Op. cit.*; p. 184 (1ª parte, cap. XX).

_____. A marcha das utopias. In: _____. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo; Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

_____. Civilização e dinheiro. In: _____. *Estética e política*. Org.: Maria Eugenia Boaventura. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Globo, 2011.

_____. O antropófago. In: _____. *Estética e política*. Org.: Maria Eugenia Boaventura. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Globo, 2011.

ANTELO, Raúl. O sabor do perspectivismo. *Revista Landa*, Florianópolis, vol. 1, nº 2, pp. 221-249.

BACHOFEN, Johann Jakob. *Myth, religion and mother right: selected writings*. Trad.: Ralph Manheim. Princeton: Princeton University Press, 1992.

BATAILLE, Georges. *La part maudite*, précédé de La notion de dépense. Paris: Éditions de Minuit, 2011.

CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario de Francisco Rico. Madrid: Real Academia Española, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

GIRARD, René. *Mentira romântica y verdad novelesca*. Trad.: Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama, 1985.

NODARI, Alexandre. "*a posse contra a propriedade*": pedra de toque do Direito Antropofágico. 2007. 168ff. Dissertação para o Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://culturaebarbarie.org/alexandre.pdf>>. Acesso em 30 jul 2013.

SOMBART, Werner. *Le bourgeois: contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne*. Trad.: S. Jankelevich. Chicoutimi: Université du Québec (edição eletrônica realizada por Gemma Paquet), 2002. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/sombart_werner/le_bourgeois/le_bourgeois.html> Acesso em jul 2013.

HIMMELFARB: EIN INTERKULTURELLES PANORAMA

HIMMELFARB: AN INTERCULTURAL PANORAMA

Gabriella Silveira Hóllas¹

ZUSAMMENFASSUNG: Der vorliegende Aufsatz widmet sich den interkulturellen Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen in Michael Krügers Roman *Himmelfarb*. Der Roman stellt zwei Hauptfiguren vor: Richard und Leo Himmelfarb. Richard ist ein deutscher Ethnologe, der in den 30er Jahren eine Expedition nach Brasilien unternimmt, um die brasilianischen Indianer zu erforschen. Sein Begleiter ist Leo Himmelfarb, ein Jude aus Galizien. Die beiden Figuren ermöglichen damit verschiedene Wahrnehmungen der brasilianischen Kultur, die in diesem Aufsatz analysiert werden sollen.

Stichwörter: Brasilien; Deutschland; Interkulturalität.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the intercultural relations between different cultures in the novel *Himmelfarb* by Michael Krüger. This novel presents two main characters: Richard and Leo Himmelfarb. Richard is a German ethnologist, who leads an expedition to Brazil in order to research the Brazilian Indians. His companion is Leo Himmelfarb, a Jewish man from Galicia. Both characters provide different perceptions of Brazilian culture, which will be analyzed on this paper.

Keywords: Brazil; Germany; interculturality.

1. EINLEITUNG

Michael Krügers Roman *Himmelfarb* wurde 1993 veröffentlicht. Die Geschichte wird in der ersten Person in der Figur von Richard, einem achtzigjährigen Mann, erzählt. Der Roman besteht praktisch aus der Rekonstruktion von Richards Vergangenheit in Brasilien durch seine Erinnerungen und wechselt sich mit dem gegenwärtigen Moment der Erzählung ab. Die Geschichte fängt in dem Moment an, als

¹ Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Práticas Sociais, UFPR.

Richard, ein erfolgreicher deutscher Ethnologe, einen Brief von Leo Himmelfarb bekommt. Im Schatten des Dritten Reiches war Himmelfarb, ein Jude aus Galizien, für zwei Jahre Richards Leiter im brasilianischen Urwald. Der Brief löst in Richard Erinnerungen an die Reise aus, die er fragmentarisch erzählt. Der Brief eröffnet Richard die Wahrheit, die er seit über 50 Jahren versteckt: sein großes Werk, das ihn bekannt und angesehen gemacht hat, war in Wahrheit von Leo entwickelt und diktiert. Der echte Autor will jetzt sein Urheberrecht einfordern.

Bevor wir uns spezifisch mit dem Thema der Interkulturalität beschäftigen, werden wir zuerst eine kurze Übersicht über die zwei Hauptfiguren und ihr Verhältnis zueinander präsentieren. Dann werden wir uns schließlich der Konstruktion der interkulturellen Beziehungen zwischen den beiden Figuren und der brasilianischen Kultur widmen.

2. DIE HAUPTFIGUREN: RICHARD UND LEO HIMMELFARB

Der Roman stellt also zwei unterschiedlichen Figuren vor: Leo Himmelfarb und Richard. Der deutsche Ethnologe ist pessimistisch und bleibt lieber in seiner eigenen Welt eingeschlossen und zeigt auch kein echtes Interesse in die brasilianische Kultur einzutauchen. Laut Himmelfarb ist Richard „der Ethnologe in der Hängematte, der sich vor der Unreinlichkeit der Indianer ekelt und vor dem Ungeziefer, das diese armen, verworfenen Kreaturen aussaugt.“ (KRÜGER, 1993, S. 20) Richard zeigt seine Gefühle nicht gern und ist arrogant, da er seiner Meinung nach „alt und reich genug ist, um sich einen komfortablen Pessimismus leisten zu können.“

Leo ist Richards Vermittler zu Brasilien. Er ist sensibel und hat eine unvoreingenommene Einstellung. Im Gegensatz zu Richard steht Himmelfarb einer anderen Kultur aufgeschlossen gegenüber. Nach Richards Worten, der die Sprache der Indianern nicht beherrscht, kann nur Himmelfarbdie Ureinwohner verstehen: „Nur er

[Himmelfarb] verstand die Menschen, denen wir begegneten und selbst wenn sie mit mir redeten, musste er mir ihre Geschichte übersetzen“ (KRÜGER, 1993, S. 8).

Himmelfarb hat eine große literarische Sensibilität und ist der einzige, der fähig ist, das Erlebnis im brasilianischem Urwald in eine schöne und reichhaltige Erzählung umzuwandeln, mit der Richard die deutschen Verlage und Akademien ein paar Jahre später begeistern würde.

Im Gegensatz zu Richard ist der sensible Himmelfarb von Menschen begeistert. Er zeigt Interesse an den Menschen und ihrer Lebensart und ist bei den Indianern sehr beliebt. Er lernt mehrere Sprachen und lebt in verschiedenen Ländern Südamerikas, bevor er schließlich nach Israel zieht. Seine Aufgeschlossenheit gegenüber Menschen und ihren unterschiedlichen Kulturen ermöglichen ihm Freundschaften in der ganzen Welt.

Es ist sehr wichtig zu erwähnen, dass Richard während des Aufenthalts in Brasilien im Dienst des Dritten Reiches ist und auf diese Weise von der nationalsozialistischen Ideologie geprägt ist. Sein Doktorvater, der Rassen im Lichte dieser Ideologie studiert, empfiehlt Richard, dass er überhaupt keine Kontakte mit Juden und Kommunisten haben soll: „Mein Professor hatte mir eingeschärft, keinesfalls Kontakte zu Emigranten zu suchen, Kommunisten oder Juden oder beides zusammen“ (KRÜGER, 1993, S. 29). Im diesen Sinne ist es für Richard schwierig zu akzeptieren, dass ein Jude ihn begleitet. In seinem Brief sagt Leo zu Richard: „War es Dir peinlich, Dir vor 1945 einen galizischen Juden einzuverleiben?“ (KRÜGER, 1993, S. 90) Richard kann solche Situationen kaum akzeptieren und sagt: „Schließlich hatte ich, der Stipendiat des Dritten Reiches, ihm, dem mittellosen Juden, Arbeit gegeben“ (KRÜGER, 1993, S. 20). In diesem Satz wird es offensichtlich, dass Richard ein überlegenes Verhältnis zu Himmelfarb hat. Himmelfarb, der echte Leiter der Reise, wird von Richard in seinem Buch einfach als „treuer Begleiter“, „Gepäckträger“, „Kuli“ und „Sekretär“ genannt. Richard bezeichnet sich selbst noch als „Leiter der

Forschungsgruppe“ und Himmelfarb als „der Untergebenen“, obwohl es in der Tat umgekehrt ist, da Himmelfarb für die Vermittlung mit den brasilianischen Indianern verantwortlich ist und Richard durch den Urwald führt. Himmelfarb rettet Richard auch im Dschungel, als der Ethnologe krank ist. Er passt auf ihn auf, bis er „zurück aus dem Totenreich zu feiern“ ist (KRÜGER, 1993, S. 65). Trotzdem bedankt Richard sich niemals bei Himmelfarb, da Richard mit solchen Aktionen praktisch zugestehen muss, dass es eine Tausch ihrer sozialen Rolle bedeuten würde: „Wenn ich mich recht erinnere, habe ich mich nicht bei ihm bedankt, um die Sache nicht noch schlimmer zu machen“ (KRÜGER, 1993, S. 65).

Ein anderes Beispiel von Richards angespanntem Verhältnis zu Leo findet man in diesen Abschnitt:

Ich hatte erwartet, daß er mich brauchen würde, um sein Elend erträglicher zu machen, aber er schien ohne mein verspanntes Hirn auszukommen. Für ihn war ich der Gescheiterte. In meiner Arglosigkeit dämmerte mir erst kurz vor unserer Trennung, als ich mir noch einbildete, das feindliche Land im Triumph zu verlassen, daß er auf seinem stinkenden Lager, mit dem zur Fratze entstellten Gesicht, der eigentliche Sieger gewesen war (KRÜGER, 1993, S. 80).

Richard benutzt geringschätzigste Worte, um Leo zu beschreiben, wie „Elend“, „erträglicher“ „stinkendes Lager“ und „Fratze“. Richard meint, dass Leo in einer elendigen Situation lebt, die er angeblich mit Richards Hilfe „ertragen“ muss. Richard geht noch davon aus, dass Leo ihn braucht, da er in seiner Meinung besser als Leo ist.

Auf der anderen Seite ist es selbstverständlich, dass Himmelfarb als Jude während des Dritten Reiches eine angespannte Beziehung zu Deutschland hat. Richard erzählt, dass Leo auf Deutschland und alles was deutsch ist schimpft (KRÜGER, 1993, S. 35). Leo hat sich entschieden, nicht mehr nach Deutschland zurückzukehren, was der Grund ist, warum das Treffen zwischen ihm und Richard in einem anderen Land stattfinden soll.

3. DEM FREMDEN GEGENÜBERSTEHEN

Das Thema des Fremden, der Identität und der Interkulturalität weckt ein starkes Interesse und spielt sodann bei *Himmelfarb* eine sehr wichtige Rolle. Die Thematik der Interkulturalität wird im Roman mittels des Kontakts zwischen Richard, Leo und einer fremden Kultur dargestellt. Außerdem wurde diese Thematik praktisch zweimal im Roman *Himmelfarb* erwähnt: metasprachlich hat Richards und Leos Reisebericht über die Kontakte zwischen einem Deutschen und den brasilianischen Indianern in der Form von Reiseliteratur den Ethnologen in der ganzen Welt erfolgreich gemacht. Außerdem stellt der Roman selbst eine interkulturelle Konstruktion dar.

Wenn man sich verschiedenen Kulturen widmet, ist es aber wichtig zu erwähnen, dass „Kulturunterschiede nicht automatisch und nicht immer auf dieselbe Weise relevant werden, sondern in der Interaktion erst realisiert werden müssen.“ (LEGGEWIE; ZIFONUN, 2010, S. 16) D. h., die kulturellen Unterschiede zwischen den beiden Europäern und den Indianern, wie z. B. ihre Sitten beim Essen, werden erst realisiert, wenn sie in Kontakt sind und sie die Möglichkeit haben, die anderen Sitten zu erleben, um dann zu bemerken, dass diese anders als die eigenen sind. Wie wir noch erklären werden, bedeutet Interaktion nicht unbedingt „Austausch“, also ein „Lernen und Lehren“, sondern einfach das Erleben einer anderen Kultur aus der Perspektive eines Individuums. Im diesen Sinne spielt der Begriff des „Fremden“ eine wichtige Rolle, da er die Identität der Individuen konstruiert:

Das Fremde ist demnach Teil einer kulturdistinktiven Beziehungsdefinition, die erst Selbstdefinition ermöglicht, da jede Selbstbeschreibung Alterität, von der sich das Selbst abgrenzend profiliert, in Anspruch nehmen muss (GUTJAHR, 2002, S. 354).

Der Kontakt zwischen zwei verschiedenen Kulturen und seine folgerichtige Wahrnehmung von „fremd“ können „konstruktiv“ sein, wie wir es hier nennen werden. Also wurde ein Austausch zwischen den beiden Kulturen ermöglicht, d. h. die beiden Kulturen können erfolgreich voneinander lernen. Wir können es in der Figur von Leo Himmelfarb genau sehen. Wie es schon erwähnt wurde, ist er zu einer fremden Kultur sehr offenherzig und lernt auch von der Kultur der Ureinwohner. Aber der interkulturelle Kontakt kann auch keinen Austausch bedeuten, wie wir es in der Figur von Richard sehen können. Er ist verschlossen und nicht fähig, von der fremden Kultur zu lernen, da er oft denkt, dass seine eigene Kultur die Bessere ist. Aber dass er nicht offenherzig zu einer anderen Kultur ist heißt es nicht, dass überhaupt kein interkultureller Kontakt stattfindet. Wichtig ist dafür die Wahrnehmung einer Kultur im Lichte der Perspektive eines Angehörigen einer zweiten Kultur.

Parallel zur Definition von Interkulturalität und Fremdheit von Ortrud Gutjahr können wir einen Zusammenhang zwischen den beiden Hauptfiguren und den Bedeutungen von Interkulturalität herstellen. Leo Himmelfarb repräsentiert die allgemeine Bedeutung von Interkulturalität „als Beschreibungskategorie, mit welcher das Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Horizonte und Ansprüche bezeichnet wird“ (GUTJAHR, 2002, S. 353). Die Interaktion spielt hier eine wichtige Rolle. Diese umfasst genau das Verhalten von Leo im Umgang mit den Indianern. Um dieses Verhalten genau zu zeigen, stellen wir ein Zitat von Richard heraus:

Während ich der Freiheit, die ich doch, der Leipziger Universität und dem deutschen Heer entkommen, genießen sollte, nicht gewachsen war und ständig nach Ordnungsprinzipien Ausschau hielt, um mein Verhältnis zu den Menschen und der Natur zu regeln, befolgte Leo ein Prinzip des Nehmens und Gebens, des Lernens und Lehrens, des Zuhörens und Erzählens, mit einem Wort: des Austausches, das ich nicht einmal imitieren konnte (KRÜGER, 1993, S. 131).

In Bezug zu Richards Verhältnis, das wir in diesem Zitat sehen können, erklärt Gutjahr auf der anderen Seite eine zweite Ausführung von Interkulturalität:

Interkulturalität meint also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austausches von je kulturell Eigenem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht (GUTJAHN, 2002, S. 353).

Im diesen Sinne können wir behaupten, dass, obwohl Richard im Gegensatz zu Leo keine effektiven Kontakte mit den Indianern hat und infolgedessen auch kein Austausch stattfindet, erfährt er auch eine interkulturelle Erfahrung. Wenn Richard Brasilien und sein Volk beobachtet und beschreibt, findet er die Charakteristiken, welche im Vergleich zu ihm die andere Kultur „fremd“ macht. Er legt also fest, was er nicht ist bzw. was er nicht macht und damit konstruiert er durch diese Differenz seine eigene Identität. Außerdem konstruiert er auch die Identität des Fremden. Dieser Prozess wird von Gutjahr erklärt:

Fremde ist nun aber keine vorfindbare Gegebenheit oder Eigenschaft, die einem Objekt zukommt, und bezeichnet auch keine objektiv messbare Größe. Das Fremde ist vielmehr ein Relations- oder Unterscheidungsbegriff zum Eigenen und somit ohne das Eigene gar nicht denkbar und umgekehrt [sic], wie dies in der Fremdforschung verschiedentlich dargelegt wurde (GUTJAHN, 2002, S. 354).

Wie schon erwähnt, besteht Richards interkulturelle Erfahrung nicht aus einem Austausch oder einer Interaktion und der Grund ist, dass der Ethnologe große Schwierigkeiten hat, sich einer anderen Welt zu öffnen. Er bleibt lieber in seiner gemütlichen und bekannten Welt. Seine deutsche „Blase“ lässt ihn die Welt draußen nicht genießen und erforschen. Seine Empfindung der brasilianischen Kultur ist hauptsächlich negativ.

Richards Gefühle zu der fremden Kultur sind negativ. Er fühlt sich nicht wohl. Er schließt sich selbst aus dieser Gesellschaft aus, zu der er nicht passt und in der er sich als Feind fühlt: „Alles an mir war falsch, die Frisur, das wie vereiste Gesicht, der weiße

Anzug, sogar die blauen Manschetten. [...] Gleich werde ich weggetragen, dachte ich, wie eine überflüssige Dekoration.“(KRÜGER, 1993, S.27) und „Ich hatte mich fremd, aber unverwundbar gefühlt, dann überflüssig, schließlich als Feind. Der nächste Schritt war die Demütigung“ (KRÜGER, 1993, S. 36).

Außerdem hat Richard eigentlich keine Lust, Kontakt mit Brasilien bzw. mit einer fremden Kultur zu haben. Er ist der Ethnologe, „der sich für Menschen zu wenig interessiert“ (KRÜGER, 1993, S. 110). Richard ist nicht in der Stimmung, ein Land zu entdecken und in eine neue Kultur einzutauchen:

Ich wollte weg, nach Deutschland zurück. Ich wollte nicht in dem Meer des Unbekannten, das mich umgab und belästigte, untergehen. Ich interessierte mich nicht für Indianer, für diese verwilderten Menschen und ihren Hang zu Trunksucht und Streit. Ich wollte sie weder retten noch verdammen, ich wollte weder ihre guten Eigenschaften beschreiben noch ihre schlechten, die sich bei günstiger Gelegenheit so rasch entwickeln. Ich wollte sie nicht einmal sehen (KRÜGER, 1993, S. 33-34).

Richard beschreibt die Indianer nur mit verächtlichen Eigenschaften wie „Trunksucht“ und als „verwilderte Menschen“. Er meint auch, dass sich die „schlechten“ Eigenschaften der Indianer schnell entwickeln. Für die Indianer sieht er nur zwei Möglichkeiten: entweder sie zu retten oder sie zu verdammen, als ob Richard ein Richter in einer höheren Position wäre. Außerdem behauptet Richard, dass kein anderes Land außer seinem geliebten Deutschland ihm etwas bedeuten und vor seinen Augen interessant erscheinen könnte:

Mir war unwohl in meiner Haut, die ihrerseits am Hemd klebte, in dieser geisterhaften abendlichen Stadt, in diesem zu großen Land, das mir nichts zu sagen hatte, dem ich nichts erzählen konnte, selbst wenn es zugehört hätte, und die Aussicht, in wenigen Tagen in den Urwald fahren zu müssen, machte mich so unglücklich, daß ich lange Zeit kein Wort über die Lippen brachte (KRÜGER, 1993, S. 44).

Richard beschreibt Brasilien mit geringschätzigen Worten. Er ist nicht fähig, die Schönheiten eines neuen Landes zu empfangen. Sein deutscher Filter lässt ihn nur die negativen Aspekte Brasiliens sehen. Es gibt Momente, in denen Richard die Sitten der Indianer eklig findet. Nach dieser Beschreibung bedauert er, dass die Indianer seine „höhere und zivilisierte“ deutsche Kultur nicht erleben können: „Und während ich mich zurücksehnte an einen ordentlichen Tisch in einem sauberen Restaurant, machte er sich zum Verbündeten dieser armen Teufel, die halbnackt um ihn herumsaßen, ohne Chance, sich ein deutsches Restaurant auch nur vorstellen zu können“ (KRÜGER, 1993, S. 79).

Laut Richard ist Brasilien ein „feindliches Land“, ein „staubiges Paradies mit verwaschenen Farben“. Er meint, dass die brasilianischen Bars „schmuddeligen Barkeepern“ haben. Er sagt, dass die brasilianische Konstruktionen aus „Katakomben“, „Spelunken“ und „einem müden, vernachlässigtes Gebäude, mit unreinen Wänden und wurmstichigen, bestaubten Balkonen [...] im Inneren ohne Bequemlichkeit oder auch nur Reinlichkeit“ bestehen. Das brasilianische Essen besteht aus „kaltem Geflügel und harten Eiern“ und das Wetter in Brasilien aus „wütender Hitze“ und „schwülen schweren Abenden“. Zu Brasilien gehört noch „eine brütende Gesellschaft, aus der hin und wieder ein scharfes, verirrt, verängstigt Ruf aufstieg und langsam verebbte. Weiße, Rote, Schwarze und Gelbe in sämtlichen Mischverhältnissen waren hier beisammen“ (KRÜGER, 1993, S. 44).

Im 7. Kapitel findet man einen bedeutungsvollen Satz, in dem Richards ideologische Position eindeutig dargestellt wird: „Mich beschlich nicht die Angst davor, dem Fremden zu begegnen, sondern die tiefer sitzende Furcht, das Fremde nicht bewältigen zu können“ (KRÜGER, 1993, S. 66). Mit diesem Satz stellt sich heraus, was Richard der Kontakt mit einer anderen Kultur bedeutet. Für ihn besteht dieser nicht aus einer Begegnung zwischen zwei verschiedenen Völkern, in dem die beiden Kulturen auf einer gleichen Ebene stehen, sondern er besteht aus einem einseitigen

Machtverhältnis. Das Verb „bewältigen“ kann hier bedeuten, dass Richard die Erfahrung mit der anderen Kultur beherrschen will. Das bedeutet also, dass er statt die fremde Kultur kennenzulernen und von ihr zu lernen, möchte er die Erfahrung mit dieser Kultur kontrollieren. Außerdem möchte Richard bei den Indianern seine deutsche Kultur durchsetzen. Er will ihnen, wie Himmelfarb sagt, „die Sprache und das Lesen beibringen, damit die Indianer Thomas Mann im Original studieren können“ (KRÜGER, 1993, S. 121). Bei dieser Anschauung einer „höheren, zivilisierten und besseren“ Kultur findet man Referenzen zu zwei historischen Zeitpunkten, die in dem Roman erwähnt werden: der Kolonialismus, in dem Richard die Einstellung eines Kolonisten reproduziert und der Nationalsozialismus, in denen die Meinung der Existenz einer höheren Rasse der Beweggrund ist.

4. SCHLUSSWORT

Der Roman stellt eine interkulturelle Erfahrung dar: zwei Europäer verbringen zwei Jahre im brasilianischen Urwald im Kontakt mit den Ureinwohnern, die ganz unterschiedliche Sitten im Vergleich zu den beiden Hauptfiguren haben.

In Bezug auf diesen Kontakt zu den Indianern ermöglicht der Roman somit zwei unterschiedliche interkulturelle Erfahrungen, da Richard und Leo zwei verschiedene Einstellungen gegenüber dem Fremden repräsentieren.

Himmelfarb ist sehr offenherzig und hat ein wahres Interesse am Leben der Indianer in Brasilien, ohne eine überlegene Position einzunehmen. Er lernt die Sprache der Indianer, ihre Sitten und nimmt an ihrer Kultur teil. Mit Himmelfarb findet ein Austausch zwischen den beiden Kultur statt. Wie es in diesem Aufsatz bereits erwähnt wurde, ist Himmelfarb fähig nicht nur zu erzählen sondern auch zu hören; zu nehmen und auch zu geben, zu lehren und auch zu lernen.

Richard distanziert sich zu der fremden Kultur. Er bleibt lieber in seiner eigenen deutschen Welt und will sich zu einer anderen Kultur nicht öffnen. Er ist der Meinung, dass er die Erfahrung mit dieser Kultur bewältigen sollte. Er wünscht also, die fremde Kultur in seinen Händen zu haben, als ob er in einer Position wäre, in der er die andere Kultur kontrollieren könnte. Richards Beschreibung von Brasilien besteht praktisch nur aus geringschätzigen Wörtern. Richard zeigt auch kein Interesse, an der fremden Kultur teilzunehmen, da er im Gegensatz zu Himmelfarb die Indianer als ein minderwertiges Volk betrachtet, deren Kultur Richard nichts beibringen kann. Wir können also behaupten, dass die interkulturelle Erfahrung von Richard unilateral ist, d.h. nur aus einer Richtung besteht, da er im Gegensatz zu Himmelfarb nur erzählen, nehmen und lehren; aber niemals hören, geben oder lernen kann bzw. will. Dieses unilaterale Verhältnis, wie wir es genannt haben, ist aber auch grundlegend für die Konstruktion der deutschen und der ausländischen Identität, da Richard durch die Differenz feststellt, was „Deutscher“ und was „Ausländer“ bedeutet.

Schlussendlich haben wir gezeigt, dass eine interkulturelle Begegnung zwischen Individuen verschiedener Kulturen mit unterschiedlichen Perspektiven stattfinden kann. Sie kann bilateral, wie wir es in der Figur von Himmelfarb sehen können, aber auch unilateral, wie in der Figur von Richard sein. Wichtig ist noch, dass durch die interkulturelle Begegnung die Individuen beider Kulturen ihrer eigenen Identitäten konstruieren können. Abschließend kann man die unterschiedlichen Positionen der beiden Hauptfiguren des Romans mit einem klärenden Zitat von Richard zusammenfassen: „Leo hat diese Sitten liebevoll studiert und aufgeschrieben, während ich sie nur mit kalten Herzen ertragen konnte“ (KRÜGER, 1993, S. 79).

LITERATURVERZEICHNIS

GUTJAHR, Ortrud. *Interkulturalität: zur Konjunktur und Bedeutungsvielfalt eines Begriffes* in BETHIEN, Claudia et al. *Germanistik als Kulturwissenschaft – eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Hamburg: Rowohlt, 2002.

KRÜGER, Michael. *Himmerfarb*. Salzburg: Residenz, 1993.

LEGGEWIE, Claus; ZIFONUN, Darius. *Was heißt Interkulturalität?* in: Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik. Bielefeld: Transcript, 2010.

HUGUENAU OU A OBJETIVIDADE: VALORES EM DECADÊNCIA

HUGUENAU OR OBJECTIVITY: *DECAYING VALUES*

Vinícius José Henrique da Costa Leonardi¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o romance *Huguenau ou a objetividade*, o terceiro da trilogia *Os sonâmbulos*, de Hermann Broch, a partir do eixo de capítulos intitulado *Decadência dos valores*, o qual apresenta a forma de ensaio filosófico. Pretende-se interpretar e discutir as teses apresentadas nesse eixo. A hipótese é a de que elas podem ser articuladas com os personagens e enredo do romance, discutindo as crises do pensamento moderno emergentes no início do século XX.

Palavras-chave: modernidade; Broch; protestantismo.

ABSTRACT: The present article aims to analyze Hermann Broch's novel *Huguenau or objectivity*, the third in his trilogy *The sleepwalkers*, from the chapter axis called *Decay of values*, presented in the form of a philosophical essay. We intend to interpret and discuss the ideas presented in this axis. The hypothesis is that they can be articulated with the novel's characters and story by bringing to discussion the crises of the emerging modern thought at the beginning of the 20th century.

Key-words: modernity; Broch; protestantism.

1. INTRODUÇÃO

Huguenau ou a objetividade, da trilogia *Os sonâmbulos*, de Hermann Broch, oferece múltiplas possibilidades de análise. Pode ser lido como uma profecia do advento do *Führer*, como uma teia de símbolos da condição do homem moderno, entre outros. Formal e tematicamente variado, o texto apresenta temas e personagens que

¹ Graduando em Letras Português, licenciatura, UFPR.

compõem um quadro geral, emoldurado historicamente pelo último ano da Grande Guerra.

Embora tenha sido publicado como terceiro volume da trilogia, em 1932, foi por *Huguenau ou a objetividade* que o austríaco Broch começou essa grande obra da literatura em língua alemã do século XX, com envergadura comparável *A montanha mágica*, de Thomas Mann. O sonambulismo marca a situação dos personagens desnorteados em meio a diferentes realidades que se sobrepõem: o desmoronamento das velhas estruturas do século XIX (*Pasenow ou o romantismo*); as inseguranças da pequena burguesia em meio à desorganização (*Esch ou a anarquia*); o desmoronamento do projeto europeu moderno, destacado pela Grande Guerra e prefigurado na degradação do mundo assistida nos últimos séculos (*Huguenau ou a objetividade*). Não é surpreendente ao leitor desses romances saber que Broch também tenha empreendido estudos filosóficos, principalmente em filosofia alemã do século XIX. A trilogia é marcada por reflexões acerca das crises e fundamentos últimos da realidade.

Os capítulos de *Huguenau ou a objetividade* se dividem em conjuntos referentes a personagens específicos que, embora tratados mais ou menos isoladamente, compartilham do mesmo espaço: uma pequena cidade alemã que experimenta tensões da guerra que, embora não ocorra diretamente ali, é determinante para a condição de cada personagem. Seja um pedreiro e combatente resgatado mudo de uma vala, sejam médicos ocupados ininterruptamente com pacientes vindos da batalha, ou uma caridosa moça do exército da salvação que preserva algum sentido na vida, todos estão inexoravelmente marcados e determinados pelo caos que os circunda, pelo sentido que se desintegra e pela sensação de uma monstruosidade infinda, ilógica e irreal. Com algumas intersecções, cada sequência de ações de personagens específicos se distribui nos respectivos conjuntos de capítulos (um para a narrativa do pedreiro, outro para a moça do exército da salvação etc).

Este artigo propõe uma análise do romance a partir dos capítulos intitulados *Decadência dos valores*, que são apresentados na forma de ensaio filosófico pelo personagem Bertrand Müller. Considerando o peso de tal discurso no romance, bem como sua forma praticamente alheia ao enredo, confunde-se essa voz ensaística de Bertrand com a do próprio autor. A linguagem desses capítulos é própria de uma dissertação filosófica, destoando da sequência narrativa, como fica claro em citações a seguir. Assumindo que eles formam um eixo em torno do qual o romance é construído, personagens, espaço e enredo aparecem como ícones da decadência dos valores. Essa possibilidade de leitura aqui assumida adota um ponto de vista amplo e propõe uma chave de interpretação geral para cada personagem dentro de um signo total associado à tese defendida em *Decadência dos valores*, a qual este trabalho procura interpretar e discutir. Tal tese toma a Grande Guerra e seus efeitos como manifestação da desagregação moderna, similar a um clímax de um processo de decadência desenrolado ao longo de séculos, desde o abandono da universalidade platônica até o mergulho em singularidades materiais e desconexas.

2. ANÁLISE

Embora se possa argumentar que haja uma passagem abrupta entre o otimismo no qual se inicia o século XX e o horror incompreensível da Grande Guerra, é inevitável uma reflexão mais detalhada acerca da condição do homem moderno em geral, desde suas raízes renascentistas, passando pela autonomia da razão e culminando na fragmentação de valores isolados. Nesse sentido, a Grande Guerra poderia ser adotada como símbolo do desmoronamento de um castelo cujo potencial de ruína cresceu ao longo de séculos, corroendo por baixo o edifício do suposto progresso.

Logo no início da análise da decadência dos valores, o romance apresenta a seguinte reflexão acerca do caos da Grande Guerra:

O irreal é o ilógico. E esta época parece não poder mais suplantar o clímax do ilógico, do antilógico: é como se a realidade monstruosa da guerra tivesse suspenso a realidade do mundo. O que é fantástico se transforma em realidade lógica, porém a realidade se esvai na mais ilógica das fantasmagorias (BROCH, 2001, p. 55).

Já se tem aqui uma percepção muito clara do narrador em relação ao estado de coisas que presencia: há um mundo às avessas, um emaranhado de fios desatados em uma realidade monstruosa, onde a realidade e irrealidade, o lógico e o ilógico se embaralham e se confundem. Os termos utilizados não são fortuitos ou pouco rigorosos. De fato, *realidade* e *lógica* se encontram no cerne da temática dos capítulos *Decadência dos valores*. Tudo o que é real, *res*, é *coisa*, objeto, e a expectativa racional moderna se apoia na possibilidade de investigação dessas *coisas no mundo* pela *lógica*, na possibilidade de uma *objetividade*. O projeto moderno, portanto, analisa e avança sobre os objetos, os esquadrinha, especializa, divide, na expectativa de reagrupá-los em uma síntese capaz de reconstruir o mundo, a realidade total. Ao longo do texto, o narrador aponta para o fracasso dessa reunificação posterior à fragmentação de objetos. Assim:

[...] o vínculo dos âmbitos de valores isolados a um valor central se tornou impossível de um só golpe, inclemente, o abstrato impregna a lógica de qualquer tentativa de estabelecer valores, e seu desnudamento conteudístico proíbe não apenas qualquer desvio da forma utilitária, mesmo que seja apenas a forma utilitária da construção ou de outra atividade, como também radicaliza os âmbitos de valores isolados de tal maneira que estes, abandonados a si mesmos e expulsos ao absoluto, se separam uns dos outros, se paralelizam e, incapazes de formar um corpo de valores conjunto, se tornam paritários [...] (BROCH, 2001, p. 170).

Para o ensaísta, a arquitetura é um ótimo exemplo dessa decadência dos valores e do estilo vazio da época (BROCH, 2001, p. 80-83). A análise que segue daí é muito

perspicaz e, com atenção às sutilezas da argumentação, pode ficar claro o quanto a questão do ornamento moderno se articula com todo o restante da reflexão de Bertrand, em que predominam: teoria do conhecimento, metafísica, teologia e história do pensamento ocidental. O ornamento “se transforma em expressão abstrata, em 'fórmula' de todo o pensamento acerca do pensamento, se transforma em fórmula do próprio estilo e com isso em fórmula de toda a época e de sua vida” (BROCH, 2001, p. 94).

O abandono do ornamento significa uma escolha pelas funcionalidades singulares em prejuízo das múltiplas remissões entre os entes. Um ornamento só faz sentido quando é visto no espaço em conjunto com todos os outros, e aí é que reside sua lógica. Um recorte de um só adorno, com máxima objetividade, inevitavelmente o inutiliza. Essa noção de *sentido* e *ser* também pode ser ilustrada por outro exemplo: um martelo só tem sentido em sua existência na medida em que se relaciona com a obra, com outros entes, age sobre o prego, pertence a uma oficina de marcenaria, remete a isso ou aquilo etc. É isso que o define, que constitui seu ser. Quando o martelo é retirado desse contexto e isolado para análise, perde suas remissões a outros objetos, sua funcionalidade e sentido desaparecem. Em um laboratório pode ter sua substância analisada ou sua forma mensurada, mas ele não é propriamente um martelo. É simplesmente algo como coisa em si, com certa propriedade material, desprovida de sentido e vínculo com o mundo. Não é exagero dizer que se debruçar longamente sobre esse objeto faria o observador esquecer que ele fora uma ferramenta, ou seja, fora um martelo antes de ser arrancado de sua teia de remissões espaciais e temporais. A instabilidade da desarmonia entre entes é simbolizada pela angústia da personagem Hanna, uma dona de casa entediada:

Custara muitas alegrias e esforços botar todos os móveis assim numa harmonia tão correta a ponto de em toda parte poder imperar o equilíbrio arquitetônico, e, quando tudo estava pronto, Hanna Wendling tivera a sensação de que apenas ela

mesma sabia da perfeição deste equilíbrio, ainda que Heinrich também tomasse parte daquilo, sim, ainda que um bom tanto de sua ventura matrimonial estivesse registrada na harmonia secreta e na contrapontística do arranjo dos móveis e dos quadros. (BROCH, 2001, p. 95)

Assim, a angústia em sua situação matrimonial e domiciliar se relaciona a uma sensação de desarmonia. Aqui ela tenta superá-la através do arranjo dos móveis, com remissões equilibradas entre si. A tentativa logo se revela insuficiente e instável, e Hanna segue com a sensação de desajuste e descolamento que a acompanha em todo o romance.

Arrancado de suas remissões, o ornamento não possui aquela lógica orgânica prevista desde o início da obra em sua generalidade: ela se reduz a uma lógica de coisa em si mesma. Seus axiomas ficam, assim, completamente desorientados e soltos. Nesse ponto, um estilo fica refém da fragmentação de objetos isolados e se vê obrigado a eliminar o ornamento. O estabelecimento de um critério de valor passa a ser resultado de um processo de abstração que foca a coisa em si. Isso significa verificar os fundamentos subjacentes à lógica singular, mergulhar sobre o objeto diante do qual, a cada passo, o sujeito se encontra, como faz Huguenau. O personagem é aquele que mais ocupa o enredo. Huguenau, desertor egoísta, preocupado exclusivamente com o retorno proporcionado por seus negócios obscuros, vil, socialmente escorregadio, grosseiro, pode ser assim descrito:

Huguenau é homem que age buscando objetivos. Dividiu objetivamente seus dias, conduz objetivamente seus negócios, concebe objetivamente seus contratos e os assina. Tudo isso tem como fundamento uma lógica que é de todo desprovida de ornamento, e o fato de uma lógica assim por toda parte exigir que não haja ornamento não parece ser uma conclusão ousada, sim, parece tão boa e tão correta como tudo o que é necessário é bom é correto (BROCH, 2001, p. 120).

Trata-se, portanto, de uma abstração que oblitera a imagem de um todo harmônico e universal. Interessante é notar que isso também significa um tipo

importante de distração: ao entregar-se às objetividades singulares, um Huguenau está completamente absorto pela cotidianidade e ignorante de qualquer essência do ser. Embora sua vileza seja evidente, ela não é incômoda para seu *eu*. Internamente, Huguenau tem uma espécie de integridade. É o único personagem cuja cisão da identidade se dá sem atritos. Tudo lhe é muito claro, segue apenas o imediato à mão e não enfrenta nenhum tipo de angústia existencial. Ele simplesmente se entrega aos objetos que se lhe oferecem, cada qual com sua própria lógica interna: ora é desertor, ora é empresário oportunista, ora é assassino.

A cotidianidade é muito forte para os personagens médicos no romance, mergulhados em um trabalho aparentemente sem fim, como expressa Flurschütz: “[...] a gente é devorado por aquilo que faz... simplesmente devorado. [...] somos todos esvaziados pela profissão em que nos metemos... E o militarismo e o patriotismo também são profissões assim [...]”, ao que seu colega Kuhlenbeck responde “Graças a Deus, médicos não precisam filosofar.” (BROCH, 2001, p. 104-105). No mesmo diálogo, a maneira como a distração cotidiana se relaciona com a fragmentação da objetividade é notada pelo próprio Flurschütz: “[...] Aliás, não se consegue mais entender o que se passa em outro âmbito que não o seu.” (BROCH, 2001, p. 105). A desarticulação do mundo experimentada na guerra é efeito material e histórico, assim como resulta do mergulho da objetividade em um oceano de especificidades, que necessariamente isola e desarticula a realidade em esferas cada vez menores. Há a lógica do soldado, do comerciante, do médico etc. Os objetos formam um conjunto de *tijolos* individuais que precisam ser reagrupados a fim de refazer o edifício destruído. A fragmentação ultrapassa o limite dos juízos objetivos e atinge o próprio *eu*: sujeitos isolados entre si e cindidos internamente. Essa crise da modernidade, que envolve tanto a construção de valores quanto a fragmentação do próprio *eu* interior, é muito bem simbolizada pelo personagem Gödicke, um reservista, resgatado mudo de uma vala onde fora soterrado:

O pedreiro Ludwig Gödicke havia, por assim dizer, levantado um andaime para a casa de sua alma e, quando perambulava por aí apoiado em suas duas muletas, sentia-se como não mais do que um andaime com alguns apoios e outras tantas aspirações. Mas não conseguia — ou melhor, era-lhe impossível — arranjar tijolos e telhas para a casa por conta própria; antes, tudo o que ele fazia ou, para expressá-lo de modo mais correto, tudo o que ele pensava — pois ele na verdade nada fazia — era apenas em se ocupar da construção do andaime, em dar forma a esse andaime, no qual havia várias escadas e ligações, um andaime que dia a dia ficava mais confuso e cuja segurança precisava ser ponderada: um andaime que, apesar de ser um fim em si mesmo, era um fim genuíno, uma vez que, invisível no meio dele, mais ainda assim também em cada uma das peças de sustentação, pendia o eu do construtor de casas Ludwig Gödicke, que precisava ser protegido de vertigens (BROCH, 2001, p. 69-70).

O mutismo não é surpreendente em um mundo fragmentado como esse. Desde que restam apenas âmbitos celulares isolados, a comunicação é rompida. Sobre isso, Flurschütz declara:

[...] eu acho que em breve a medicina terá se especializado tanto que um conselho entre um clínico geral e um cirurgião ou um dermatologista não conseguirá chegar a resultado nenhum, simplesmente porque não existirão mais mecanismos de compreensão entre as especialidades (BROCH, 2001, p. 185).

Kuhlenbeck responde em tom ainda mais fatalista: “Errado, completamente errado, Flurschütz. Em breve existirão apenas cirurgiões... Essa é a única coisa que restará de toda essa medicina precária... O homem é um açougueiro [...]” (BROCH, 2001, p. 185). Esse diálogo simboliza de modo muito perspicaz a condição aguda que a crise moderna alcança. Eis que a fragmentação produz mutismo e, por fim, culmina em uma desumanização materialista.

Tal fragmentação afeta a própria estrutura de pensamento do homem e corrói seu estilo. A fronteira entre história e individualidades, entre pensamento e ação do indivíduo, é tênue, e é o estilo que tudo permeia e molda:

Se suas ações, portanto, submetem-se ao estilo, também seu pensamento deve ser submetido a ele: se nisso (em termos práticos ou de teoria do conhecimento) as ações se antecipam ao pensamento, ou o pensamento, às ações, o primado da vida, ao primado da razão, o *sum*, ao *cogito*, o *cogito*, ao *sum*, não precisa ser decidido [...] (BROCH, 2001, p. 119).

Mais uma vez o termo *estilo* adota sentido mais geral do que aquele estritamente arquitetônico. O estilo de um ornamento se refere ao modo como ele é moldado, ou o instrumento à mão daquele que faz o ornamento. Marca tanto a ação quanto a elaboração mental, a idealização. O ornamento ocupa o espaço, tem seu efeito a partir deste. E, se o pensamento se dá espacialmente, se o espaço é intuição da razão pura através da qual o objeto é apreendido, em termos kantianos (KANT, 1999), e se a execução do pensamento, a própria ação, exige espaço, então também há estilo no pensamento e na ação, um estilo que os molda e que permeia quaisquer sistemas de valores a que eles se relacionam.

A universalidade que unifica e harmoniza só pode fazê-lo através de um ponto minimamente concreto para o qual os elementos convirjam e, por isso, se harmonizem, criando estilo. A harmonia universal toma as aparências concretas como símbolos, toma o finito como ponto de referência para o que é infinito e justamente o modo de convergência para tal ponto concreto define o estilo de pensamento. É assim que:

[...] em determinadas construções geométricas, o ponto infinitamente distante é admitido de maneira arbitrária no interior da superfície finita do desenho, e então se constrói de tal modo como se esse ponto infinito ficcional estivesse mesmo infinitamente distante. A situação dos elos isolados da construção, um em relação ao outro, continua sempre a mesma em uma construção assim, como se aquele ponto de fato estivesse infinitamente distante; só que todas as medidas se juntaram e distorceram. E de jeito semelhante se podem imaginar as mudanças que as construções lógicas sofrem quando o ponto de plausibilidade lógico é deslocado do infinito ao finito terreno: a lógica formal como tal, seu modo de tirar conclusões, até mesmo suas vizinhanças associativas de conteúdo continuam existindo — o que muda são suas 'medidas', é seu 'estilo' (BROCH, 2001, p. 135).

Com a máxima objetividade, por outro lado, embora se pudesse esperar uma intensa concretização dos objetos diante de si, o que se dá é o oposto: tal objetividade aguda vem justamente através da radicalidade das abstrações. Há um mergulho no interior das abstrações que passa por cima do que é concreto e visível. Isso significa que diante da realidade opta-se por avançar sobre os entes, ao invés de recuar em um passo de contemplação do todo. Esse ataque é necessariamente abstrato e a racionalidade aí envolvida aposta todas as suas fichas na lógica para o esquadramento do objeto, até que o ponto máximo de plausibilidade seja alcançado, ou seja, até que o limite axiomático precise ser transposto ou refeito. Seja de caráter estritamente formal (lógico) ou conteudístico (ôntico), a nova estrutura axiomática aponta sempre para um infinito abstrato irreversível, de modo que “a cosmogonia não repousa mais em Deus”, mas “se tornou radicalmente científica e sua língua e sua sintaxe desvestiram os trajes de 'estilo', transformaram-se em expressão matemática.” (BROCH, 2001, p. 136). Com isso, desaparecem os pontos de convergência geométrica e, conseqüentemente, desarticula-se o estilo.

Aí reside a crise da objetividade moderna: a suposição de que há necessidade permanente de uma espécie de fundamento por trás das aparências, um mergulho intermitente no interior das coisas. A exigência da autonomia da razão levou o homem a negar o aparente como meio de construção contemplativa de uma totalidade una. De fato, é curioso notar como o termo *aparência* adquiriu uma conotação de falsidade, de imprecisão, de algo que precisa ser retirado da vista para acessar o que é *verdadeiro*. Tanto no platonismo quanto na filosofia heideggeriana, o que aparece é justamente aquilo que mais se ajusta à constituição de ser. Ser implica mostrar-se. Uma ideia platônica é forma, é algo que se vê pela alma. A crítica encontrada no romance de Broch à maneira como a modernidade trata a relação entre razão e mundo se afina com a visão heideggeriana (HEIDEGGER, 2012): a modernidade teria se iludido com a

possibilidade de conhecimento nos moldes sujeito-objeto, esquecendo-se da essência do ser e associando erroneamente juízos objetivos à noção de valor. Assim:

A pesquisa científica efetua, ingênua e toscamente, a demarcação e a primeira fixação dos domínios de coisa. A elaboração do domínio em suas estruturas fundamentais já é levada a cabo de certo modo pela experiência e pela interpretação pré-científicas do âmbito do ser dentro do qual o domínio de coisa é ele mesmo delimitado. Mesmo que o peso da pesquisa resida sempre nessa positividade, seu verdadeiro progresso, porém, não se efetua tanto em juntar resultados e guardá-los em “compêndios” quanto, a partir de tal crescente conhecimento das coisas, reagir no mais das vezes se contrapondo a eles e perguntando pelas constituições fundamentais do domínio corresponde (HEIDEGGER, 2012, p. 51-52).

Mas tal pergunta pelas constituições fundamentais dos entes científicos pode esbarrar em um esquecimento perigoso, o esquecimento do sentido do ser em geral:

O perguntar ontológico é, sem dúvida, mais originário do que o perguntar ôntico das ciências positivas. Ele permanece, todavia, ingênuo e não transparente, se suas pesquisas pelo ser do ente deixam de discutir o sentido do ser em geral (HEIDEGGER, 2012, p. 57).

Nessa metafísica moderna, o sujeito se torna ente, também é objeto, de modo que a discussão entre idealistas e realistas não ataca a verdadeira questão, que é a esquecida verdade a respeito do sentido do ser. Para Santo Agostinho (2007) e Heidegger (2012), a ocupação com as coisas cotidianas, a cotidianidade em si, a atenção aos objetos (entes) distraem o homem da questão crucial da existência, que é a essência do ser. Em Agostinho (2007), a alma se esquece do fundamento universal e divino quando se distrai com as coisas visíveis, ou seja, quando as toma como se fossem a essência da realidade.

É verdade que a própria razão autônoma não escapa de limites. O idealismo kantiano (1999) propõe as condições e os limites do conhecimento: o modo como os objetos são acessados pela razão, por quais categorias específicas o juízo opera etc. Também o positivismo em seu materialismo delineia limites bem definidos para o

conhecimento. Contudo, a postura moderna diante do mundo leva o homem em direção a pontos infinitos cada vez mais distantes espalhados em uma realidade irremediavelmente difusa. O problema, portanto, é a instabilidade, ausência de uma pedra fundamental imóvel em torno da qual se construa um sistema de valores único e bem definido.

Um motivo que permeia todo o romance é a religião. Os personagens Esch, o major, a moça do exército da salvação e os judeus vizinhos de Bertrand se veem o tempo todo às voltas com a questão. Nela reside uma espécie de consciência angustiante e esperançosa em meio ao caos. É notável que a primeira fala de Gödicke tenha sido “Ressuscitado de entre os mortos” (BROCH, 2001, p. 208). É no cristianismo que Esch e o major tentam criar esperanças. Os capítulos *Decadência dos valores* tomam a ruptura com o sistema medieval e a ascensão do protestantismo como tópicos centrais para a tese defendida. Para o ensaísta, a Idade Média construía um sistema de valores que apontavam para Deus, enquanto finalidade. Havia coesão do quadro do mundo em torno do ponto de fé (BROCH, 2001, p. 166-171). O infinito platônico era projetado no plano finito-simbólico aristotélico como um ponto ao qual os valores convergiam e, por isso, ganhavam estrutura e estilo. Sendo os símbolos assim enriquecidos, a linguagem era viva, espelho do *logos* divino. Isso desmorona com a renascença e o protestantismo. Este se lança ao infinito absoluto, rejeita símbolos finitos e tira Deus da cena visível. Esse Deus é buscado “por trás das aparências”, de acordo com o engano metafísico moderno, e até dentro de si mesmo. O protestantismo é imediatista e se lança inteiramente sobre o objeto. Torna-se fragmentário. É ação, não fala; é ataque lógico, não contemplação. Assim:

Essas duas fases da revolução espiritual podem ser reconhecidas muito bem no período final da Idade Média: declaração de falência da dialética escolástica e logo em seguida a mudança — verdadeiramente copernicana — ao objeto imediato. Ou, em outras palavras, trata-se da mudança do platonismo para o positivismo, da língua de Deus para a língua das coisas (BROCH, 2001, p. 224).

Portanto, o sistema de valores moderno se ergue como um edifício sem um ponto fixo em torno do qual estabeleça seu eixo de gravidade. O materialismo ou o idealismo propõem outros, eventualmente, numa tentativa agonizante de remediar a estrutura. Porém, a crise é inevitável. Os sistemas de valores se desintegram, se multiplicam caoticamente e, por fim, colocam os pés no que é irracional (BROCH, 2001, p. 446-483). Para o ensaísta Bertrand, este ambiente é propício para o advento do *Führer*. Valores não podem mais ser historicamente impostos de modo racional, como condição de uma experiência possível por meio de Deus (BROCH, 2001, p. 344-352). Restam apenas ídolos, sistemas isolados e indiferentes. Resta um Huguenau, capaz até mesmo de aderir sem delongas à religião em nome de interesses próprios, depois de tanto satirizá-la. Nesse sistema de si mesmo, ele está completamente seguro, é coerente e íntegro enquanto comerciante cumpridor de contratos e até mesmo enquanto assassino. A Grande Guerra funciona como ícone desse desmoronamento de múltiplas integridades que, embora cheias de si, se sobrepõem sem coesão umas às outras em uma realidade ilógica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os capítulos *Decadência dos valores* formam, em si, um rico texto de discussão acerca dos problemas históricos e filosóficos do homem moderno. Recortados do romance, caberiam muito bem como texto autônomo. Vimos neste artigo algumas indicações sobre como os personagens podem ser interpretados como ícones das teses defendidas nesse conjunto de capítulos. O próprio contexto histórico da Grande Guerra, em seu contraste com o pleno vigor da modernidade, cabe muito bem nessa iconização. Assim, além de formalmente variado, o romance de Broch é tematicamente forte, relevante e atualíssimo. Outros pontos não destacados no presente trabalho

poderiam ser explorados, como por exemplo: o significado da diferença entre determinados personagens; o papel de uma centralidade de Huguenau no enredo; a representação do judaísmo; a modernidade; entre outros. Sejam quais forem os tópicos escolhidos para análise, o entendimento de uma decadência dos valores é fundamental.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *A verdadeira religião*. Tradução: Nair de Assis Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

BROCH, Hermann. *Huguenau ou a objetividade*. Os sonâmbulos, v. 3. Tradução: Marcelo Backes. São Paulo: Benvirá, 2011.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução: Fausto Castilho. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução: Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOOS, Adolf. *Ornamento e delito*. Tradução: Anja Pratschke. Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.eesc.usp.br/babel/Loos.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

PLATÃO. *Fédon*. Tradução: José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

A FIGURAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM *UM CERTO CAPITÃO RODRIGO*

THE FIGURATION OF VIOLENCE IN UM CERTO CAPITÃO RODRIGO

Clarissa Loyola Comin¹

RESUMO: Partindo da ideia de internalização da forma social pela forma literária e de uma história da literatura brasileira a partir da violência, analisamos o romance *O tempo e o vento*, sinalizando como se conforma a percepção histórica do narrador na sessão *Um certo capitão Rodrigo*, e, por fim, apontando para a ideia de que este mostra-se avesso ao exercício da violência, apesar de reconhecê-la como relevante para nosso processo formacional.

Palavras-chave: violência; Érico Veríssimo; *O tempo e o vento*.

ABSTRACT: Beginning with the idea that the literary form is capable of internalizing the social form, and with the possibility of a history of Brazilian literature told through violence, we analyze the novel *O tempo e o vento*, pointing out how the historical perception of the narrator is built in the section *Um certo capitão Rodrigo*, and finally showing how this narrator does not support the exercise of violence, although he recognizes it as relevant to our formation.

Keywords: violence; Érico Veríssimo; *O tempo e o vento*.

1. INTRODUÇÃO

Em *O romance histórico*, György Lukács elege os romances de Walter Scott como modelares da categoria, uma vez que neles os acontecimentos eram verdadeiramente influenciados pela história. Para o teórico, o diferencial de Scott diante de seus predecessores é “o elemento especificamente histórico: o fato de a particularidade dos homens ativos derivar da especificidade histórica de seu tempo” (LUKÁCS, 2011, p. 33). Tal concepção do papel do homem, derivada de Hegel, “vê na história um processo

¹ Mestranda em Letras, Estudos Literários, UFPR.

impulsionado pelas forças motoras intrínsecas da história, cujo efeito atinge todos os fenômenos da vida humana, inclusive o pensamento” (LUKÁCS, 2011, p. 45).

Para Lukács, a história passa a ser uma “experiência das massas” após o período entre 1789 e 1814, destacando como ponto de inflexão a Revolução Francesa, a partir da qual várias nações europeias envolvem-se em inúmeras revoluções e conflitos. Devido às proporções da revolução, foi necessário o recrutamento de populares para integrar os exércitos. Isso foi possível a partir de uma conscientização política, com o uso de propagandas cuja finalidade era promover o conteúdo e os propósitos da guerra, e de convencê-los sobre o fato de que a ação revolucionária poderia trazer melhorias para a vida daqueles sujeitos. Pensando no desdobramento mais imediato desta manobra, temos uma defasagem na rigidez hierárquica que dividia os oficiais de origem nobre e a tropa, uma vez que a ascensão dentro do exército passa a ser do alcance de todos. Temos aqui um movimento que se imbrica no outro, pois, para realizar a Revolução, era preciso tornar os postos no exército mais chamativos, o que foi garantido pela possibilidade de ascensão, e que essa mesma possibilidade de ascensão foi mais tarde louvada como revolucionária. Mas cabe ainda perguntar de que maneira tais acontecimentos puderam influir na modelação do gênero romance histórico.

Segundo Lukács (2011, p. 33-113), os pressupostos característicos do gênero são: 1) o tempo da narrativa deve se localizar em um passado distante do presente do autor; 2) escolhido o pano de fundo histórico, cria-se um enredo e personagens ficcionais condizentes com o momento reconstruído; 3) é constante a presença do idílio amoroso, cujo desfecho pode ser tanto feliz quanto trágico; 4) o enredo ficcional deve estar sempre em primeiro plano; 5) o contexto histórico é o pano de fundo da narrativa, e deve ser trazido à boca da cena quando necessário para explicar as

motivações dos personagens e o andamento do enredo². Tal construção só seria possível dentro de uma visão de mundo que considerasse a História como sendo constituída pela elaboração e pelo conflito das forças sociais, e, por consequência, pelos indivíduos que tomavam parte nestas forças, e não por eventos pontuais perpetrados por grandes homens.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE *O TEMPO E O VENTO* E O DISCURSO HISTÓRICO

A trilogia *O tempo e o vento* pode ser lida como romance histórico, sobretudo o primeiro volume, *O Continente*, que transcorre entre 1745 e 1895, datas balizadoras de dois eventos históricos importantes: o ataque às missões jesuíticas e a revolução federalista. Se levarmos em conta as prerrogativas de Lukács, apenas o primeiro volume do romance se aproxima da categoria romance histórico, uma vez que respeita às condições propostas. Sintetizando de maneira precisa:

A história narrada por Érico não elege heróis individuais [...] e sim o grupo; também não destaca uma camada social, e sim o núcleo doméstico, responsável pelo aparecimento e manutenção das gerações, num processo sem fim de que depende o funcionamento da sociedade (ZILBERMAN, 2000, p. 36).

O discurso histórico, em sua gênese, pretendeu alçar-se a um lugar respeitável, de caráter objetivo, como aquele já conferido às ciências exatas. Portanto tratou não apenas de criar um jargão específico, mas também de operar com evidências de verdade factuais para comprovar suas hipóteses. Mais tarde, muitas escolas questionaram o estatuto de veracidade que tais discursos arrogavam para si. O campo da história foi afetado por críticas epistemológicas mais ou menos radicais, apontando para a maneira como narrativas eram hierarquizadas dentro de um discurso

² Cf. a esse respeito a discussão feita no capítulo 1 de *O romance histórico*, “A forma clássica do romance histórico”.

especificamente histórico, que respeitava determinadas convenções que nada tinham a ver com a realidade factual, o que acabava por colocar em outros termos a oposição entre as narrativas históricas e as literárias. Dito de outro modo: o discurso do historiador é orientado por uma *convenção de veracidade*, em oposição à *convenção de ficcionalidade* que exige o escritor do compromisso com a verdade, uma vez que seu discurso não está atado à factualidade (MIGNOLO, 1993, p. 125).

Longe de filiar Érico Veríssimo a uma concepção histórica determinada, julgamos importante apontar para um diferencial em seu romance: a focalização da narrativa em sujeitos anônimos e seus cotidianos. Segundo Mignolo (1993, p. 131), para o bom funcionamento do romance histórico, as personagens migrantes devem ser evocadas apenas para conferir força de verdade ao enredo e demonstrar a influência histórica no destino dos sujeitos nativos³. Este modo de operação codifica a vida dos sujeitos “anônimos” dentro de seu espaço histórico, evitando a posição tradicional, que vê a dimensão histórica como um conjunto de grandes fatos, perpetrados por grandes homens. Talvez tenha sido Walter Benjamin, em *Sobre o Conceito da História*, quem primeiro apontou para a “empatia” do historiador oficial com os vencedores, e para a tarefa do historiador marxista histórico em “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225), ou seja, ir contra a tendência naturalizada pela história de que os vencedores devem ter seus grandes feitos perpetrados.

A *Nova História* — nome dado ao conjunto de ensaios editados por Jacques Le Goff em 1978 — ocupa-se dessas novas maneiras de perceber e estudar a disciplina, opondo-se ao paradigma tradicionalmente objetivo. Peter Burke discorre detalhadamente a respeito da origem e uso do termo “Nova História” na abertura de *A escrita da história: novas perspectivas* (1992). As perspectivas apresentadas são

³ Personagens migrantes são aquelas que existiram empiricamente na História e foram trazidas para a ficção, enquanto as personagens nativas são aquelas que existem apenas no âmbito ficcional de determinada narrativa.

inovadoras e, embora tragam em seu âmago algumas contradições e problemas particulares, é interessante analisar o encaminhamento conferido por esta nova “escola” de pensadores da história. Burke aponta para os perigos deste tipo de estudo, sem descartar sua importância enquanto questionador de um modelo paradigmático de História. Engrossando o caldo das discussões, temos a crítica epistemológica de Hayden White que lançou a tese polêmica de que tanto a ficção quanto a história são feitas a partir da mesma matéria-prima: imaginação. Na impossibilidade de terem acesso aos fatos em sua materialidade, os historiadores são obrigados a escrever suas Histórias a partir de relatos, de evidências:

[O] discurso histórico [...] não pressupõe que nosso conhecimento de história derive de um método distinto para estudar os tipos de coisas que vêm a ser “passado” e não “presente”. Na verdade é apenas na medida em que são passados ou são efetivamente tratadas como tal que essas entidades podem ser estudadas historicamente; mas não é a sua condição de passado que as torna históricas. (WHITE, 1994, p. 24).

As atualizações no campo da História tiveram certamente decorrências junto à produção ficcional; a literatura se mostrou como uma maneira legítima de assimilação das realidades históricas. Mantendo clara a separação entre as duas disciplinas — Literatura e História — mas observando suas intersecções, gostaríamos de apontar para o romance de Érico Veríssimo como defensor de uma certa visão histórica, a qual pode ser vista na maneira como seu narrador desenvolve o enredo e trata suas personagens. A partir da análise de *Um certo capitão Rodrigo*, pretendemos demonstrar em que medida esta visão está posta e como o traço da violência é mimetizado no plano ficcional.

3. SOBRE O ENTENDIMENTO DE VIOLÊNCIA

Em *Crítica e Sociologia* (2010), Antonio Candido discorre sobre a ideia de internalização de dados externos (sociais) da realidade na estruturação de obras ficcionais. Partindo daí, pensamos no traço da violência como um desses elementos externos que pode, por vezes, estar presente nos romances ou ser a ênfase para análise destes. Em *Crítica em tempos de violência* (2012), Jaime Ginzburg aponta para a violência como fator de relevo, propondo inclusive uma história da literatura brasileira escrita a partir daí. Consoante ao pensamento de Candido, Ginzburg aponta para seu possível desdobramento no terreno da violência:

Compreendendo a literatura como produção constituída historicamente, e não como objeto fechado em si mesmo, podemos formular a hipótese de que a enorme carga de violência que caracterizou a história brasileira tenha implicações nas obras literárias (GINZBURG, 2012, p. 134).

Mais adiante, conclui que a partir de um “antagonismo formal” — o conceito é de Adorno — a literatura é capaz de assimilar este tipo de impasse “de uma negatividade constitutiva, em que a forma de uma obra, em termos estilísticos e historiográficos, entra em confronto com as tendências hegemônicas de produção cultural, bem como com os valores ideológicos dominantes” (GINZBURG, 2012, p. 135). Ou seja, essa negatividade retoma aquilo que Benjamin chamou de “história a contrapelo”, e que é nada mais que a possibilidade de desnaturalizar a História como um apanhado de grandes feitos. É esse movimento que nos parece sensível na trilogia de Veríssimo. Longe de ser uma obra de contestação, o romance consegue apreender o movimento dialético entre a imagem convencional do gaúcho guerreiro — os Cambarás — em contraponto com aqueles não afeitos a violência — os Terras. Embora inserido em um contexto de produção histórico-ficcional distinto daquele vivido por Lukács, podemos ainda entrever em *O tempo e o vento* a consonância com uma das lições para um bom romance histórico — a calibragem do entendimento que o autor demonstra entre o passado histórico que decide retratar e seu tempo presente. É aí que a violência,

enquanto prática que necessita necessariamente de justificativa para ser perpetrada enquanto movimento histórico, pode constituir um campo privilegiado para o embate entre a visão de mundo representada pelo mundo ficcional e a visão de mundo que o narrador faz transparecer como alternativa.

4. A VIOLÊNCIA EM *O TEMPO E O VENTO*

É certamente no primeiro volume da trilogia, *O Continente*, que violência se põe de modo mais evidente enquanto traço constitutivo de nossa formação nacional. Nele Érico Veríssimo apresenta a figura glorificada do homem gaúcho — embora na sequência dos volumes trate de desmontá-la completamente. Na sessão *Um certo capitão Rodrigo*, o evento de destaque é a Revolução Farroupilha (1835-1845), da qual a personagem ficcional — capitão Rodrigo — toma parte e na qual acaba morrendo durante o assalto ao casarão dos Amarais.

A violência está posta não apenas no plano histórico — a partir das guerras — mas também no das relações sociais — subjugação da mulher, a escravidão, ausência de instâncias formais de poder. Esses aspectos, entretecidos na narrativa de maneira eficiente, nos inclinam a concordar com o pensamento de White acerca dos limites entre história e ficção, pois:

[A] narrativa não é exatamente nem uma distorção daquela “realidade” que nos é dada em percepção (o “finito” de Barthes) nem uma manifestação epifânica de uma instância metafísica do ser (as “estruturas de temporalidade” de Ricoeur), e sim o aparecimento na forma discursiva de uma das possibilidades tropológicas do uso da linguagem” (WHITE, 1994, p. 43).

Ou seja, enquanto lemos *O tempo e o vento* não conseguimos precisar as fronteiras entre ficção e fatos históricos. Mesmo que estes sejam vistos sob a

perspectiva de personagens ficcionais, ainda assim preservam a coerência e força de verdade, o que desperta no leitor empatia e identificação.

Acreditamos que a presença recorrente da violência nesse romance pode ser explicada a partir de uma derivação do pensamento proposto por Lukács em sua teoria acerca do romance histórico. Enquanto no contexto europeu as revoluções foram importantes para conformar o senso histórico das massas, no contexto brasileiro esta sequência de desdobramentos não se deu. Aqui, o pensamento liberal, fruto destas revoluções, chega desconjuntado e choca-se com a prática da escravidão e com o exercício do favor entre os grandes proprietários e os homens pobres e livres, resultando na comédia ideológica das “ideias fora do lugar” (SCHWARZ, 2000). Devido ao nosso descompasso entre ideologia liberal e processo de produção mediado pela escravidão, as guerras e revoluções pouca ou nenhuma importância tiveram para a população no sentido de lhes conferir alguma espécie de consciência histórica. É evidente que este descompasso, como bem observou Roberto Schwarz (2000), se refletiu no romance brasileiro, que teve sua realização ótima nas mãos de Machado de Assis.

Feitas essas observações, podemos pensar também como esses procedimentos estão postos na modalidade romance histórico em *O tempo e o vento*. O que temos ali, sobretudo n’*O Continente*, a respeito das guerras, são reflexões antagônicas entre aqueles que defendem a violência de maneira caricatural e outros que percebem seus efeitos deletérios.

5. ANÁLISE DA SESSÃO *UM CERTO CAPITÃO RODRIGO*

A possibilidade de entretecer juízos críticos sem prejudicar o andamento do romance é fornecida ao romancista pelo uso do narrador onisciente. Em *O Continente*, o narrador oscila entre a onisciência pura — nos momentos em que fala em terceira

pessoa — e a onisciência seletiva múltipla — nos momentos em que fala pelos personagens; tanto em seu lugar, como através deles. Tal uso nos permite perceber o partido de quem o narrador assume, com base nas personagens cujos pontos de vista são mais recorrentes. No caso de *Um certo capitão Rodrigo*, temos a preponderância de Pedro Terra, Bibiana, capitão Rodrigo e padre Lara.

A caracterização inicial do personagem Rodrigo já sintetiza sua origem e seu caráter:

(...) montava um alazão, trazia bombachas claras, botas com chilenas de prata e o busto musculoso apertado num dólmã militar azul, com gola vermelha e botões de metal.(...) sua espada, apresilhada aos arreios, rebrilhava ao sol daquela tarde (...) e o lenço encarnado que trazia ao pescoço esvoaçava no ar como uma bandeira. (VERÍSSIMO, 1967, p. 333).

A seguir, é descrito um longo diálogo que Rodrigo trava com Juvenal Terra na venda de Nicolau, no qual o capitão enfatiza os conflitos que presenciou, ou nos quais tomou parte, como a invasão da Banda Oriental. É com espanto que Rodrigo ouve de Juvenal que este, aos vinte e cinco anos, nunca estivera em uma guerra ou revolução. Temos acesso ao pensamento de Juvenal e sabemos, em contrapartida, a impressão negativa que o forasteiro lhe causara: “Aquele homem ia trazer incômodos para Santa Fé” (VERÍSSIMO, 1967, p. 344).

É curioso perceber como se conforma a influência das guerras sobre a perspectiva cronológica e histórica dos personagens, refletida na maneira como os habitantes da cidade calculam o tempo: “Muitos sabiam de cor o ano das muitas guerras” (VERÍSSIMO, 1967, p. 345). O que está em questão aqui não é a exaltação ou descrição dos momentos de conflito e guerra, mas de suas consequências. Um bom exemplo são as lembranças do padre Lara; lembrando-se de quando fora capelão na igreja de Viamão, lhe ocorre que “[i]sso tinha sido pouco antes de 1822, quando já se falava da surda luta pela independência do Brasil” (VERÍSSIMO, 1967, p. 379). Mas é a

partir dos fluxos de consciência das personagens que entrevemos as reflexões críticas do narrador a respeito dos episódios de violência. Exemplo disso pode ser percebido nesse trecho, em que Pedro Terra pensa nas guerras das quais participou:

(...) sentia ainda no corpo o vestígio das guerras em que tomara parte. Depois de 1811 ficara sofrendo de reumatismo e duma dor nos rins, tudo isso como consequência de dormir em banhados, de tomar chuva, e de carregar muito peso. Vezes sem conta tivera de empurrar roda de carroça e puxar canhão, como se fosse um cavalo. Além disso, passara fome ou estragara o estômago comendo carne podre e charque bichado. Aquela era a sina dos habitantes da Província de São Pedro (VERÍSSIMO, 1967, p. 353).

Nesta passagem fica explicitada uma visada da história do ponto de vista dos anônimos, massas de manobra dos exércitos, que não auferiram nenhum benefício.

Mas o narrador também aparece quando a personagem se permite reflexões algo avançadas para seu tempo. Bom exemplo é a noite de Finados, na qual Pedro Terra reflete e divaga sobre Deus de uma maneira algo inverossímil para um indivíduo de seu tempo:

Devia existir um Deus que governa o mundo e as pessoas, um ser poderoso acima do qual nada mais existe. Mas ninguém sabe direito o que esse Deus pretende. Pele menos ele, Pedro Terra, não sabia. O vigário fazia sermões e falava em céu e inferno, mas às vezes Pedro se convencera de que o céu e o inferno estão aqui embaixo mesmo, neste mundo velho e triste, que no fim de contas é mais inferno que céu. (VERÍSSIMO, 1967, p. 352).

A voz do narrador se faz notar a partir da crítica à fé cristã que, de fato, não era capaz de explicar o porquê das guerras e muito menos evitá-las. Em última instância, podemos afirmar que as personagens expressam concepções atualizadas acerca de suas condições porque estão dando voz a um pensamento do tempo presente, posto que o narrador não força uma verossimilhança ideológica entre os personagens e seu tempo. Quando muito, o faz a partir da descrição do folclore, vocabulário e costumes locais.

Pensando agora na violência figurada nas relações domésticas, temos sua manifestação no trecho em que o vigário de Santa Fé alerta Rodrigo para a necessidade de falar com o chefe local, Bento Amaral, uma vez que este decidia quem podia ou não permanecer na cidade. Sabemos que naquela época o Brasil ainda não contava com divisões administrativas muito claras, e Santa Fé sequer uma vila era. Os líderes políticos eram determinados por seu poder econômico, e os que deles dependiam materialmente respeitavam sua autoridade política.

Recuperando uma passagem em que escreve sobre a construção das personagens no romance histórico, Lukács, referindo-se positivamente ao romance de Scott, diz que ele “deixa que as personagens importantes surjam a partir do ser da época, jamais explicando a época a partir de seus grandes representantes, como faziam os adoradores românticos dos heróis” (LUKÁCS, 2011, p. 56). Nesse sentido, a personagem de capitão Rodrigo obedece este modelo. É singela a maneira como se evoca a relação entre a história factual e ficcional em momentos como a escolha do nome do primeiro filho de Rodrigo: “Na sua admiração pelo Coronel Bento Gonçalves, em cujo regimento de cavalaria servira, Rodrigo pensou em dar ao filho o nome de Bento. Mas lembrou-se de Bento Amaral e resolveu chamar ao primogênito Bolívar.” (VERÍSSIMO, 1967, p. 415). Mesmo em cenas aparentemente cotidianas o pano de fundo histórico não se deixa escapar como, por exemplo, durante uma conversa entre Rodrigo e o padre Lara, na qual Rodrigo explicita seus ideais abolicionistas — remetendo ao dado histórico da escravidão que mantinha-se no Brasil naquela época — ou quando afirma que “No fundo a independência não mudou nada” (VERÍSSIMO, 1967, p. 417). Tal juízo é corroborado nesta fala de Rodrigo:

Mas tenho pena é desses soldados dos Amarais que morreram e foram enterrados de cambulhada num valo, sem caixão nem nada. Eram uns pobres coitados. Muitos até ninguém sabe direito como se chamavam. Não podem nem avisar as famílias. Foram enterrados como cachorros.” (VERÍSSIMO, 1967, p. 462).

A violência para a qual apontamos advém de lugares diversos: o machismo, a ausência de uma instância formal de poder, a revolução, os duelos. Quando Rodrigo está mostrando a nova filha aos fregueses, por exemplo, é interpelado: “— Não preferia que fosse um machinho? — perguntou-lhe alguém certa vez. — Que era melhor era. Mas já que veio fêmea... paciência”. Na sequência: “Suas atenções, porém, iam mais para Bolívar” (VERÍSSIMO, 1967, p. 423). Ao optar por mostrar estes fragmentos de diálogos, o narrador demonstra que o discurso machista de Rodrigo era, naturalmente, validado por seus contemporâneos que partilhavam consigo do mesmo contexto histórico, social e cultural. É marcante também a recorrência dos duelos na narrativa. Os motivos capazes de desencadeá-los são sempre banais e simplórios, mas dizem bastante sobre um determinado tempo e época.

6. CONCLUSÕES

Tal descontinuidade entre a visão ficcional e a visão crítica tem seu ápice em dois momentos centrais de *Um Certo Capitão Rodrigo*, e continua sendo expressa pelo posicionamento do narrador. Nos dois momentos de maior violência — o duelo de Bento Amaral contra Rodrigo e sua morte no assalto ao casarão dos Amarais — o narrador se exime de relatar o momento em que, no primeiro episódio, Rodrigo é ferido e, no segundo, sua morte. A notícia da morte é dada a partir do relato de terceiros, o que pode significar tanto o relevo do aspecto heroico da personagem quanto a opção em não tomar partido dos episódios violentos. No momento do duelo, o foco está na luta entre Rodrigo e Bento, mas a cena é abandonada no seu ápice e se transfere para a casa de Pedro Terra. É Bento Amaral quem surge na praça e informa: “— Podem ir buscar o corpo...” (VERÍSSIMO, 1967, p. 393). Na invasão ao casarão dos Amarais, é um oficial dos Farrapos que informa ao vigário da morte de Rodrigo: “—

Padre, tomamos o casarão. Mas mataram o Capitão Rodrigo — acrescentou, chorando como uma criança” (VERÍSSIMO, 1967, p. 460).

A personagem de Rodrigo inspirava simpatia e admiração, a despeito de seu comportamento junto à esposa e às obrigações familiares, pois nele sobressaiam-se as características do gaúcho valente e peregrino. Mas é por conceder espaço ao pensamento das outras personagens a respeito de Rodrigo que temos a crítica atualizada desse estereótipo rio grandense. Tal leitura só é possível porque retroativa — distanciada dos acontecimentos que narra — e capaz de entrever os desdobramentos daquele tipo de conduta. Ao recuperar os pensamentos de Pedro Terra, Juvenal e padre Lara, os leitores têm acesso a um juízo crítico, que pode parecer disparatado para sujeitos daquele tempo, mas perfeitamente possíveis tendo em vista o ponto de onde o narrador fala.

Com esta breve análise, esperamos ter contribuído para o pensamento proposto por Jaime Ginzburg ao apontar para uma das configurações da violência em um momento específico de nossa história literária, e por entrever um conflito entre o fato social externo e sua internalização, expresso na relação narrador/personagens. Mas a visão crítica que lançamos para a violência é ainda inconclusa, justamente por se tratar de um processo não concluído — a violência enquanto elemento constituinte de nossa formação. Portanto, é impossível falar dela de maneira finalizada, posto que suas manifestações permanecem ainda hoje como resíduo no momento de nosso discurso.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. in: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDIDO, Antonio. “Crítica e Sociologia” in *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

GINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: EDUSP, 2012.

LUKÁCS, György. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO, Walter. "Lógica das diferenças e política das semelhanças da literatura que parece história ou antropologia, e vice-versa" in *Literatura e História na América Latina*. Lígia Chiappini e Flávio Wolf (org.) São Paulo: EDUSP, 1993.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Ed. 34/Duas Cidades, 2003.

VERÍSSIMO, Érico. O Continente vol. III in *ficção completa*. Rio de Janeiro: Ed. Aguilar, 1967.

ZILBERMAN, Regina. "Saga familiar e história política" in *O tempo e o vento: 50 anos*. GONÇALVES, Robson Pereira (org.) São Paulo: EDUSC, 2000.

WHITE, Hayden. "Teoria literária e escrita da história" in *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 21-48, 1994.

INTERSECÇÃO NARRATIVA EM *KAFKA À BEIRA-MAR*

NARRATIVE INTERSECTION IN KAFKA ON THE SHORE

Regina Márcia de Souza¹

RESUMO: O romance *Kafka à beira-mar*, de Haruki Murakami, apresenta uma multiplicidade de narradores e gêneros textuais que, com narrativas paralelas e alternadas a cada capítulo, acabam fundindo-se no decorrer da obra. O presente artigo pretende abordar cada um desses narradores, discutindo a relação entre eles e buscando identificar a voz do autor-implícito, desenvolvendo a ideia de uma intersecção narrativa.

Palavras-chave: Haruki Murakami; literatura japonesa; intersecção narrativa.

ABSTRACT: The novel *Kafka à beira-mar*, by Haruki Murakami, presents a multiplicity of storytellers and textual genres that, with parallel and alternate narratives in each chapter, tend to merge throughout the whole piece. The present article intends to approach each one of these narrators, discussing the relations between them and seeking to identify the voice of the implicit-author, developing the idea of a narrative intersection.

Keywords: Haruki Murakami; Japanese literature; narrative intersection.

1. DIVERSIDADE NARRATIVA

O romance *Kafka à beira-mar*, de Haruki Murakami (2008), traduzido por Leiko Gotoda, apresenta uma diversidade de narrativas e discursos que separam-se, cruzam-se, misturam-se e unem-se. Há uma intersecção de narrativas: a narrativa do narrador-personagem, Kafka Tamura; a narrativa do gênero entrevista/relato, na forma de documento oficial; a narrativa em 1ª pessoa, no gênero carta; a narrativa do narrador

¹ Graduanda em Letras Português, bacharelado em Estudos Literários, UFPR.

onisciente. Todas acontecendo paralelamente, embora as ações não aconteçam no mesmo tempo cronológico.

O foco narrativo, assim como a voz narrativa, mudam a cada capítulo, sobretudo, entre os personagens Kafka e Nakata, que têm suas histórias contadas paralela e alternadamente em todo o romance e, por fim, fundidas, sem que esses personagens se encontrem de fato. O tempo cronológico do romance altera-se de acordo com o narrador em questão, permeado por *flashbacks* e previsões de acontecimentos futuros, sobretudo, na mudança de um capítulo/voz narrativa para outro. Dessa forma, mesmo que o tempo cronológico do romance apresente nuances, não há de fato a perda da noção de tempo, embora essa característica possa aparecer eventualmente nas mudanças de uma voz narrativa para outra.

2. A VOZ DO AUTOR IMPLÍCITO

De acordo com Maria Lúcia Dal Farra (1978), o narrador não é quem detém a ótica — conjunto de focos que dão origem à emissão do romance —, mas o autor-implícito, que consiste na voz além do narrador, como se fosse o intermédio entre autor e narrador; é uma face do autor que, através do narrador, expõe sua visão dos fatos no romance. O autor-implícito se utiliza dos pontos de “cegueira” do narrador para apresentar ao leitor seus interesses e visões, que nem sempre são os mesmos do narrador, tampouco os mesmos do personagem.

Baseando-se nesse conceito de Dal Farra, é possível afirmar a respeito de *Kafka à beira-mar* que, além das vozes dos narradores e dos personagens, identifica-se ainda a voz do autor-implícito nas três narrativas principais, que serão abordadas nesse artigo.

3. NARRADOR-PERSONAGEM KAFKA TAMURA

O romance se inicia com um prólogo (*Um menino chamado Corvo*), no qual esse narrador-personagem mantém um diálogo em discurso direto com um segundo personagem, o menino chamado Corvo. Todavia, em certo momento do diálogo, a fala do menino chamado Corvo sai da marcação de discurso direto e inicia uma narração, marcada por negrito:

Em certas ocasiões, o destino se assemelha a uma pequena tempestade de areia, cujo curso sempre se altera. Você procura fugir dela e orienta seus passos noutra direção. Mas então, a tempestade também muda de direção e o segue. Você muda mais uma vez o seu rumo (MURAKAMI, 2008, p. 7, grifo do autor).

Nessa ocasião, em que o texto está marcado por negrito, o menino chamado Corvo continua a dialogar com Kafka Tamura, porém, sem a marcação do discurso direto, o que lhe atribui o papel de narrador. Esse narrador utiliza o pronome “você”, equivalente ao pronome “tu”, ficando claro, pelo contexto do discurso, que essa 2ª pessoa se refere à Kafka Tamura, não ao leitor. Desse modo, é possível considerar essa narração pertencente a um narrador em 2ª pessoa², já que passa a se referir apenas às ações realizadas pela 2ª pessoa do singular.

Entretanto, em alguns momentos, as vozes do protagonista e do menino chamado Corvo se repetem e se misturam, sem deixar claro qual dos dois personagens está narrando, uma vez que o discurso em negrito passa a acontecer também em 1ª pessoa. Dessa maneira, supõe-se que ambas as vozes pertençam ao narrador-personagem, sendo possível, ao longo do romance, classificar o menino chamado

² O conceito de narrativa em 2ª pessoa é ainda pouco abordado e nem sempre estudado como pessoa narrativa. A bibliografia sobre o tema é escassa, tratando apenas de obras específicas que trazem esse fenômeno narrativo. Contudo, a dissertação de mestrado *As imagens duplas e a narração em segunda pessoa em Aura, obra fantástica de Carlos Fuentes*, de Camila Chaves Cardoso, mostra que o tema já apresenta tratamento acadêmico.

Corvo como um *alter ego* ou mesmo um amigo imaginário de Kafka Tamura que, todavia, possui opinião e voz própria.

Quando meu décimo quinto aniversário chegar, sairei de minha casa e irei para uma cidade distante e desconhecida, onde vou viver numa pequena biblioteca. Claro que se eu for contar em ordem todos os detalhes desta história, sou capaz de falar durante uma semana inteira sem parar. Expondo porém apenas os pontos principais, é isso o que vai acontecer. *Quando meu décimo quinto aniversário chegar, sairei de minha casa e irei para uma cidade distante e desconhecida, onde vou viver numa pequena biblioteca* (MURAKAMI, 2008, p. 9, grifo do autor).

No decorrer dos capítulos narrados por Kafka aparecem, eventualmente, frases em negrito durante seu discurso, mesmo quando ele está dialogando com outros personagens. Na maioria das vezes, essas frases apenas repetem a última fala do protagonista e, a princípio, não são percebidas por seus interlocutores. Se essa marcação for, fundamentalmente, considerada como referência à fala do menino chamado Corvo, pode-se dizer que sua presença ou voz é constante, ainda que nem sempre anunciada. Dessa forma, é possível considerar a existência de outra voz narrativa que acompanha a voz do narrador-personagem, havendo muitas vezes confronto de opiniões entre essas duas vozes, embora a voz do menino chamado Corvo pareça ser sempre a detentora da razão, como se fosse uma voz mais sábia que a voz de Kafka Tamura: “Concordo com um aceno de cabeça. Concordo com um aceno. *Concordo com um aceno*” (MURAKAMI, 2008, p. 32, grifo do autor).

Ademais, ocasionalmente, em meio à narrativa em 1ª pessoa, o discurso muda subitamente para a 2ª pessoa, sem, entretanto, a marca de negrito. De todo modo, isso só acontece na sequência de alguma fala do menino chamado Corvo ou quando sua presença é anunciada. Nesse caso, é possível dizer que quando o discurso não está em negrito, o personagem menino chamado Corvo assume efetivamente o papel de narrador, mantendo, nessa ocasião, o discurso em 2ª pessoa.

Outro aspecto a ser ressaltado é o deslocamento do narrador-personagem no tempo: Kafka Tamura é capaz de narrar o presente, o passado e o futuro de forma dinâmica e flexível. Maria Lúcia Dal Farra (1978) afirma, sobre o deslocamento narrativo, em seu livro *O narrador ensimesmado*:

[...] se o romance deve dar a impressão de que a vida está sendo representada em toda sua totalidade intensiva, a ação deve estar localizada no passado e o narrador — enquanto controlador da estória — não pode estar confinado ao lugar do seu discurso. Ele manterá os olhos abertos para os dois lados do tempo, adquirindo a flexibilidade necessária para se mover num circuito de ida e volta entre os três elementos temporais: passado-presente-futuro (DAL FARRA, 1978, p. 19).

O narrador-personagem apresenta a flexibilidade citada por Dal Farra, contrariando, entretanto, a afirmação da autora de que a ação tem a necessidade de estar localizada no passado: grande parte da narração de Kafka Tamura se dá no presente, o que não diminui a representação total da vida desse personagem. Sempre “colado” a Kafka, o leitor tenta desvendar os mistérios de sua vida, assim como faz o próprio personagem, vivenciando seus sentimentos adolescentes, seu comportamento instável, suas descobertas sobre amor e sexo e a assimilação de seu caráter e essência. Tudo isso acontece em tempo presente, acompanhado passo a passo pelo leitor, que se afastará do personagem apenas quando ele se deslocar no tempo, uma vez que o leitor passará a ouvi-lo, e não a acompanhá-lo.

4. NARRATIVA DO GÊNERO RELATO

No capítulo 2, apresenta-se uma narração no gênero relato que, em um primeiro momento, não demonstra qualquer contextualização com a história de Kafka Tamura. Na forma de documento oficial e por meio de entrevistas, é narrado o estranho episódio ocorrido com crianças na montanha da província de Yamanashi. Mais tarde, o

leitor descobrirá que um dos personagens principais do romance, Nakata, foi uma das crianças envolvidas no evento relatado. Contudo, nesse momento, nada é revelado ao leitor. O recurso de negrito também é utilizado para iniciar o relato e para a marcação das perguntas feitas pelo entrevistador, identificado como segundo-tenente Robert O'Conner. É possível verificar, nesse capítulo, a primeira marca de intersecção narrativa, uma vez que esse relato acontece paralelamente à narração do narrador-personagem.

Este documento, de classificação "ultra-secreta", esteve arquivado no Departamento de Defesa dos Estados Unidos e foi tornado público por força da Lei da Liberdade de Informação, de 1986. Atualmente, encontra-se nos Arquivos Nacionais de Washington, D.C., e ali pode ser acessado (MURAKAMI, 2008, p. 19, grifo do autor).

O relato em questão traz uma narrativa à parte, como se fosse uma micronarrativa que, posteriormente, será revelada como parte da história de Nakata, mencionada pelo narrador onisciente e pelo próprio Nakata em discurso direto.

Além do documento oficial apresentado nos capítulos 2 e 4, há o relato por meio do gênero carta, no capítulo 12, no qual a professora que foi testemunha do desmaio coletivo das crianças na montanha, 28 anos depois do incidente, faz um novo depoimento, revelando alguns fatos omitidos no testemunho anterior. O capítulo se inicia já na forma de carta, sem introdução:

19 de outubro de 1972

Prezado Senhor:

Peço-lhe antecipadamente que me perdoe caso esta súbita e impertinente carta venha a perturbar a tranquila rotina de seus dias. O senhor na certa já se esqueceu de mim, de modo que torno a me apresentar: sou a professora que dava aulas para as crianças do curso primário numa escolinha da cidade de **, na província de Yamanashi (MURAKAMI, 2008, p. 121).

Tanto no documento oficial quanto na carta, existem algumas informações pontuais omitidas, marcadas por dois asteriscos, dando a impressão de que o documento foi rasurado. Esse pode ser um recurso utilizado pelo autor-implícito para demonstrar ao leitor que as informações, por alguma razão, não podem ser reveladas completamente.

5. NARRADOR ONISCIENTE

A partir do capítulo 6, inaugura-se uma nova narrativa, agora em 3ª pessoa, contando a história de Nakata. Nessa ocasião, o leitor já tem a informação de que Nakata é uma das crianças envolvidas no episódio relatado anteriormente no documento oficial. O capítulo se inicia com um diálogo em discurso direto entre Nakata e o gato Otsuka, estando o narrador muito próximo à perspectiva de ambos os personagens. A voz desse narrador, embora fortemente presente no relato de forma individualizada, absorve frequentemente o discurso dos personagens, orientando-se por seu modo de ver e atribuir significado ao mundo: “Otsuka alongou a coluna e olhou para o alto. Raios solares banhavam em ouro o terreno baldio. Mas havia também leve prenúncio de chuva no ar. Otsuka era capaz de senti-lo” (MURAKAMI, 2008, p. 64).

Ao longo da narrativa sobre Nakata, o foco narrativo muda em certos momentos, aproximando-se também dos personagens coadjuvantes que surgem na trajetória do protagonista, como o motorista Hoshino, que acompanha Nakata em boa parte da história e recebe considerável atenção do narrador onisciente. A partir da chegada desse novo personagem, o narrador oscila entre as perspectivas dele e de Nakata e, aos poucos, incorpora-se totalmente à óptica de Hoshino, sobretudo quando o personagem principal falece. Nesse momento, apenas o ponto de vista do jovem motorista é abordado, a não ser pela intervenção do autor implícito. No trecho

transcrito a seguir, é possível observar não apenas a aproximação do narrador onisciente a Hoshino, mas a voz do autor implícito, que expõe sua opinião sobre o fato de Nakata, já morto, não responder ao amigo, com a expressão “naturalmente”. O discurso que se segue após essa expressão traz dúvida quanto ao seu emissor: pode se tratar tanto da voz do narrador, sob a perspectiva de Hoshino, quanto do autor implícito:

Ao se dar conta de que Nakata tinha morrido, Hoshino não conseguiu mais se afastar do apartamento que ocupava. A *pedra da entrada* estava ali e ele próprio tinha de estar perto da pedra para agir prontamente caso *alguma coisa* acontecesse inesperadamente. Era uma espécie de responsabilidade que lhe tinha sido atribuída. Ou seja, assumira integralmente as atribuições de Nakata. [...]
— Espero que não esteja frio demais para você, tio — disse ele, voltando-se para o amigo morto. Nakata não opinou, naturalmente. O estranho peso do ar acumulado no aposento vinha sem dúvida alguma emanando lentamente do cadáver (MURAKAMI, 2008, p. 523, grifos do autor).

Embora a narrativa em 3ª pessoa aconteça completamente livre das demais narrativas do livro, a certa altura os fatos começam a se cruzar e o leitor é capaz de associar e compreender as ligações entre as histórias, como acontece no romance policial. Além disso, alguns personagens já conhecidos pelo leitor são apresentados em outra narrativa, tendo suas características recontadas em voz diferente. Por exemplo, quando Nakata e Hoshino chegam à Biblioteca Komura, onde se passa a maior parte da narrativa em 1ª pessoa, conhecem Oshima e a Sra. Saeki, personagens com os quais o leitor já está há tempos familiarizado. Contudo, no momento em que Oshima aparece na narrativa do narrador onisciente, antes de ele ser apresentado a Nakata, a Hoshino e ao leitor, o narrador já o chama pelo nome:

Os dois cruzaram o jardim aprazível e muito bem cuidado e entraram por um hall de aspecto antigo. Logo depois, havia um balcão de atendimento, atrás do qual se sentava um rapaz esguio e bonito. Camisa branca de algodão abotoada de cima a baixo. Óculos pequenos. Uma mecha do cabelo comprido cobrindo parcialmente a

testa. Tipo digno de figurar num filme de François Truffaut, pensou Hoshino. Ao vê-los, o rapaz bonito sorriu.
— Bom dia! — cumprimentou Hoshino com animação.
— Bom dia — respondeu o rapaz bonito. — Sejam bem-vindos.
— Queremos ler livros, sabe?
— Claro! — disse Oshima acenando a cabeça em sinal de concordância. [...] (MURAKAMI, 2008, p. 459)

Oshima é de fato apresentado apenas algumas páginas depois: “— Quer dizer, hum... Oshima — disse o rapaz lendo o nome na tabuleta sobre o balcão — que você é um bom conhecedor de música? Oshima sorriu” (MURAKAMI, 2008, p. 465).

Certamente essa ocorrência não foi mera distração de Murakami, já que evidencia o reconhecimento da voz do autor implícito, o qual pretende mostrar ao leitor que o narrador também conhece Oshima. Baseando-se nessa premissa, é possível inferir que o narrador em 1ª pessoa apresenta alguma relação com o narrador onisciente, podendo se tratar de uma mesma voz que, participando de uma narrativa como personagem e da outra como observador, muda de voz narrativa quando lhe convém.

6. O MENINO CHAMADO CORVO — UM CAPÍTULO EXTRA

Entre os capítulos 46 e 47, há um capítulo sem numeração intitulado “O menino chamado Corvo”. Seria plausível afirmar que o narrador em 3ª pessoa, aqui, trata-se do mesmo narrador da história de Nakata, já que conserva a característica da onisciência e não apresenta nenhum dos personagens, sabendo, supostamente, que o leitor já os conhece. Contudo, o capítulo descreve o confronto inusitado entre o menino chamado Corvo — personagem presente apenas na narrativa em 1ª pessoa — e Johnny Walker — o assassino de gatos morto por Nakata —, apresentando uma fusão, tanto no aspecto narrativo quanto no que se refere aos personagens e às histórias narradas. É possível, ainda, atribuir o combate entre o menino chamado

Corvo e Johnny Walker, metaforicamente, ao suposto confronto entre Kafka Tamura e seu pai, Koichi Tamura. Deve-se a isso o fato, sugerido de forma implícita no romance, de o menino chamado Corvo ser uma representação de Kafka e, Johnny Walker, de Koichi. Conquanto não esclareça, explicitamente, todos os eventos narrados no romance, esse capítulo pode ser considerado definitivo quanto à intersecção narrativa presente na obra, uma vez que estabelece a relação entre as demais narrativas por meio de — ou do que parece ser — uma voz narrativa à parte.

Por fim, a ideia de intersecção narrativa em *Kafka à beira-mar* é evidenciada pela fusão de narrativas paralelas e alternadas, sempre acompanhadas da voz do autor implícito, as quais se iniciam de forma independente, passando a se cruzar no decorrer do romance para, finalmente, unirem-se no desfecho.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CARDOSO, Camila Chaves. *As imagens duplas e a narração em segunda pessoa em Aura, obra fantástica de Carlos Fuentes*. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DAL FARRA, Mária Lúcia. *O narrador ensimesmado: o foco narrativo em Vergílio Ferreira*. São Paulo: Ática, 1978.

MURAKAMI, Haruki. *Kafka à beira-mar*. Tradução de Leiko Gotoda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ENTRE IDENTIDADES: A QUESTÃO DA DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE EM

ZWISCHEN DEN RASSEN, DE HEINRICH MANN

BETWEEN IDENTITIES: THE QUESTION OF THE DEFINITION OF AN IDENTITY IN HEINRICH MANN'S ZWISCHEN DEN RASSEN

Maria Carolina Moccasin de Farias¹

RESUMO: Neste artigo, discutimos a questão da definição de identidade na primeira parte do romance *Zwischen den Rassen*, de Heinrich Mann. A protagonista do romance, Lola Gabriel, é levada do Brasil para a Alemanha ainda pequena, e desde criança enfrenta situações em que tem sua identidade questionada — desde a experiência da inadequação de sua identidade antiga, até o sentimento de perda de identidade. Essas experiências moldarão a menina Lola, que, mais tarde, chegará à conclusão de que sua identidade situa-se entre-mundos.

Palavras-chave: Heinrich Mann; literatura de língua alemã; identidade.

ABSTRACT: This paper discusses the problem of the definition of identity in the first part of the novel *Zwischen den Rassen*, by Heinrich Mann. The main character, Lola Gabriel, was taken to Germany when she was a child and since then she had to face situations in which her identity is questioned: from the experience of inadequacy of her old identity to the feeling of loss identity. These experiences will shape Lola, who later will come to the conclusion that her identity is located between-worlds.

Keywords: Heinrich Mann; German literature; identity.

1. INTRODUÇÃO

A presença brasileira na literatura de língua alemã pode ser encontrada em diversas obras literárias, desde o início do século XX — em que Stefan Zweig (*Brasilien: ein Land der Zukunft*), Robert Müller (*Tropen. Der Mythos der Reise*) e Alfred

¹ Mestranda em Letras, Alemão como língua estrangeira, UFPR.

Döblin (*Amazonas*) são alguns dos autores mais representativos e significativos, passando por Robert Menasse, Ulrich Becher, Hugo Loetscher, Curt Mayer-Clason, até os dias atuais — em que podemos citar as obras de Michael Krüger (*Himmelfarb*), Anne Zielke (*Arraia*), entre outros (cf. KUSCHEL et al, 2009, p. 15-17). Essas obras apresentam diferentes olhares sobre o Brasil, mas em comum possuem a concepção de que o “Brasil seria antigamente ainda uma terra incógnita, interpretada a partir de lugares comuns como país do futuro, o país onde o Gênesis ainda não chegou ao fim, uma potência mundial do amanhã. Ou terra de abundância e felicidade, ou terra de imagens assombrosas” (SOETHE, 2006 , p. 3)². Briesemeister (1994, p. 65), em seu estudo sobre as imagens do Brasil na Alemanha, constata que, apesar de terem ocorrido importantes mudanças nas relações e contextos da política mundial, o que contribuiu para o aumento do intercâmbio entre culturas, a imagem alemã que se faz do Brasil ainda é a mesma de duzentos anos atrás, marcada por clichês, preconceitos, projeções e desentendimentos. A partir de 2003, foram publicados outros estudos e pesquisas que tratam da presença brasileira nos países de língua alemã e contribuem para uma melhor compreensão do significado poético dessa presença na literatura de língua alemã³.

Outro estudo significativo e de extrema importância nessa área é o volume *Mutterland. Die Familie Mann und Brasilien*, escrito por Karl-Josef Kuschel, Frido Mann e Paulo Soethe (2009), cuja tradução para o português foi publicada recentemente. Nesse livro os autores exploram detalhadamente as relações entre a família dos escritores alemães Heinrich e Thomas Mann e o Brasil. A história dessa famosa família “alemã” nos remete à cidade de Parati, no Rio de Janeiro. Lá, em 1851, nasceu Julia da

² “Brasilien sei damals immer noch eine *terra incognita*, aufgefasst unter Allgemeinplätzen wie das Land der Zukunft, das Land, wo die Genesis noch nicht zu Ende ist, eine Weltmacht von morgen. Entweder Schlaraffenland oder Land von Schreckensbildern”. Todas as traduções deste artigo são do próprio autor.

Silva Bruhns, filha de pai alemão e mãe brasileira, que, após perder a mãe, ainda muito nova, emigrou para a Alemanha em 1858 com seu pai, Ludwig Bruhns. Na Alemanha, casou-se, em 1869, com o comerciante Thomas Johann Heinrich Mann, com quem teve os filhos Thomas e Heinrich (cf. PAULINO; SOETHE, 2009, p. 29). São conhecidas as desavenças entre os irmãos Heinrich e Thomas Mann, a quem profundas diferenças políticas e artísticas separavam (Thomas enxergava com desconfiança seu irmão mais velho, a quem considerava um escritor de muitas obras, sem seriedade, que buscava apenas o sucesso fácil com o público) (cf. KUSCHEL et al, 2009, p. 40).

Em 1907, após ter publicado uma sequência de romances em apenas dez anos⁴, Heinrich Mann publica *Zwischen den Rassen*. Nesse romance, Heinrich Mann trabalha literariamente as memórias de sua mãe, Julia Mann (escritas por ela em 1903 e publicadas postumamente em 1958, sob o título *Aus Dodos Kindheit*). A intertextualidade entre os relatos dela e passagens do livro está presente principalmente na primeira parte da obra. *Zwischen den Rassen* é dividido em três partes. Na primeira — objeto de estudo desse artigo —, o narrador descreve em três capítulos a infância brasileira e a migração para a Alemanha da protagonista Lola Gabriel, numa clara referência à infância de sua mãe, Julia Mann. Essa intertextualidade pode ser observada ao se comparar diversos trechos do livro com as memórias escritas por Julia Mann e, também, através das cartas trocadas entre ela e o filho Heinrich (cf. KUSCHEL et al, 2009, p. 43). Questões centrais na primeira parte do livro são a solidão, as dificuldades de Lola Gabriel em se adaptar à Alemanha e à situação em que se encontra, como também o ódio e amor pelo pai (que a levou para a

³ Sobre outros estudos acerca da imagem do Brasil e a presença brasileira na literatura dos países de língua alemã, ver as contribuições de Sträter (1996); Grossegeisse (2003); Matos (2003); Opitz (2003); e Sousa (1996).

⁴ Entre os anos de 1897 e 1907, Heinrich Mann publicou os seguintes títulos, entre romances e volumes de contos: *Das Wunderbare und andere Novellen* (1897); *Ein Verbrechen und andere Geschichten* (1898); *Im Schlaraffenland* (1900); *Die Göttinnen oder Die drei Romane der Herzogin von Assy* (1903); *Die Jagd nach Liebe* (1903); *Flöten und Dolche* e *Professor Unrat* (1905); *Schauspielerin, Stürmische Morgen, Mnais und Ginevra* (1906).

Alemanha). Em meio a essas questões, surge para a protagonista, de forma muito significativa, o problema da definição de uma identidade, que será analisado a seguir.

2. A QUESTÃO DA IDENTIDADE EM *ZWISCHEN DEN RASSEN*

No romance *Zwischen den Rassen*, escrito na forma de romance de formação (*Entwicklungsroman*) feminino, a protagonista Lola Gabriel — que precisa lidar, ao longo da narrativa, com diferentes normas e modelos de papéis sociais — tenta encontrar sua posição como migrante na Alemanha (cf. DÜRBECK, 2007, p. 9). Lola é confrontada, então, com a questão da busca por uma identidade, um aspecto central nesse romance de Heinrich Mann.

A questão da definição de identidade é considerada pelos pesquisadores que se ocupam da identidade como uma questão complexa que envolve diferentes dimensões (cf. ASSMANN, 2011). No romance de Heinrich Mann, esse tema é abordado a partir de diferentes perspectivas. Neste artigo, será abordada a questão da identidade a partir de dois pontos de vista: por um lado, de dentro (como Lola tenta, na narrativa, definir sua identidade para si mesma) e por outro, de fora (como as pessoas que a cercam — colegas, pais, e Erneste, uma educadora do internato — tentam, em vários trechos, atribuir identidades à Lola ou tirá-las da menina).

Lola Gabriel é uma menina filha de pai alemão e mãe brasileira, que nasceu no Brasil e ainda criança emigrou para a Alemanha. Lá ela reside em um internato, que serve de palco para os acontecimentos e conflitos que aparecem na primeira parte do livro. Ao se confrontar consigo mesma e com as pessoas com quem convive, Lola toma consciência de sua diversidade em relação aos outros. Como exemplo, citamos a seguir a cena em que Lola olha sua imagem refletida no espelho e conclui que seu rosto parece diferente do das outras meninas:

Ela observava seu reflexo no espelho em uma sala estranha, na sala que há sete anos a rodeava e agora parecia como um quarto provisório, apenas para passar a noite. Comparava seu rosto ao das outras pessoas lá fora: rostos com outros traços e feições, moldados por um sangue estranho. Em seu espírito, ela ouvia as vozes: vozes que soavam diferente, anunciadoras de costumes estranhos (MANN, 1951, p. 40)⁵.

Não só seu rosto é “estranho”, mas também o espaço incorpora esse sentimento de estranheza e diferença: mesmo depois de morar há tantos anos na pensão, para Lola esse espaço ainda não é familiar. Assim, a dimensão da diferença afeta o espaço e, num contínuo, tudo o que rodeia Lola nessa cena: as “vozes que soavam diferente”, os “costumes” também são estranhos para ela. A partir dessa perspectiva da confrontação com o estranho, surge para Lola a questão inevitável da identidade, que se desenvolve ao longo do texto, até atingir a dimensão da perda de identidade.

No início da primeira parte do livro, a questão da identidade é colocada no centro da ação: “Isso tudo é porque eu venho de outro país?”⁶(MANN, 1951, p. 38), questiona-se a pequena Lola. E a conclusão à qual ela mesma chega a partir dessa pergunta lhe parece num primeiro momento óbvia, como transparece em suas palavras seguintes: “É claro: eu não pertenço a esse lugar! Oh, em casa, como seria melhor estar em casa!” (idem, p. 38)⁷. Para essa menina, que foi forçada a abandonar sua família e seu lar, torna-se difícil construir uma identidade na Alemanha.

As considerações de Aleida Assmann (2011) sobre o conceito de identidade podem ser utilizadas para a análise do romance de Heinrich Mann. Na pesquisa sobre identidade, a definição de uma identidade social é considerada pré-requisito para o convívio humano. Essa identidade social está ligada à internalização de valores, que possibilitam a integração do indivíduo no grupo. Nesse tipo de identidade também se

⁵ “Gegenüber erblickte sie ihr Spiegelbild in einem fremden Raum, in dem Raum, der sie seit sieben Jahren umfing und nun aussah wie ein Zufallsquartier zum Übernachten. Sie dachte ihr Gesicht neben denen draußen, ringsumher: lauter Geischer mit anderen Wesenszügen, geformt von einem fremden Blut. Im Geist hörte sie die Stimmen: anders fallende Stimmen, Kunderinnen fremder innerer Gewohnheiten.”

⁶ “Sollte alles daher kommen, daß ich aus einem andern Lande bin?”.

trata do reconhecimento em relação aos outros membros de um grupo (MANN, 1951, p. 207). A personagem principal de *Zwischen den Rassen*, Lola Gabriel, não consegue, entretanto, se reconhecer nas moradoras do internato: não só suas feições são diferentes, mas também seu gosto difere do das outras meninas.

Na tentativa de definir sua identidade, Lola se depara com outra pergunta central: como não se sente “em casa” nem no internato ou na Alemanha, ela procura ligar sua identidade a seu antigo lar (o Brasil), sua família e sua língua materna. No começo da primeira parte do romance, Lola se recorda de uma imagem de sua infância. Mas a lembrança logo se dissolve e se mistura com uma imagem que viu em uma revista:

Uma imagem reluzente qualquer da infância disparou em sua mente; ela segurou a respiração: já fora embora. Através da reflexão, ela queria resgatar seus sentimentos de outrora: não vinha nada. E quando ela finalmente pensava ter recuperado alguma recordação, era só a lembrança de uma foto dos trópicos, que ela há um tempo vira em uma revista (MANN, 1951, p. 38)⁸.

Nessa cena, a imagem — que primeiro era uma lembrança turva da infância — ganha força, autonomiza-se, na medida em que se materializa no veículo da revista. Decepcionada com a tentativa fracassada de recordar sua infância e seu lar, a menina vai até a janela, em uma cena em que o narrador conecta o sentimento de Lola à chuva fria que cai: “Reclamando, ela parou em frente à janela, os ombros levantados, como se estivesse sendo atingida pela chuva fria que batia contra o vidro” (MANN, 1951, p. 38)⁹. O desapontamento que Lola experimenta ao não conseguir recordar suas memórias se equipara ao sentimento de desespero, de não poder fazer nada, que se

⁷ “Natürlich: ich gehöre nicht hierher! Oh, zu Hause, wieviel schöner war es zu Hause!”.

⁸ “Irgendein glänzendes Bild aus Kindertagen war ihr unvermutet durch den Sinn geschossen; sie hielt den Atem an: es war fort. Durch Nachdenken wollte sie ihre Gefühle von einst zurückbannen: es kam nichts. Und als sie endlich eins zu halten meinte, war es nur die Erinnerung an eine Ansicht aus dem Tropen, die sie kürzlich in einer Zeitschrift gesehen hatte”.

⁹ “Klagend trat sie ans Fenster, die Schultern hochgezogen, als träfe sie der kalte Regen, der gegen die Scheibe schlug.”

sente quando se é atingido pela chuva fria. Amargurada, a menina continua: “Não me acostumei com esse lugar; e aquilo que era meu lar, eu já esqueci. A que lugar eu pertenco, então?” (idem, p. 38)¹⁰. Lola não consegue se lembrar de sua pátria, e a língua materna — outro aspecto importante para a definição da identidade (social ou coletiva) — ela também não consegue mais falar (como, mais tarde, suas colegas irão afirmar). Nessa mistura entre lembranças e aquilo que não pertence às lembranças, pode-se perceber um desejo, uma ânsia por um lar que não existe mais como tal para ela — e que talvez nem seja mais possível.

Lola, como podemos observar no trecho acima analisado, tornou-se estranha a si mesma, pois não consegue definir sua identidade. O desenvolvimento da identidade se dá, por um lado, dentre outras formas, através de reconhecimento, ligação com um grupo e atribuição de papéis sociais (cf. ASSMANN, 2011, p. 208-217). De um lado, o pai de Lola atribui papéis à filha, ao dizer diz que ela deveria se sentir alemã, já que em suas veias corre sangue alemão (e essa característica define, para ele, a identidade de uma pessoa). De outro lado, Erneste (educadora do internato que tem uma afeição especial por Lola) tenta também atribuir papéis à menina, ao tratá-la como se fosse sua própria filha e ao não conseguir lidar com sua origem estrangeira. Isso fica claro nessa passagem:

Erneste sempre ficava aflita, quase que intimidada com os sinais da origem estrangeira de Lola. Primeiro, a aparência chamativa da criança, seu comportamento único e o fato de nunca ter amigos. [...] Oh, algo muito ruim germinava em Lola, de sementes que Erneste, apesar de todo o cultivo dessa alma, não conseguia exterminar (MANN, 1951, p. 51)¹¹.

¹⁰ “Hier bin ich nicht heimisch geworden; und das, was meine Heimat war, habe ich vergessen. Wohin gehöre ich denn?”

¹¹ “Schon immer war Erneste ängstlich berührt, beeinahe eingeschüchtert worden durch die Anzeichen der fremden Herkunft bei Lola. Die auffallenden Äußerungen des Kindes zuerst, seine eigenartige Vergehen und daß es eigentlich niemals Kameraden gehabt hatte. [...] oh, etwas ganz

Lola não se sente bem em meio a todas essas atribuições de identidade que lhe são impostas. Nesse sentido, poderíamos estabelecer uma comparação entre Lola Gabriel e o angustiado protagonista de Shakespeare, Hamlet. Na peça de teatro homônima, são atribuídos a Hamlet diferentes papéis. Seu falecido pai quer que Hamlet assuma seu papel como vingador e “recuperador” de sua honra, enquanto o tio — que só quer casar-se com a mãe de Hamlet — quer atribuir outros papéis ao jovem. Hamlet encontra-se, durante toda a peça, em uma constante “fuga de fixações de identidade”, e isso fica claro em seus monólogos (cf. ASSMANN, 2011, p. 209). Esse também parece ser o caso de Lola: até o fim da primeira parte do romance, a protagonista não consegue definir sua identidade nem como brasileira, nem como alemã, e se movimenta desconfortavelmente por entre essas e outras identidades que lhe são atribuídas.

A partir disso, a dimensão da perda de identidade ganha um significado importante. Primeiro, Lola colocou a si mesma a questão de sua identidade, ao se perguntar “A que lugar eu pertencço, então?” (MANN, 1951, p. 38). Na cena em que as meninas do internato fazem uma pequena apresentação de coral, a questão da identidade aparece novamente, mas agora pronunciada não da boca de Lola, e sim da boca de suas colegas. A cena se desenvolve da seguinte maneira:

No domingo à tarde, Jenny cantou algo vergonhosamente sentimental, colocando as pontas dos dedos sobre o peito. Lola bradou: “Isso é completamente de mau gosto!” As defensoras de Jenny não queriam admitir isso; nem mesmo as amigas de Lola compartilhavam dessa opinião. A filha de um funcionário do parlamento disse: “Mas isso foi tão alemão.” Ao que Lola respondeu: “Foi de mau gosto. E se foi alemão, então foi uma falta de gosto alemã!” [...] Uma das colegas, então, alfinetou: “Você é brasileira!” “Se ela ainda fosse isso”, interrompeu a filha do funcionário. “Mas ela não é nada; ela é —” e, torcendo os lábios, pronunciou a palavra com raiva: “Internacional!” (MANN, 1951, p. 41)¹².

Schlimmes war da in Lola entstanden, aus Keimen, *die Erneste trotz aller Pflege dieser Seele nicht hatte ersticken können.*“

¹² “Am Sonntag nachmittag hatte Jenny gesungen, etwas peinlich Sentimentales, wobei sie himmelte und die Fingerspitzen auf die Brust setzte. Lola rife aus tiefster Seele: ‘Das ist aber über alle Maßen geschmackslos!’ Jennys Anhängerinnen gaben dies nicht zu; nicht einmal unter ihren eigenen waren

Nessa cena, as colegas chamam a Lola de *internacional*. A essa palavra é atribuída uma conotação negativa, que pode ser percebida no texto pelas palavras (e pela atitude) de uma das meninas: “Mas ela não é nada; ela é —” e, torcendo os lábios, pronunciou a palavra com raiva: “Internacional!”. Ser *internacional* é visto, aqui, como algo negativo, pois significa o mesmo que não ser ninguém, ou seja, não ter identidade. As colegas de Lola tiram sua identidade ao chamá-la de “internacional”, acrescentando a isso a palavra “nada”, e isso a atinge de modo muito pessoal. Logo após esses acontecimentos, Lola fica bastante sensível.

Mais tarde, porém, ao adotar um passarinho da floresta como seu animal de estimação, Lola observa a questão da perda da identidade a partir de outro olhar: quando a menina lhe mostra o passarinho, Erneste pergunta prontamente a que espécie ele pertence, ao que Lola responde: “De qual espécie ele é e todo o resto não me interessa” (MANN, 1951, p. 54)¹³. Aqui, Lola deixa claro que a origem do pássaro não possui nenhum significado para ela, que o aceita como estrangeiro (*Fremder*) — do mesmo modo como ela se sente em relação às pessoas com quem convive. A questão da identidade é abordada aqui a partir da perspectiva infantil (KUSCHEL et al, 2009, p. 45). Lola e o pássaro compartilham essa “característica” que os une: o ser estrangeiro, estar deslocado de seu lugar de origem. E, desse modo, nasce uma relação entre os dois que acompanhará Lola até sua transformação de menina para jovem mulher. Mais tarde, entretanto, o pássaro morre — quase que no mesmo momento em que Lola descobre a morte do pai. Com a morte do pai também é quebrada a ligação de Lola a seu lar e sua família, e a menina se sente sozinha no mundo. Ela percebe que precisa ser autônoma, independente, e um retorno ao lar lhe parece agora impossível.

viele der Meinung Lolas. Die Tochter des Reichstagsabgeordneten sagte: ‘Es war so deutsch.’ ‘Es war geschmacklos!’ stieß Lola hervor. ‘Wenn es deutsch war, dann war es eben eine deutsche Geschmacklosigkeit!’ (...) Drüben versetzte eine spitz: ‘Du bist eben eine Brasilianerin!’ ‘Wenn sie das noch wäre’, entgegnete die Tochter des Abgeordneten. ‘Aber sie ist nichts; sie ist — ‘ Mit gekrümmten Lippen, die das Wort unter Selbstüberwindung hervorbrachten: ‘International!’ ”

¹³ “Von welcher Gattung er ist und alles übrige kümmert mich nicht.”

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Heinrich Mann preocupa-se bastante em explorar a questão do desenraizamento (*Entwurzelung*) da protagonista de *Zwischen den Rassen* em todas as suas consequências psicológicas: desde a confrontação com a diferença, que alavanca o surgimento da dúvida em relação à identidade e ao pertencimento a um grupo, até a dimensão da perda da identidade, como pudemos observar a partir da análise de excertos do romance. A mudança de país representa para Lola a perda de seu lar, de suas raízes. Sem raízes, surge a incapacidade de, por um lado, recuperar a identidade antiga, e, por outro, de encontrar uma identidade nova.

Ao final da primeira parte do romance, entretanto, a questão da identidade assume uma nova dimensão, quando Lola — já mais velha — conclui em uma conversa com suas colegas: “Há muitos anos — Deus, nós ainda éramos crianças — vocês me chamaram, por maldade, de internacional. Mas, mesmo na maldade, vocês tinham razão. Eu não pertenço a esse lugar, e a outro também não” (MANN, 1951, p. 65)¹⁴. Essa jovem mulher, para quem o retorno ao lar (ao Brasil) após a morte do pai não é mais possível, vê então nas viagens (idem, p. 66) um caminho possível para si, já que não pertence à Alemanha, e tampouco ao Brasil, e assim ela não consegue se familiarizar com nenhum dos dois países.

A protagonista de *Zwischen den Rassen* — como o próprio título do romance aponta¹⁵ —, está inserida num entre-espço de culturas (brasileira, alemã). Os movimentos de migração pelos quais Lola passou durante sua infância implicaram não somente um deslocamento espacial, mas também um deslocamento pessoal, que teve como consequência o fato de ela sentir que pertence não a um país específico, mas a

¹⁴ “Vor mehreren Jahren — Gott, wir waren noch halbe Kinder — nanntet ihr mich mal aus Bosheit international. In eurer Bosheit hattet ihr aber ganz recht. Ich gehöre nicht hierher, und anderswohin vermutlich auch nicht.”

¹⁵ Em português, *Zwischen den Rasse*, traduz-se como “entre as raças”.

um espaço “entre-mundos” (cf. ETTE, 2005, p. 15-62). Para Lola, parece restar então uma identidade “entre-mundos”¹⁶, que não se deixa fixar em meio a uma cultura ou país específico, mas que deve ser compreendida como um sempre-transitar entre lugares e culturas, em constante movimento.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, A. Identität. in *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2011, p. 207-235.

BRIESEMEISTER, D. Das deutsche Brasilienbild im 19. und 20. Jahrhundert. in *Bauschinger*. Cocalis: 1994, p. 65-84.

DÜRBECK, G. Rassismus und Kosmopolitismus in Heinrich Manns *Zwischen den Rassen*. in MARTIN, A.; WISSKIRCHEN, H. *Heinrich Mann-Jahrbuch*, vol. 25, 2007, p. 9-17.

ETTE, Ottmar. *ZwischenWeltenSchreiben*. Literaturen ohne festen Wohnsitz. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2005.

KUSCHEL, K. J.; MANN, F.; SOETHE, Paulo. A. *Mutterland — Die Familie Mann und Brasilien*. Düsseldorf: Artemis & Winkler, 2009.

MANN, Heinrich. *Zwischen den Rassen*. Berlin: Aufbau-Verlag, 1951.

PAULINO, S.; SOETHE, Paulo. Thomas Mann e a cena intelectual no Brasil. in *Revista Pandaemonium Germanicum*, vol. 2, 2009, p. 28-53.

SOETHE, Paulo. Der brasilianische Raum in Anne Zielkes Novelle "Arraia". in *Anais do XII Congresso da ALEG*. Leipzig : Alumni-Projekt Leipzig-Havanna, 2006.

¹⁶ O conceito elaborado por Ottmar Ette (2005) *ZwischenWeltenSchreiben* (escrita entre-mundos) foi aqui adaptado para “identidade entre-mundos”. Ette, na definição daquele conceito, aborda textos literários que possuem uma condição especial: são textos que não se deixam interpretar a partir das categorias tradicionais de literatura nacional, de migrantes ou mundial de forma adequada. Para ele, tratam-se de textos que, sobretudo, estão ligados a um constante ultrapassar de fronteiras, culturas, sociedades, lugares, ao que ele denomina “literatura sem morada fixa” (*Literatur ohne festen Wohnsitz*). Entendemos que, no caso da protagonista de *Zwischen den Rassen*, dá-se um processo semelhante com relação à definição da identidade.



PROFESSOR CONVIDADO

GUEST PROFESSOR

DES-VINCULAR O INGLÊS DO IMPERIALISMO: HIBRIDISMO E AGÊNCIA NO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

DE-LINKING ENGLISH FROM IMPERIALISM: HIBRIDITY AND AGENCY IN ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

Clarissa Menezes Jordão¹

RESUMO: Este texto aborda algumas das representações sociais sobre a língua inglesa como língua de comunicação entre usuários com diferentes línguas maternas, examinando possíveis impactos destas representações no trabalho com Inglês em sala de aula. O embasamento teórico que orienta a análise apresentada fundamenta-se em (1) concepções pós-estruturalistas de sujeito, discurso, saber e poder, assim como em (2) teorias pós-coloniais sobre identidade, resistência e mudança. A análise apresentada ressalta o caráter híbrido das construções identitárias dos professores de línguas estrangeiras (tanto aquelas construídas por eles quanto as construídas *para* eles), especialmente no engajamento de tais construções com as línguas/culturas estrangeiras e na interpolação de suas línguas/culturas nativas.

Palavras-chave: inglês como língua estrangeira; pós-estruturalismo; pós-colonialismo.

ABSTRACT: This article discusses some of the social representations about the English language as the means of communication for users of various first languages, examining some of the implications of these representations for Brazilian teachers of English. The theoretical underpinnings of the analysis presented here are based on (1) poststructural conceptualizations of subject, discourse, knowledge and power, as well as (2) postcolonial theories on identity, resistance and change. Such analysis foregrounds the hybrid character of foreign language teachers' identity constructions (both those made *by* them and those made *for* them), especially as far as the engagement with the foreign lingua-culture and the interpolation of their native lingua-culture are concerned.

Keywords: English as foreign language; poststructuralism; postcolonialism.

...esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira — palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um jovem povo conquistador no território invadido de uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu

¹ UFPR.

título, a consciência ideológica do povo invasor) — fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade, e obrigou a reflexão linguística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p.101).

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Em outro artigo² afirmei que o período colonial supostamente já acabou: a maioria das ex-colônias europeias são agora nações independentes. Afirmei também que, mesmo assim, os “impérios” continuam a nos assombrar, exercendo forte influência não apenas nas nações antes dominadas por eles política, econômica e culturalmente, mas no planeta como um todo. Embora o colonialismo *per se* não se instaure ou revele nas sociedades contemporâneas como ele costumava fazer nas sociedades coloniais, existe outra forma de colonialismo no mundo hoje, exercendo uma dominação nem sempre fácil de ser identificada. As nações conhecidas como “adiantadas” (ALTBACH, 1971) — hoje chamadas de “Norte Global”, “desenvolvidas”, “nações de primeiro mundo” ou mesmo genericamente “Europa” — ainda têm forte influência sobre outras nações, especialmente em termos do que conta como conhecimento/desenvolvimento, cultura e educação. Nossos modos contemporâneos ocidentais de saber, de produzir e distribuir conhecimento, ciência, produtos culturais, bem como nossas vidas intelectuais, por assim dizer, são diretamente informadas e influenciadas pelas formas de construir o mundo de nossos “antigos” colonizadores (MIGNOLO, 2000).

Uma destas formas está na construção do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir da instauração de uma distinção entre falantes nativos e não-nativos como construto central nas teorias de aquisição de línguas. Tal distinção, com

origem no período colonial, foi reforçada no início da abordagem comunicativa dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas (JORDÃO, 2013), e ainda informa as identidades de professores de inglês e influencia, portanto, as maneiras como tais professores se veem e são vistos por suas comunidades. O ensino de uma língua estrangeira (LE), mesmo quando explicitamente visando a comunicação internacional (entre usuários não-nativos do inglês, por exemplo), costuma posicionar os “não-nativos” localmente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem numa relação subalterna perante a autoridade atribuída aos “nativos” em relação ao que se considera “sua própria língua”³.

Em função disso existem tentativas de construir novos modelos que distinguem entre inglês como língua *estrangeira* e inglês como língua *internacional* (DEWEY, 2007; GRADDOL, 1997; RAJAGOPALAN, 2005; PRODROMOU, 2006; GIMENEZ ET AL, 2010). Muitos pesquisadores insistem em que se usem novos termos para destacar funções mais recentes da língua inglesa na cena global, termos como *Inglês como Língua Franca* (SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006, CANAGARAJAH, 2006), ou *Inglês como Língua Internacional* (MCKAY, 2003; SIQUEIRA, 2011), ou *World English(es) — Ingleses Mundiais* (RAJAGOPALAN, 2003)⁴. Entretanto, as conotações ligadas a cada termo variam grandemente entre os pesquisadores, e *língua estrangeira* ainda parece ser o termo que primeiro nos ocorre ao pensar no ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Portanto, ILE (Inglês como Língua Estrangeira) pode ser usado como uma espécie de “termo guarda-chuva” que abarca tanto os pressupostos envolvidos no uso

² JORDÃO, Clarissa M. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers' Social Identities. *Revista Matices*, Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008. O presente texto retoma vários aspectos do texto publicado anteriormente, revisando e atualizando a argumentação.

³ Utilizo aspas nesses termos para ressaltar que eles têm sido amplamente questionados por muitos pesquisadores na linguística aplicada. Alguns destes pesquisadores são Halliday, (2005); Holiday (2005); Llorca (2004); Kumaravadivelu (2003); Davies (2003); Phillipson (1992); Rajagopalan (2003, 2005, 2010).

⁴ Para possíveis distinções entre os termos *língua franca*, *língua internacional*, *língua global*, ver JORDÃO (2013) no prelo. No presente texto os termos são tomados como sinônimos, ignorando estratégica e intencionalmente as diferentes implicações de cada um deles.

tradicional de ILE quanto o que se tem mais recentemente chamado de ILF (inglês como língua franca) ou ILI (inglês como língua internacional), sendo que os dois últimos termos (e seus correlatos) relacionam-se a uma necessidade explícita de descolonialização ou des-ligamento, como veremos adiante. Neste texto, entendo e utilizo o termo ILE como englobando necessariamente as questões voltadas ao uso do inglês como língua internacional.

ILE virou uma commodity reservada às classes médias e altas (JORDÃO, 2004a). O inglês é comprado e vendido como mercadoria, com base na crença generalizada de que o domínio desta língua traz às pessoas (inclusive às das classes, raças e culturas menos privilegiadas) possibilidades de melhoria na estratificação social (MAY, 2001). Outra crença comum partilhada por muitos pesquisadores é aquela que “equaciona letramento com racionalidade e habilidade intelectual”⁵ (NORTON, 2007, p. 9) e posiciona a língua inglesa como a língua internacional da ciência, da mídia e da tecnologia. Segundo Norton (2007, p. 9), desta dupla crença decorre a possibilidade, ainda mais complicada, de que “as pessoas letradas em inglês [possam ser consideradas] como mais racionais e mais intelectualmente capazes do que aquelas que não sabem inglês”⁶.

O ensino-aprendizagem de ILE no Brasil tem sido historicamente uma reprodução dos ditos “modelos internacionais” de aprendizagem de línguas — a maioria desenvolvida no “Norte Global” ou, em outras palavras, na Inglaterra e nos Estados Unidos. A formação de professores de ILE tem seguido os mesmos modelos, normalmente tendo como objetivo final desenvolver “conhecimento *para* a prática”, raramente preocupados com o “conhecimento *da* prática” (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999). Alunos e professores⁷ de ILE no Brasil têm oferecido resistência a tais modelos,

⁵ “equates literacy with rationality and intellectual ability” Tradução nossa.

⁶ “people literate in English [could be considered] as more rational and intellectually able than those who are not” Tradução nossa.

⁷ Usarei aqui o generalizador masculino, por uma questão de economia e clareza, embora reconheça com isso estar me submetendo a (e reforçando para o leitor) o caráter discriminatório da língua

fazendo dos desejos e pressupostos importados e projetados por modelos estrangeiros ao ensino-aprendizagem de ILE neste país tornarem-se, por um lado, experiências de fracasso e impotência (ouve-se comumente de alunos e professores de inglês afirmações como “não queremos aprender, nem devemos estudar a língua do imperialismo”, “não se aprende inglês na escola pública mesmo”), e por outro lado, experiências de sucesso tingidas com pedidos velados de desculpas (visíveis em comentários como “aprendi inglês, *apesar* da má qualidade do ensino”, ou “tive o *privilégio* de aprender, nem todos têm a mesma sorte”⁸).

Embora os professores de ILE invariável e insistentemente apontem, sempre que podem, as mesmas restrições que afligem seu trabalho há anos (como a desvalorização da profissão, os baixíssimos salários, as condições precárias no dia-a-dia das escolas, a má formação inicial e continuada que recebem, etc.), nada parece ter causado tanta comoção nacional na categoria quanto a oferta obrigatória do espanhol como LE nas escolas públicas nos idos de 2004. Talvez isso seja uma evidência do quão política é a educação, do quanto a escolha da LE a ser ensinada-aprendida no Brasil, país com tanta diversidade, seja uma questão que precisa ser debatida com a opinião pública. As associações de professores costumam se manifestar pouco, e somente *em reação* a propostas de políticos mal informados, assim como as autoridades em linguística, os pesquisadores universitários, também pouco se manifestam e, quando o fazem, é via de regra em “resposta” a um movimento iniciado por outrem: temos dificuldade de propor ações a partir das bases, de construir planejamentos linguísticos

portuguesa. Acredito que o uso do gênero masculino permite às mulheres que se identifiquem constantemente com seu lado feminino, cerceando os homens de uma oportunidade para identificarem-se com seu lado feminino. O uso do feminino como generalizador, entretanto, ainda causa estranheza e desviaria a atenção para questões importantes, mas não diretamente tratadas no texto.

⁸ Tais afirmações foram realmente produzidas por professores de ILE em escolas públicas brasileiras e coletadas durante meu trabalho como consultora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em 2004 e 2005. Os oito anos que se passaram parecem não ter modificado esta realidade: continuo ouvindo tais argumentos no trabalho desenvolvido mais recentemente tanto junto ao Núcleo de

nós mesmos, de apresentar projetos de políticas públicas para o ensino de línguas no país, de tomar a iniciativa, enfim. Enquanto não conseguimos nos organizar, as ações dos governos parecem ser construídas de cima para baixo, normalmente ignorando as universidades, os professores, as associações profissionais, que por sua vez não conseguem lidar com suas diferenças para unir-se em torno de propostas comuns.

Em termos gerais, é neste e para este contexto que se voltam minhas reflexões, contexto para o qual as teorias pós-coloniais têm muito a dizer. Ao considerar as formas das relações neo-coloniais na contemporaneidade, o escopo das teorias pós-coloniais tem se alargado desde que a academia primeiramente considerou com seriedade questões de dominação cultural nas colônias e ex-colônias. De acordo com Ashcroft, Griffiths, e Tiffin (2006, p. 2), o “tecido complexo do campo”⁹ da teoria pós-colonial envolve a discussão da experiência [colonial] em vários formatos: migração, escravidão, supressão, resistência, representação, diferença, raça, gênero, lugar, e respostas aos influenciadores discursos mestres da Europa imperial, como história, filosofia e linguística, e as experiências fundamentais de falar e escrever através das quais tais discursos vêm a ser¹⁰.

Se tomarmos esse como escopo da teoria pós-colonial, veremos que a educação/formação de professores, e mais especificamente de professores de ILE no Brasil enquadra-se bem neste tecido, pelo menos em relação aos aspectos apresentados no desenvolvimento deste texto.

2. HIBRIDISMO PÓS-COLONIAL: RESISTÊNCIA E AGÊNCIA EM ILE

Assessoria Pedagógica da UFPR quanto no PIBID-UFPR, ações que me colocam em contato constante com os professores de inglês da educação básica.

⁹ “complex fabric of the field” Tradução nossa.

¹⁰ “involves discussion about experience of various kinds: migration, slavery, suppression, resistance, representation, difference, race, gender, place, and responses to the influential master discourses of imperial Europe such as history, philosophy and linguistics, and the fundamental experiences of speaking and writing by which all these come into being” Tradução nossa.

Para relacionar a noção de hibridismo da teoria pós-colonial com estudos em linguística aplicada é importante compreender como a *diferença* é concebida neste referencial. Mais do que um traço biológico herdado (como raça) ou um aspecto cultural conferido pelo local de nascimento (como nacionalidade), diferença é entendida como um processo de representações/definições simbólicas construído discursivamente, num movimento constante de identificações e des-identificações. O sujeito, portanto, é construído como sendo discursivo também: é fragmentado, contraditório, contingente, fixado apenas provisoriamente. É um sujeito falante e falado, determinado pelo discurso e ao mesmo tempo dele determinante. Embora o processo de diferença (que também pode ser entendido como um processo de *construção de sentidos*, e neste caso chamado de *meaning-making*) não possa ser controlado de forma absoluta pelo sujeito, o sujeito pode resistir a este processo e pode agir sobre ele, especialmente nos momentos em que o deslizamento dos sentidos se torna aparente. O pressuposto aqui é de que os sentidos, assim como a diferença, também existem em fluxo constante, movendo-se de um momento a outro de fixidez provisória, nunca se fixando definitivamente e deste modo existindo em *différance* (DERRIDA, 1978), ou seja, estabelecido apenas em um momento transitório, numa relação de diferença com outros sentidos possíveis e de adiamento do desejo de completude que tenta fixar os sentidos. Tal movimento implica em haver sempre espaços de entremeio, onde os sentidos são fabricados criativamente para em seguida serem novamente fixados de forma provisória. É justamente nestes espaços rizomáticos de *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 2009; FOGAÇA; JORDÃO, 2012), chamados de *terceiro espaço* por Bhabha (1994, 1985), que a resistência e a agência acontecem.

Assim, a intervenção no processo de construção de sentidos (ou a agência sobre ele) não é necessariamente informada por um outro sistema de representação que se oponha radicalmente ao primeiro, ou que venha a substituí-lo, mas sim é uma

consequência do posicionamento do sujeito num espaço fronteiroço, num *terceiro* espaço que não é nem aquele ocupado pelo colonizador (pelo pensamento hegemônico ou dominante, por exemplo), nem pelo colonizado — é um espaço *híbrido* no qual as narrativas totalizantes, características do que Bakhtin chamou de “discurso *autoritário*” (que se julga monológico), são desafiadas e a suposta estabilidade dos sentidos se rompe, um espaço no qual o caráter conflitante de nossas representações é percebido. Homi Bhabha se refere a este espaço como uma “quebra temporal na representação”¹¹ (BHABHA, 1994, p.191) onde a ambivalência do discurso de autoridade é revelada e a subversão se torna possível:

Se o efeito do poder colonial é visto como um produto da hibridização, ao invés de ser visto como o comando ruidoso da autoridade colonial ou como a repressão silenciosa das tradições nativas, então acontece uma mudança importante de perspectiva. Ela revela a ambivalência na origem dos discursos tradicionais sobre a autoridade, e possibilita uma forma de subversão, fundada nesta incerteza, que transforma *as condições discursivas da dominação em bases para a intervenção*¹² (BHABHA, 1985, p. 144, grifo nosso).

De acordo com Costa (2006), para Bhabha a possibilidade de agência e resistência está na multiplicidade da diferença, nas possibilidades de construir diferentes formas de saber no hibridismo. Esses espaços (e sujeitos) híbridos, que resultam dos deslocamentos de sentido, podem resistir aos discursos totalizadores e criar possibilidades para a articulação de novos sentidos. Segundo Costa (2006, p. 126), o deslocamento do signo tem o potencial de hibridizar modos de saber e construir sentidos/saberes, “introduzindo a incerteza, a ambivalência, o ruído e a dúvida naquilo que parecia coerente, “puro”, preciso, ordenado”.

¹¹ “temporal break in representation” Tradução nossa.

¹² “If the effect of colonial power is seen to be the production of hybridization rather than the noisy command of colonialist authority or the silent repression of native traditions, then an important change of perspective occurs. It reveals the ambivalence at the source of traditional discourses on authority and enables a form of subversion, founded on that uncertainty, that turns the discursive conditions of dominance into the grounds of intervention” Tradução nossa.

Portanto, a resistência discursiva não se dá de forma pré-estabelecida, registrada num plano de ação explicitamente delineado: ela é “efeito de uma ambivalência produzida dentro das regras de reconhecimento de discursos de dominação conforme eles articulam signos de diferença cultural e os re-implicam dentro das relações deferenciais do poder colonial — hierarquia, normalização, marginalização, e assim por diante”¹³ (BHABHA, 1985, p. 41). A agência (da qual faz parte a resistência) se dá no mesmo esquema: ela é a interpolação discursiva, em meio a relações de poder, de formas diferentes de representação (de si e dos outros, de saberes e modos de saber) e sua transformação. Mais ampla do que a específica e necessariamente observável *ação*, a agência não pressupõe um plano organizado e pré-concebido para se atingir fins pré-determinados: agência refere-se, na teoria pós-colonial de Bhabha, a uma prática que acontece no processo discursivo de *meaning-making*, na produção de discursos que constroem, definem e categorizam, hierarquizando, pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer.

3. LETRAMENTO E ILE: FUNDAMENTAL SER CRÍTICO

Crença amplamente difundida: o ensino-aprendizagem de ILE nas escolas públicas do Brasil não tem sido bem sucedido. Embora a maioria dos alunos tenha aulas de inglês a partir pelo menos do quinto ano do ensino fundamental, continua a crença, eles não estão aprendendo (CELANI, 2003). De acordo com pesquisas recentes (LIMA, 2011; LIMA; SALES, 2007; CAMPANI, 2006) e com a impressão generalizada na sociedade brasileira, os alunos não sabem falar nem ler nem escrever em inglês, não conseguem acompanhar filmes ou programas de TV em inglês, não sabem traduzir nada, não são capazes nem de atender ao telefone em inglês. As razões apontadas para

¹³ “the effect of an ambivalence produced within the rules of recognition of domination discourses as they articulate the signs of cultural difference and reimplicate them within the deferential relations of colonial power - hierarchy, normalization, marginalization, and so forth.” Tradução nossa.

tal desastre vão desde recursos humanos mal formados (professores de inglês não falam inglês, não sabem dar aulas, são incompetentes) até problemas de infraestrutura nas escolas (salas superlotadas, inadequadas, barulhentas, sem recursos didáticos) e questões financeiras (o governo não investe o suficiente, as famílias e comunidades não se envolvem com as escolas, os salários dos professores são muito baixos)¹⁴.

A comparação entre o ensino de inglês nas escolas públicas e nos institutos particulares de idiomas parece acentuar ainda mais o “baixíssimo desempenho” ou o déficit das escolas públicas, aparentemente mostrando evidências de que aprender inglês é possível, uma vez garantidas alguns elementos mínimos às escolas, alunos e professores. Tais condições são idealizadas por alunos e professores das escolas públicas, que acreditam que seus papéis e posições na sociedade só poderão ser realizados se a eles forem garantidas as mesmas condições mínimas de infraestrutura que têm os institutos particulares: poucos alunos por turma, salas ambiente (onde se “respira” inglês por todos os lados, desde pôsteres nas paredes até quadros brancos e marcadores ao invés de giz), treinamento e atualização constantes nas técnicas mais modernas de ensino (ou seja, aquelas estratégias desenvolvidas em países “nativos” e importadas por nós), e alunos classificados e separados em níveis conforme seus conhecimentos prévios de inglês (BRASIL, 2006, p. 88-90). Entretanto, tais condições estão muito longe da realidade das escolas públicas, e o efeito do desejo frustrado de emular os contextos dos institutos de idiomas tem sido devastador: baixa autoestima, sensação de incapacidade, inferioridade, conformismo e passividade em alunos e professores, apenas para dar alguns exemplos.

¹⁴ Tais “problemas” têm sido mencionados à exaustão na literatura sobre formação de professores e em documentos oficiais produzidos pelo próprio governo na área de ensino-aprendizagem de LE, como, por exemplo, no “Relatório do Segundo Seminário para as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para o Ensino Fundamental — Língua Estrangeira”, produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2004; ver também Bellotto, 2002, Gasparini, 2005 e Barcelos, 2006.

Contudo, tal frustração só tem lugar quando a “eficiência” do ensino-aprendizagem de inglês é informada por objetivos exclusivamente “linguísticos” (em oposição a *discursivos*), que buscam indicadores de aprendizagem no repetição mecânica de estruturas linguísticas (regras gramaticais e vocabulário). Esta visão restringe a importância da aprendizagem de uma LE à instrumentalização, desconsiderando outros benefícios do contato com uma LE além do uso mecanizado de fórmulas verbais, como por exemplo, a ampliação das possibilidades de participação em comunidades interpretativas diversas; a consciência sobre como línguas podem ser culturalmente (assim como estruturalmente) diferentes e possibilitar diferentes modos de comunicação e interação entre as pessoas, diferentes modos de entender e fazer sentido do mundo; a percepção e experimentação com os papéis que diferentes línguas desempenham em diferentes sociedades (BRASIL, 2006); o potencial que uma LE tem para transformar nossas formas de saber e conhecer, e para transformar nossos modos de nos relacionarmos com conhecimentos diferentes e nossas formas de construir nossas identidades e as dos outros (JORDÃO, 2006).

O silenciamento destes benefícios mais amplos e menos mensuráveis que uma sociedade pode ter com o aprendizado de um LE, ao lado da projeção dos objetivos do ensino dos institutos para as escolas públicas, confere aos institutos privados uma aura de sucesso e às escolas públicas a posição de fracasso causado por um déficit aparentemente irreparável sem enormes investimentos financeiros e vontade política, ou seja, um déficit que não está ao alcance dos indivíduos (alunos, professores, diretores, pais, etc) superar. Em outras palavras, os institutos particulares, que costumam ter o foco do ensino em usos instrumentais de uma LE, consideram-se bem sucedidos; as escolas públicas, vivendo pelo desejo de atingir os mesmos fins instrumentais dos institutos, mas dentro de uma estrutura física e humana completamente diferente da deles, consideram-se fracassos completos no ensino de

LE (BRASIL, 2006; LIMA; SOARES, 2007; LIMA, 2011). A percepção crescente de que a lacuna entre os setores educacionais público e privado no Brasil pode não ser tão abismal quanto tem parecido, uma vez que alunos da rede privada também parecem não aprender inglês tão bem assim¹⁵ e que professores do setor particular parecem menos motivados e valorizados do que se costuma alardear, tem ajudado a aproximar os dois setores em sua dificuldade em promover o ensino-aprendizagem de LE no país.

Ainda assim, tal percepção aponta para uma dupla falha: os alunos parecem não aprender *na escola* (e pode-se facilmente ampliar o escopo desta constatação para incluir outras disciplinas além das LE), quer esteja ela em um ou outro setor. Se isso for verdade, então aos educadores parece haver duas alternativas: desistir da escola como um todo, procurando novas formas de ensinar e aprender em outros espaços (comunidades de prática, internet, família, redes sociais), ou conformar-se a “ensinar o mínimo” como o menor dos males (GEE, 2004), na esperança de que pelo menos uma quantidade mínima de informação possa *entrar* na cabeça dos alunos durante sua escolarização. Esta última alternativa, evidentemente, reforça justamente o que Freire chamou de *educação bancária* (FREIRE, 1996): em tempos de crise, deposita-se o mínimo e espera-se um retorno mínimo pelo investimento.

Bem, chegamos na metade do texto. Se nesta altura da argumentação você está absolutamente deprimido, deixe-me tentar animá-lo um pouco. Se você está furioso e discorda em gênero, número e grau do que foi apresentado como situação do ensino de LE no Brasil, permita-me tentar acalmá-lo. De qualquer maneira, agradeço por ter continuado a leitura até aqui e peço que persista mais um pouco.

A visão que chamei acima de “dupla falha” não é a única perspectiva sobre o processo educacional a nossa disposição. Existe pelo menos uma terceira alternativa às duas descritas no antepenúltimo parágrafo. Essa terceira alternativa apresenta a

¹⁵ Ver, por exemplo, o resultado da pesquisa realizada pelo instituto Global English, publicado em reportagem da Folha de São Paulo em 24 abr. 2013. Disponível em <<http://tinyurl.com/l86q3m2>> Acesso em set. 2013.

possibilidade de caracterizar-se num “terceiro espaço” que torna possíveis a resistência e agência. E talvez este espaço possa ser construído a partir de uma abordagem mais crítica à educação, baseada na perspectiva foucaultiana de que, juntamente com os usos opressivos do poder, as relações de poder nas sociedades são potencialmente positivas, produzem conhecimento ao estabelecer ou modificar certas relações entre diferentes formas de saber-poder e os conhecimentos que elas constroem (FOUCAULT, 2006).

A escola pode assim ter como objetivo maior oportunizar aos sujeitos, em especial alunos e professores, uma *agência* sobre as práticas discursivas (e assim sociais e políticas), examinando seus pressupostos, ou seja, os quadros de referência que as tornam possíveis, e suas implicações nas vidas concretas das pessoas dentro e fora da escola — e deste modo, produzindo entendimentos de como as ideologias e as práticas por elas informadas vêm a existir e como elas funcionam na sociedade, caracterizando conhecimentos e sujeitos, objetos e pessoas. Tais entendimentos, modificados e localizados, podem levar à manutenção ou transformação destas práticas, conforme os analisamos nossos espaços, nossas relações, nossas identidades, nossos contextos.

4. PODER E AGÊNCIA NA CRITICIDADE DO LETRAMENTO

Agência e situacionalidade assim entendidas permitem, portanto, a construção de um conceito de criticidade fundamentalmente diferente daquele que embasa algumas pedagogias críticas. Vou mencionar aqui apenas uma das principais diferenças entre as agora “clássicas” pedagogias críticas dos anos 80 e 90 e a abordagem que no Brasil chamamos de letramento crítico, que tenho apresentado como uma alternativa viável para tornar a escola mais significativa para a sociedade¹⁶. Na pedagogia crítica, os educadores recebem a função de ajudar os alunos a trilharem

¹⁶ Para maior detalhamento, ver Jordão, 2004b; Jordão, 2013 — no prelo.

o “caminho de libertação” que seus professores críticos trilharam — o caminho da luta contra as injustiças e a opressão através do uso da razão (entendida como “pensamento crítico”) e do engajamento com as causas sociais em forma de ação participativa (GIROUX, 1993; 1997a; 1997b). Esse caminho, percebido como “O” caminho para uma visão das coisas “como elas realmente são” e para o crescimento do indivíduo, para a ação socialmente responsável e engajada, não é desafiado pelas pedagogias críticas como sendo uma construção subjetiva, de caráter narrativo e localizado, realizada colaborativamente no mundo social. Esse caminho permanece, nas pedagogias críticas, como “A” alternativa universalmente válida e efetiva para que se alcance um mundo mais justo, independentemente dos diferentes sentidos que diferentes sociedades possam atribuir a categorias como “justiça”, e apesar de tal ideal muitas vezes assujeitar as pessoas a uma construção local de subjetividade que se projeta como universal (GARCIA, 2002; JORDÃO, 2004b).

Por outro lado, a noção de poder que embasa a visão de agentividade do letramento crítico está associada à ideia de que cada conhecimento, cada saber, cada ação e cada sujeito são sempre localizados (BHABHA, 1994), ou seja, pressupõem realidades culturalmente construídas nas relações que estabelecem entre diferentes perspectivas. Essas realidades, entendidas como narrativas, constituem-se em discursos e ao mesmo tempo constituem os discursos que as tornam possíveis, sempre imersos em relações de poder como entendido por Foucault. A partir dessas percepções sobre a natureza e o funcionamento do poder e da agência relacionadas ao discurso, as perspectivas pós-estruturalistas trazidas ao ensino-aprendizagem de LE pelo letramento crítico caracterizam-se como alternativas poderosas à homogeneização universalizante do pensamento moderno. O letramento crítico apresenta-se assim como uma perspectiva que pondera sobre os diversos caminhos que se podem tomar ao (e para) valorizar diferentes formas de conhecimento e de

conhecer, assim como confere às pessoas que as (re)produzem um papel fundamental no processo de construção de sentidos.

Gosto de pensar no letramento crítico como uma visão educacional que reflete sobre as diferentes valorações que produzimos sobre a qualidade de ações e de valores, assim como sobre os sujeitos destas ações e valores. Este processo de valoração caracteriza e define objetos e sujeitos, constrói nossa realidade; como tal, facilita ou dificulta a agência das pessoas conforme seja mais ou menos *autoritário* e *monológico* (BAKHTIN, 1981). O letramento crítico entende que cada concepção de conhecimento e de “boa prática” está imersa em pressupostos culturais, morais, ideológicos, cujo valor e importância lhe são conferidos por grupos sociais diferentes em contextos diferentes. Dependendo do prestígio e poder atribuídos a uma certa comunidade, também seus valores (e os conhecimentos e práticas adotadas por ela), assim como seus procedimentos interpretativos terão mais ou menos legitimidade aos olhos das outras comunidades e até a seus próprios olhos. Isso não significa que tudo seja válido ou que as relações de poder são ou devam ser eliminadas da equação: significa sim que o mundo é visto em sua natureza discursiva e, portanto, vem com o reconhecimento de que os valores construídos pelas sociedades, inclusive aqueles que nos são mais caros (como liberdade e democracia, por exemplo), são também construções locais projetadas como globais e construídas em relações de poder. Como tal, não podem ser impostos como se fossem verdades absolutas e condições únicas para a salvação, sob o risco de negarem a si mesmos e estabelecerem ditaduras culturais. Precisam ser problematizados, contextualizados em suas narratividades, questionados em sua capacidade de informar nossos processos de *meaning-making*.

Se conseguirmos *contrabandear* tal perspectiva em nossos sistemas educacionais, poderemos ser capazes de ver alunos e professores construindo, compartilhando e manifestando suas opiniões e permitindo-se transformar no contato uns com os outros e com a diferença. Poderemos, acredito, possibilitar a

transformação de si e do outro, exercer nossa agência de maneira informada e participativa. Se as transformações que se fazem neste processo serão boas ou ruins, difícil prever: bom e ruim só podem ser definidos em perspectiva, com referência a sistemas de valores e relações de poder que dependem de como grupos sociais específicos (não restritos a barreiras geográficas, mas construídos na medida em que compartilham procedimentos interpretativos) constroem seus mundos — ao invés de serem caracterizados pelo “desejo de poder” (FOUCAULT, 1980, 2006; WIELEWICKI, 2002) absoluto e arrogante que a possibilidade de existência de uma verdade única poderia conferir a alguns poucos escolhidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise da educação baseada na contingência de nossa agência, ao invés de focada em soluções milagrosas do tipo *tamanho único*, impede-me de listar procedimentos locais e provisórios, alternativas contextuais disfarçadas de soluções globais. Não tenho propostas bem definidas para resolver os problemas apresentados, como alguns leitores podem estar esperando. Isso se deve à minha crença tanto na natureza situada e contextual de cada alternativa concebida, quanto na noção freireana de práxis como uma prática teórica e uma teoria prática.

Para Freire (1998, 1999) existe uma interação profunda entre teoria e prática, a ponto de embaralhar a distinção entre elas e trazer à tona a noção de teoria como uma forma de prática. Palavras e agência. Assim, discussões “teóricas” e alternativas apontadas por teorias caracterizam-se como práticas em si, e como tal constituem-se em modos de saber e construir realidades. Outra implicação da práxis freireana é a reconceituação de agência em discurso, num entendimento de agência como prática reflexiva (não exclusivamente racional — MATURANA, 2001) que desafia constantemente, com base em diferentes perspectivas ideológicas, seus próprios pressupostos e as implicações de suas práticas, enfocando a transformação e

reavaliação constantes dos procedimentos interpretativos, assim como dos conhecimentos e sujeitos que eles produzem.

Desse modo, discutir e promover a transformação de perspectivas, conhecimentos e formas de saber (como textos acadêmicos “teóricos” costumam se propor a fazer) é exercer a agência e levar outros a exercê-la também. É oferecer bases para outras práticas nas práticas dos outros, e para o desenvolvimento de diferentes ordens de propostas (concretas, teóricas, éticas, políticas, estéticas, etc.) através das quais outros sujeitos, em outros contextos, podem contingentemente “resolver” problemas de forma contextualizada.

Portanto, a recusa em apresentar aqui propostas concretas como soluções não deve ter como consequência pessimismo e passividade. Pelo contrário: a consequência de não se ter uma proposta pré-fabricada, do tipo tamanho único, significa que precisamos sempre levar em conta a situacionalidade de nossas práticas e construir novas práticas de forma colaborativa.

Muitos pesquisadores e educadores, assim como setores da sociedade organizada, mesmo que cientes das dificuldades do sistema educacional veem a escola com confiança e esperança: confiança nos seres humanos que habitam o espaço escolar, e esperança de que os espaços institucionais na educação se tornem oportunidades para resistência, agência e transformação em colaboração. Essa visão de educação se faz possível dentro da perspectiva pós-estruturalista que enfatiza a qualidade discursiva do conhecimento, os aspectos narrativos da cultura, a estrutura capilar do poder. Ao invés de levar a uma atitude supostamente passiva e conformista, o entendimento de que o poder está em todos os lugares, como algo produtivo e destrutivo ao mesmo tempo, pode construir a visão de que justamente nos interstícios do poder estão sempre a resistência e a mudança (FOUCAULT, 2006), que só serão efetivas se desenvolvidas de forma contextualizada e colaborativa.

Como sujeitos híbridos, alunos e professores operam nas fissuras dos discursos autoritários, e são capazes de transformar — contingentemente — estes mesmos discursos. Agência, na perspectiva pós-estruturalista, adquire tons diferentes daqueles das lutas revolucionárias pela libertação: agência aqui não se baseia em autodeterminação, mas em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para a aprendizagem acontecer. Agência pressupõe abertura para o diferente, percepção de contexto e formas de resistência, assim como reflexividade criativa, uma vez que problematiza suas próprias certezas no encontro com outras formas de saber. Agência acontece *em discursos* que podem, ao mesmo tempo, restringir e permitir — reforçar e transformar — a construção de sentidos em práticas sociais concretas.

No domínio educacional, portanto, agência tem um papel extremamente significativo: seu pressuposto de que conhecimentos diferentes e formas de saber não são inerentemente boas ou más, superiores ou inferiores, mas que é a prática social que os faz como as percebemos, permite a professores e alunos engajarem-se em diálogos críticos com suas próprias formas de *meaning-making*. Tal diálogo, *dialógico* em sua natureza (BAKHTIN, 1981), uma vez que iniciado a partir de uma curiosidade sobre e uma preocupação com diferentes formas de saber, quando materializado nas práticas diárias dos sujeitos em sala de aula, pode construir encontros com a diferença que desafiam os participantes e seus conhecimentos, que transformam suas formas de construir e atribuir sentidos na constatação de que dependemos uns dos outros para entender a nós mesmos e o mundo a nossa volta.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Education and neo-colonialism. *Teachers College Record*. New York, Columbia University, v. 100, n. 3, 1971.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. "General introduction." in ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Ed.). *The post-colonial studies reader*. Oxford: Routledge, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1981.

_____. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul-dez, 2006.

BELLOTTO, M. E. *Ensino de inglês para crianças: uma proposta construtiva*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras Assis, Universidade Estadual Paulista, 2002.

BHABHA, Homi K. Signs taken for wonders: questions of ambivalence and authority under a tree outside Delhi, May 1817. *Critical Inquiry*, v. 12, n. 1, p. 144-165, 1985.

_____. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2006.

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre Ensino de Línguas Materna e Estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 201-221, 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating the local in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 26, p. 197-218, 2006.

CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-301, 1999.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

DAVIES, Alan. *The native speaker: Myth and reality*. England: Multilingual Matters, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol 1. São Paulo: Editora 34, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Writing and difference*. London: Routledge, 1978.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, 2007.

FOUCAULT, Michel. "Poder e saber." in *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1972-77)* by Michel Foucault. Brighton: Harvester Press, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. M. A. *Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASPARINI, Edmundo. Sentidos de Ensinar e Aprender Inglês na Escola de Ensino Médio e Fundamental — uma análise discursiva. *Polifonia (10)*, p. 159-175. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

GEE, James. "New times, new literacies: Themes for a changing world." in A. F. Ball; S. W. Freedman (Eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*, p. 279-306. New York: Cambridge University Press, 2004.

GIMENEZ et al (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

GIROUX, Henry. *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, 1993.

_____. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview Press, 1997b.

GRADDOL, David. *English Next*. London: The British Council, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander. *Struggle to teach English as an international language*. New York: Oxford University Press, 2005.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA. *Carta de Pelotas*, 2004. <<http://www.ipol.org.br>> Acesso em set. 2013.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. "O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso." in BONI, Vaz. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

_____. "Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico — farinhas do mesmo saco?" in MACIEL & ROCHA (Orgs.). *Ensino de Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. "Aprendendo Língua Estrangeira com o Professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico." in MATEUS, Elaine; BUENO, Nilceia. (Orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas*, 2013. No prelo.

_____; FOGAÇA, Francisco Carlos. Carvalhos, Juncos, Árvores e Rizomas: paradigmas na formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n.3, p. 493-510, 2012.

_____. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? *Conhecimento local e conhecimento universal*. Anais do ENDIPE, v. 3, n. 1, p. 272-295, 2004a.

_____. Thinking Critically of Critical Thinking: critical pedagogies revisited. *Situation Analysis*, v. 4. p. 21-30. Nottingham: University of Nottingham, 2004b.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Language Pedagogy: a post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 4, 2003.

LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, F. de F.; SALES, L. C. As Representações Sociais do Aluno de Escola Pública Partilhadas por Professores de Língua Inglesa que Ensinam em Escolas Públicas e Particulares de Teresina. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 2, n. 1. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2007.

LLURDA, E. Non-native-speaker Teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n. 1, p. 314-323, 2004.

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAY, Stephen. *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics*. Harlow, UK: Pearson Education, 2001.

MCKAY, Sandra. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2003.

MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRODROMOU, L. A Reader responds to J. Jenkins's "Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca". *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, 2006.

RAJAGOPALAN, K. "A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e positiva." in LACOST, Y. (Org.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. "The English language in Brazil: a boom or a bane?" in BRAINE, G. (Ed.) *Teaching English to the World: history, curriculum and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. "The English Language, Globalization and Latin America: Possible Lessons from the 'Outer Circle'". in SAXENA, M.; OMONIYI, T. (Orgs.). *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Relatório do II Seminário Estadual para a elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Fundamental — Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, Paraná, Brasil, 2004.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, 2001.

SIQUEIRA, S. "Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado." in GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

WIELEWICKI, V. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos: a agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. Tese de doutorado. FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



AUTOR CONVIDADO

GUEST AUTHOR

AUTOR CONVIDADO

GUEST AUTHOR

QUESTIONÁRIO PROUST

A Inglaterra vitoriana adorava jogos de salão. Quando Marcel Proust conheceu o Jogo das Confidências se apaixonou por ele e fez sua própria versão. O "Questionário Proust" já gerou experiências de todo tipo, de entrevista oficial a conversas de namorados... Aqui, numa nova versão, adaptada de novo, ele é usado para confidências literárias.

PROUST QUESTIONNAIRE

Victorian England loved parlour games. When Marcel Proust got to know Confidence Albums he fell in love with the idea and created his own version of it. The "Proust Questionnaire" has already spawned all kinds of experiences, from official interviews to lovers' chat... Here, in a new version, adapted once again, it is used for literary confidences.

Sua principal característica como escritor:

Não consigo vislumbrar uma característica que eu pudesse qualificar como "principal". E prefiro que seja assim: características se reúnam harmoniosamente aqui mas entrando em tensão adiante, de modo que a particularidade de um momento pode dar lugar a outra, numa alternância, ou reversibilidade, que nasce tanto da escolha deliberada quanto de motivações não planejadas, acidentais ou inconscientes.

A qualidade que você mais admira em um escritor:

Admiro diferentes características em diferentes autores. Mas, apesar disso, posso dizer que em todos me surpreende aquilo que se poderia julgar como a habilidade óbvia do ofício: a capacidade de fazer a língua dizer o que nunca dissera até então.

A qualidade que você mais admira em um leitor:

A predisposição da sensibilidade; ou seja, o melhor leitor, para mim, é aquele que se deixa emocionar.

Sua principal aspiração, ainda não realizada, como escritor:

O próximo poema.

Sua principal aspiração, já realizada, como escritor:

Ter escrito alguns versos que me parecem bem realizados quando os leio, já tão independentes de mim que é como se não fossem meus. Não são.

Sonho de felicidade, na vida do autor:

Ver a sua obra, ou parte dela, verdadeiramente admirada por gente desconhecida, leitores anônimos.

A maior infelicidade, na vida do autor:

As infelicidades são sempre muitas, de diferentes ordens e intensidades. Pesar tais diferenças não é muito fácil. Pode acontecer de alguém simplesmente dizer que não gostou muito de um verso e isso soar, no momento, como um grande infortúnio. Escritores são sempre inseguros, receosos, vacilantes, mesmo quando parecem autoconfiantes. Mas imagino que deve ser terrível perder de forma definitiva os originais de um livro dado por concluído.

Dividindo a literatura em nacionalidades... qual país parece ter hoje a literatura mais interessante?

Não sei responder, não acompanho as literaturas estrangeiras para saber tanto.

O que muda ao se ler literatura em língua estrangeira?

Quanto a mim, que não leio literaturas estrangeiras senão precariamente, sinto a língua como algo entre mim e o texto. Ou seja, preciso ultrapassar a língua; e julgo que o ideal é que isso não aconteça.

Um romance preferido?

Muitos me vêm à lembrança mas, ao mesmo tempo, não consigo pensar em nenhum como favorito (minhas respostas aqui deixarão flagrante o fato de que não sou muito bom para responder sobre preferências). Mas gostaria de poder citar, em conjunto, os contos de Borges.

Um poema ou um livro de poemas preferido?

Minhas preferências são cambiantes. Para não deixar de responder, porém, escolho aqui o volume *A rosa do povo*, de Carlos Drummond de Andrade. É um livro vasto, com muitas perspectivas, pleno de experiências humanas e possibilidades estéticas.

Na Sala da Justiça dos escritores... qual o seu super-herói?

Carlos Drummond de Andrade. É impressionante que ele tenha chegado onde chegou. Sua capacidade de ir longe na compreensão das coisas do mundo e na exploração da linguagem poética é realmente excepcional. Ele deu à língua portuguesa, junto com Fernando Pessoa, a vasta dimensão que o século XX mostrava ser possível.

Personagens masculinas favoritas na ficção:

O primeiro que me vem à cabeça: Gregor Samsa, de *A Metamorfose*, de Kafka.

Personagens femininas favoritas na ficção:

As personagens femininas de Clarice Lispector sempre me impressionaram, não tenho dúvida de que são minhas favoritas. Gosto delas sobretudo nos contos e crônicas. Quase sempre são donas de casa abaladas pela força de um episódio que poderia ser mais um acontecimento corriqueiro mas que, no entanto, as arranca para uma nova sensibilidade.

Um livro que gostaria de ter escrito:

Na verdade, não me sinto à vontade para imaginar algo assim, pois se eu tivesse escrito um livro que não escrevi eu não seria eu e, portanto, não seria eu a ter escrito aquele livro. Eu seria aquele outro. Mas posso, com algum esforço, adivinhar os sentimentos de Baudelaire ao ver a recepção conturbada de seu *Les fleurs du mal*, juntando a isso a certeza de que havia escrito um livro de poemas fundador de um tempo. Uma vivência, portanto, excepcional para qualquer criador. Mas cada um escreve os seus próprios livros. As coisas são o que são.

Trecho preferido de uma obra:

Cito integralmente o poema “As palavras interditas”, de Eugénio de Andrade, poeta português, um de meus autores favoritos. Embora seja uma citação integral, o poema pode ser considerado parte de uma obra, o livro homônimo, publicado em 1951:

Os navios existem, e existe o teu rosto
encostado ao rosto dos navios.
Sem nenhum destino flutuam nas cidades,
partem no vento, regressam nos rios.

Na areia branca, onde o tempo começa,
uma criança passa de costas para o mar.
Anoitece. Não há dúvida, anoitece.
É preciso partir, é preciso ficar.

Os hospitais cobrem-se de cinza.
Ondas de sombra quebram nas esquinas.
Amo-te... E entram pela janela
as primeiras luzes das colinas.

As palavras que te envio são interditas
até, meu amor, pelo halo das searas;
se alguma regressasse, nem já reconhecia
o teu nome nas suas curvas claras.

Dói-me esta água, este ar que se respira,
dói-me esta solidão de pedra escura,
estas mãos nocturnas onde aperto
os meus dias quebrados na cintura.

E a noite cresce apaixonadamente.
Nas suas margens nuas, desoladas,
cada homem tem apenas para dar
um horizonte de cidades bombardeadas.

Você está escrevendo agora?

Sim, tenho trabalhado muito em novos poemas. Minha oficina está numa fase bastante agitada.

Eucanaã Ferraz (1961), é poeta, crítico e professor da UFRJ. Já publicou seis livros de poemas: *Livro primeiro* (1990), *Martelo* (1997), *Desassombro* (2001), *Rua do mundo* (2004), *Cinemateca* (2008) e *Sentimental* (2012) e por eles já recebeu muita atenção da crítica e alguns prêmios importantes. Como crítico já organizou obras como *Letra só*, com letras de Caetano Veloso e *Poesia completa e prosa de Vinícius de Moraes*, e outras. Escreve livros de literatura infanto-juvenil e edita, junto com André Vallias, a revista eletrônica *Errática*.

Eucanaã Ferraz (1961), is a poet, literary critic and professor at the Federal University of Rio de Janeiro. He has published six poetry books: Livro primeiro [Book the First] (1990), Martelo [Hammer](1997), Desassombro [Unamazement] (2001), Rua do mundo [World Street] (2004), Cinemateca [Cinematheque] (2008) and Sentimental (2012), which have

garnered him a great amount of critical attention and some importante awards. As a critic, he has organized books such as Letra só [Lyrics alone], with Caetano Veloso's lyrics and Poesia completa e prosa de Vinícius de Moraes [All the Poetry and the Prose of Vinícius de Moraes], among others. He writes books for children and is the editor, with André Vallias, of the electronic magazine Errática.