

Jarbas Vargas Nascimento •
Micheline Tomazi • Paulo Sodré
organizadores

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO



JARBAS VARGAS NASCIMENTO

MICHELINE MATTEDI TOMAZI

PAULO ROBERTO SODRÉ

LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

SÃO PAULO
2015

Língua, Literatura e Ensino

© 2015

1ª edição – 2015

Editora Edgard Blücher Ltda.

ISBN 978-85-8039-119-0 (e-book)

ISBN 978-85-8039-118-3 (impresso)

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-012 – São Paulo – SP – Brazil
Fax 55 11 3079 2707
Phone 55 11 3078 5366
editora@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 5a ed.
do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela
Editora Edgard Blucher Ltda.

FICHA CATALOGRÁFICA

Nascimento, Jarbas Vargas
Língua, literatura e ensino [livro eletrônico] /
Jarbas Vargas Nascimento, Micheline Mattedi
Tomazi, Paulo Roberto Sodré. -- São Paulo :
Blucher, 2015.
3 Mb ; ePUB.

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-119-0 (e-book)
ISBN 978-85-8039-118-3 (impresso)

1. Linguística 2. Literatura 3. Língua portuguesa –
Estudo e ensino I. Título II. Tomazi, Micheline
Mattedi III. Sodré, Paulo Roberto

15-0947

CDD 410

Índices para catálogo sistemático:
1. Linguística

Sumário

Apresentação	5
<i>Capítulo 1</i>	
DISCURSO, LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA: QUESTÕES PARA O CANCIONEIRO MARIANO DE AFONSO X, O SÁBIO	9
<i>Capítulo 2</i>	
IMAGENS DE ATORES SOCIAIS, PAPÉIS E IDENTIDADES NA POESIA DE MARIA ANTONIETA TATAGIBA	23
<i>Capítulo 3</i>	
LEITURA LITERÁRIA E CONHECIMENTO LINGUÍSTICO: CAMINHOS QUE SE ENTRECRUZAM	37
<i>Capítulo 4</i>	
REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE UMA CULTURA CLÁSSICA	49
<i>Capítulo 5</i>	
ENTRE A LINGUÍSTICA E A LITERATURA: PERCURSOS INTERDISCIPLINARES	59
<i>Capítulo 6</i>	
AS MINHAS MENINAS: CONSTITUIÇÃO E COMPLEXIDADE DISCURSIVAS DAS PERSONAGENS FEMININAS NO CANCIONEIRO DE CHICO BUARQUE	67
<i>Capítulo 7</i>	
O ENSINO DE LITERATURA: EXPERIÊNCIA PARATÓPICA	75

Capítulo 8

LITERATURA, DESCOBERTA E CONIÇÃO

85

Capítulo 9

A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO DISCURSO LITERÁRIO 99

Apresentação

No exercício profissional escolar, são comuns indagações de professores, geradas por insegurança em trabalhar com metodologias e com estratégias de apoio, que beneficiem seu estudo e de seus alunos sobre discurso literário, cuja materialidade linguística demanda do leitor, concomitantemente, conhecimentos de língua, de literatura e de outras áreas, tais como, a História, a Sociologia, a Filosofia, as Artes, a Psicologia, entre outras. Neste sentido, pesquisadores, professores e mesmo alunos têm levantado dúvidas sobre a maneira mais producente e eficaz de intervenção e organização nas práticas pedagógicas para o ensino de língua e de literatura.

A essa demanda significativa e desafiadora, um número cada vez mais sensível de pesquisadores vem se preocupando e refletindo sobre alternativas, que consigam tornar, paulatinamente, mais preciso o trabalho, que professores e alunos realizam em sala de aula, quando trabalham o discurso literário, espaço complexo dos processos de subjetivação provenientes da instância autoral. Aproximar o ensino das literaturas de língua portuguesa, da língua e da linguística na sala de aula de qualquer nível é um exercício de conexão e de interação, que requer talento pedagógico e formação qualificada, para que os estudantes percebam que o discurso literário agrupa um conjunto de fenômenos socioculturais de diferentes épocas e lugares. Não obstante este esforço, é necessário empreender, igualmente, um constante refletir sobre as práticas pedagógicas, que envolvem o ensino de língua e de literatura, que se apresentam de alta complexidade metodológica.

Como resposta a tais demandas, sempre provisória e, sobretudo, provocativa, os pesquisadores que se dedicam a esse assunto percebem que uma das questões mais relevantes no cenário acadêmico atual de Letras (entenda-se: língua, linguística e literatura) tem sido a da diluição das fronteiras entre essas áreas e a da Educação. Sabe-se que, por muito tempo, os estudos linguísticos, literários e pedagógicos foram observados como áreas estanques destituídas de fluidez e de ramificações que pudesse dar aos alunos do ensino fundamental, médio e superior a noção hoje imprescindível de que esses conhecimentos dialogam, interpenetram-se e complementam-se ricamente na formação humana. Tal evidência ganhou mais atenção do fórum público, de modo que as novas diretrizes federais de educação, expressas em Parâmetros Curriculares Nacionais e em programas voltados para formação de educadores e de alunos, apontam claramente para as estreitas relações que as áreas de Letras e de Educação exigem. Por este ângulo, não é suficiente refletir e tornar presente, nas salas de aulas, diferentes textos literários, como se estes não mediassem em seu projeto de criação e em sua materialidade linguística, além de intertextos da própria tradição literária, como pensa, por exemplo, Jonathan Culler, contextos, discursos, posicionamentos, como ponderou especialmente Mikhail Bakhtin.

Aderindo a essas diretrizes em que se focaliza, para além da interdisciplinaridade, a interdependência dessas áreas de conhecimento, inequivocamente humanistas, e inspirados por uma pauta de discussão, que considera a importância da fluidez de fronteiras e de valores dos saberes em geral, e dos linguísticos, literários e pedagógicos, em particular, trazemos a público este livro não aleatoriamente intitulado *Língua, Literatura e Ensino*. Seu norte será o de fomentar reflexões sobre a leitura de discursos literários em estreita consonância com o que se pensa, em termos linguísticos e pedagógicos, nos últimos anos, em variada perspectiva metodológica.

Nesse viés pontual, os capítulos, que aqui se publicam, procuram, em primeiro lugar, atender àquelas indagações legítimas, e, por conseguinte, buscam promover a diluição das fronteiras entre língua, literatura e ensino, propondo leituras, discussões e análises de poemas das mais diversas realidades históricas, culturais e ideológicas. Passamos, então, a apresentar o teor de cada estudo.

O primeiro capítulo, **Discurso, Literatura e ensino de Língua: questões para o cancionheiro mariano de Afonso X, o sábio**, assinado por Jarbas Vargas Nascimento e Anderson Ferreira, propõe refletir sobre as particularidades do discurso lítero-religioso medieval de Afonso X, observando sua inscrição na língua portuguesa de então, e na organização formal e estilística de sua enunciação literária, além da tematização do amor, mediado pela figura da mulher. Tais reflexões consideram as relações que a interdisciplinaridade estabelece com outras disciplinas no estudo de diferentes discursos e as possibilidades de intersecções entre língua, literatura e ensino de português, com base na Análise do Discurso, nas abordagens de Maingueneau.

No capítulo seguinte, **Imagens de atores sociais, papéis e identidades sociais na poesia de Maria Antonieta Tatagiba**, Micheline Mattedi Tomazi e Paulo Roberto Sodré analisam a produção de uma poeta capixaba, Maria Antonieta Tatagiba (1895-1928), numa abordagem interdisciplinar entre língua, literatura e ensino de língua materna e literaturas de língua portuguesa. Os autores procuram promover um diálogo que contribua para a formação do professor em seu trabalho com a poesia, de maneira que o aluno perceba que o texto literário se constitui ideologicamente, ou seja, além de uma construção linguística criativa, ficcional e refinada esteticamente. A bem dizer, para os autores, o texto literário é construído por uma visão de mundo a partir de um fato social marcado por negociações de poder entre gêneros, classes sociais e, particularmente, grupos literários, o que será observado na leitura de poemas da autora, reunidos em *Frauta agreste*, de 1927.

No terceiro capítulo, de Ernani Terra, intitulado **Leitura literária e conhecimento linguístico: caminhos que se entrecruzam**, o autor problematiza a fenda existente entre o ensino de língua e de literatura, duas disciplinas de uma mesma área que são tratadas sem que se explorem devidamente suas conexões, contrariando a tendência de que o ensino seja feito a partir de áreas de conhecimento. Com fundamento na Teoria da Enunciação e nos estudos de Maingueneau, o capítulo busca integrar conhecimentos linguísticos e leitura literária, assim como propõe que o ensino da literatura não seja feito numa perspectiva em que se privilegie sua história, mas que tenha o texto como objeto de estudo, do ponto vista linguístico, literário e discursivo.

Carlos Eduardo Mendes de Moraes, no capítulo **Reflexões acerca do ensino de uma cultura clássica**, apresenta reflexões acerca do ensino de *uma Cultura Clássica*, que não se opõe aos Estudos Clássicos, como um todo, mas delimita-se a praticá-la em um patamar de atuação possível dentro da complexidade do conceito. As reflexões consistem em estabelecer um objeto e um método, considerando-se o *relato* (aquele que delineia um percurso de narrações da mais variada gama) como o primeiro que, quando apreciadas segundo uma linha preestabelecida de leitura, oferece consistência ao conceito, enquanto o método diz respeito ao *tipo de leitura possível*, que se faz na busca da delimitação de um *corpus* que reúna as vozes para esse relato dos textos literários (ou lidos como literários), que possuem como elemento de ligação sobressaírem-se por permitir a seleção de aspectos fundamentais para o conhecimento de *uma Cultura Clássica*, através dos tempos, seja para o ensino das línguas românicas, seja para os estudos linguísticos que o fundamentam, ou ainda para as literaturas que o validam e o consolidam.

Em seguida, no quinto capítulo, intitulado **Entre a Linguística e a Literatura: percursos interdisciplinares**, Maurício Silva trata da interdisciplinaridade entre a Linguística e a Literatura em dois níveis distintos de interação: um nível que parte da Linguística para se chegar à Literatura e que, considerada sua natureza, situa-se num âmbito geral da Educação; e um nível que parte da Literatura para se chegar à Linguística, em que trata de questões relacionadas à pesquisa imanante do texto literário, dentro de uma perspectiva da Análise do Discurso. Desse modo, o trabalho procura contribuir para uma reflexão mais aprofundada e contínua acerca dos possíveis enlaces entre duas formas de abordagem do texto, num sentido lato.

Janaína de Assis Rufino, em **As minhas meninas: constituição e complexidade discursivas das personagens femininas no cancionheiro de Chico Buarque**, título do sexto capítulo, expõe uma reflexão sobre constituição e complexidade discursivas das personagens

femininas no cancioneiro de Chico Buarque de Hollanda. A relação de aproximação entre o romance polifônico conceituado por Bakhtin e as canções buarqueanas é discutida, no intuito de evidenciar que as personagens do cancioneiro desse compositor se constroem da mesma substância das que as do romance polifônico. Neste sentido, o trabalho apresenta um ponto de vista a partir do qual, elas, as personagens, se constituem no e pelo discurso.

Por sua vez, Márcio Rogério de Oliveira Cano e Luciana Soares da Silva, no sétimo capítulo, **O ensino de literatura: uma experiência paratópica**, ponderam que o ensino de literatura tem sido alvo de críticas nas últimas décadas por não ter conseguido formar o leitor e produtor de práticas literárias e, pelo contrário, criar um distanciamento entre o aluno e o universo literário. Diante dessa constatação, os autores buscam mostrar como a literatura pode ser inserida no universo escolar como uma experiência transdisciplinar e paratópica, que proporciona uma reflexão facilitadora de estudo do objeto literário. Para isso, recorrem às noções trazidas pela Análise do Discurso de linha francesa, em especial, os estudos de Maingueneau acerca da paratopia. Ao fim do capítulo, os autores propõem um encaminhamento didático possível de ser aplicado em sala de aula, utilizando-se poemas de Fernando Pessoa.

O oitavo capítulo, **Literatura, descoberta e cognição**, é desenvolvido por Vera Bastazin com o objetivo de favorecer o despertar da consciência do educador para a associação entre o poder da língua como objeto de comunicação e o poder da linguagem no âmbito do literário. No enfoque desta dupla perspectiva, a autora pretende destacar a maneira como a desautomatização linguística pode ser um forte aliado no processo de ensino rumo à diversidade do saber pela via do olhar atento para novas formas de ver, entender e interpretar o homem e o mundo. Nesse trabalho, Bastazin apresenta ainda alguns resultados de pesquisa, referentes à leitura e discussão de textos literários e o processo de construção do conhecimento.

Em **A estrutura composicional do discurso literário**, nono e último capítulo, Gustavo Ximenes Cunha procura compreender a estrutura composicional de produções discursivas do domínio literário. Inicialmente, o autor define as noções de tipo de discurso e de sequência discursiva, a partir das quais ele evidencia que raramente um texto literário será todo narrativo, descriptivo ou argumentativo. Em seguida, investiga as relações entre as sequências no nível macrotextual e, depois, a influência dos gêneros do discurso sobre a seleção, a articulação e a marcação linguística das sequências. Por fim, apresenta uma proposta de atividade que indica como o trabalho com a estrutura composicional de discursos literários pode contribuir para a formação do futuro professor de língua portuguesa.

Como se percebe a partir do mapeamento dos capítulos que constam neste livro, nosso objetivo é especialmente o de atender aos professores, que, por um lado, indagam sobre alternativas para o ensino de língua e de literatura, e, por outro, ponderam constantemente suas práticas pedagógicas voltadas, sobretudo, para essas áreas. Procuramos igualmente atraí-los e cativá-los para um trajeto em que o texto literário seja percebido – passe a metáfora conhecida – como um caleidoscópio discursivo, em que diversas linguagens e representações se organizam com a finalidade de extrair beleza da língua e argúcia do leitor. Um caleidoscópio, vale repisar, com imenso poder de encantamento e de perturbação, o que fascina os leitores, que se dedicuem a mirá-lo em qualquer situação de leitura, e, em particular, numa provocadora, estimulante e renovada sala de aula.

Os autores

Capítulo 1

DISCURSO, LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA: QUESTÕES PARA O CANCIONEIRO MARIANO DE AFONSO X, O SÁBIO

Jarbas Vargas Nascimento (UFES/PUCSP)
Anderson Ferreira (PUCSP/UMinho-ILCH/CAPES)

Pensando nas relações que a interdisciplinaridade pode estabelecer com outras disciplinas para o estudo de diferentes discursos, neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre as possibilidades de intersecções entre língua, literatura e ensino de português. Com base na Análise do Discurso, nas abordagens de Maingueneau, motivou-nos este tema nosso interesse por discussões que envolvem a discursividade no tratamento da língua, da literatura e da prática de ensino e da aprendizagem de língua materna na educação básica e superior. Sabemos que, ainda hoje, nas instituições de ensino brasileiras, restam resquícios de uma orientação pedagógica tradicional em que não se coloca em foco os estudos de texto e do discurso, perspectiva que nos parece oferecer resultados mais eficientes nos procedimentos de leitura e de escrita do discurso literário e de outros discursos.

Historicamente, as discussões relativas ao ensino de língua e literatura têm sido objeto para os pesquisadores da área da Educação, da Linguística Aplicada, da Psicolinguística, das Teorias de Aprendizagem, de diferentes Teorias de Leitura e Escrita e, mais atualmente, de trabalhos que se filiam à Educação Linguística, com o objetivo de propor reformulações e novos projetos para o ensino e a aprendizagem, no Brasil. Essas discussões passaram por vários equacionamentos, que englobam reflexões sérias, desde a busca da excelência do ensino, em geral, até sugestões menos complexas, como as de elaboração de atividades concretas para a sala de aula.

Em meio a essas discussões, parece-nos imprescindível assumir um quadro teórico-metodológico, com base em perspectivas discursivas e enunciativas. Esse olhar nos permite integrar as condições sócio-histórico-culturais de produção dos discursos, a materialidade linguística, as contribuições das teorias educacionais e as abordagens acerca dos sujeitos envolvidos nos processos de formação humana. Desta forma, podemos conferir ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa um novo redimensionamento, mais produtivo e favorável ao

alcance de soluções viáveis para professores e estudantes. Sem dúvida, introduzir a Análise do Discurso (AD), neste quadro, significa, de fato, não apenas propor um novo enfoque metodológico, mas eleger outros objetivos, definir novas sistemáticas e condutas, o que possibilita fazer uma revisão do que já se propôs e orientar novas investigações, que se respaldem em uma dimensão interdisciplinar e interdiscursiva no tratamento da língua, da literatura e do ensino em diferentes níveis de escolarização. O próprio conceito de paratopia, proposto por Maingueneau (2009), impõe um diálogo cooperativo entre metodologias diversas e o cruzamento de múltiplos campos do saber.

Embora saibamos que a escola seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula em função dos objetivos propostos no Plano da Disciplina, optamos aqui por examinar um discurso literário, mais particularmente, a Cantiga 60, de louvor a Santa Maria, retirada do Cancioneiro Mariano de Afonso X, o Sábio, vocalizada no século XIII, período em que a língua portuguesa estava em formação. Aberto a numerosos olhares, o discurso literário medieval escolhido pode ser investigado não somente como um acontecimento histórico ou por meio de seus recursos de literalidade e poeticidade, mas também como uma prática social, que nos impele a observar o quanto os enunciados literários absorvem linguisticamente às instâncias sócio-histórico-culturais e como apreendê-los no interior da sala de aula, espaço privilegiado de relações interpessoais em que professores e estudantes se mobilizam e tornam-se sujeitos.

Ainda que consideremos as fronteiras e limites que se impõem aos estudos linguísticos, literários e pedagógicos, tornam-se inevitáveis tomadas de decisões concretas, que viabilizem um direcionamento interdisciplinar em que o cruzamento desses campos discursivos produza compartilhamento de decisões e reflitam na qualidade do ensino. Neste sentido, esta atitude de diálogo visa a reformular práticas que, na atualidade, em função de uma crise de identidade epistemológica, deixa de aproximar áreas de conhecimento que se articulam inextricavelmente.

Justifica-se, ainda, nosso tema o fato de podermos oportunizar a professores e estudantes trocas criativas entre diferentes campos do conhecimento, a fim de mostrar-lhes como os efeitos de sentido do discurso literário decorrem da operacionalização de estratégias linguísticas, metalinguísticas, cognitivas, estéticas, sócio-históricas, entre outras, que se articulam e se complementam em gestos de leitura e que dão um efeito polissêmico ao discurso. Nossa intuito é direcionar novas maneiras de trazer para a escola questões de língua, literatura e metodologias de ensino e de aprendizagem, fazendo com que professores e estudantes entendam que do discurso literário emanam valores socioculturais, que incidem diretamente sobre eles.

Uma vantagem, ainda pouco explorada consiste também no fato de que o discurso literário permite-nos observar as instâncias autor e leitor e perceber as multividências e as funções produtiva e receptiva da experiência estética, adaptando o discurso às leis de seu funcionamento e de sua organização e às estratégias de ensino e de aprendizagem, que trazem dispositivos comunicacionais e enunciativos para primeiro plano.

Surgindo no momento de origem e formação da Língua Portuguesa e, também, das nacionalidades ibéricas, o discurso literário galego-português é considerado uma referência de registros estético-lingüísticos nacionais posteriores. Embora as polêmicas em torno das origens da lírica galego-portuguesa sempre tivessem como marco inicial as cantigas de amor e de amigo e, mais tarde, as cantigas satíricas, há particularidades que fazem das cantigas religiosas participantes desse movimento cultural.

No percurso deste trabalho, mostraremos que as particularidades do discurso lítero-religioso medieval, que selecionamos, estão inscritas na língua portuguesa de então e na organização formal e estilística de sua enunciação literária, bem como na tematização do amor, mediado pela figura da mulher. Estes dados sinalizam-nos aproximações com os outros gêneros de discurso em circulação à época. Havemos de considerar, também, a presença do Rei-Trovador, figura proeminente da vida cultural, religiosa e política da época, que se envolveu efetivamente no movimento lírico-trovadoresco, tornando o discurso lítero-religioso mediador entre as formações sociodiscursivas laica e a eclesiástica. Ademais, a inserção do discurso mariano, ao lado dos profanos, atesta a importância desse discurso na história, na cultura, na sociedade e no movimento trovadoresco. Por isso, o discurso que selecionamos poderá oferecer ao estudante não somente o entendimento do homem daquela época, mas também a si próprios, seu grupo social e sua visão de mundo, no mesmo instante em que se instaura o serviço amoroso como um eco mundano e sentimental da submissão a Deus e ao Rei, mediatizado pela Virgem Maria.

Assim, os mecanismos de organização e funcionamento discursivos e, principalmente, as categorias de interdiscurso, cenas de enunciação e paratopia mostrarão não só que é possível estudar o literário em uma perspectiva discursiva, mas que esse exame impõe fundamentalmente uma abordagem interdisciplinar.

Como as práticas discursivas e suas condições sócio-históricas de produção precisam ser trazidas para o estudo que propomos, demarcaremos, a princípio, o espaço cultural, onde se desenvolveu o discurso lítero-religioso mariano que vamos examinar. Partimos da evidência da presença da Igreja Institucional, desempenhando um papel fundamental na Península Ibérica, ao longo do século XIII e, fornecendo à sociedade uma base ideológica para a prática cotidiana. Grosso modo, a essa época, os indivíduos viviam num ambiente sacralizado em todos os seus aspectos, pois a religião era para eles uma necessidade. Assim, todos os atos individuais ou coletivos, os sócio-políticos e, inclusive, a coroação dos reis eram formalizados em rituais religiosos. O temor da ruptura do sagrado, como exigido pelas autoridades religiosas, torna-se patente até nas relações do homem com determinados objetos simbólicos, que se supõem conterem certas forças mágico-religiosas. Por isso, a Igreja era uma instituição depositária de uma formação discursiva, que estabelece as regularidades que validam seus discursos e que devem ser aceitas indiscutivelmente por todos os membros da sociedade.

Para justificar sua formação discursiva, os clérigos, além de agirem como intermediários entre Deus e os homens, ocupavam lugar de destaque na pirâmide social. Isto fez com que a Igreja se tornasse potência econômica, social e política inigualável, acumulando bens materiais, que para ela era uma temível tentação. Os bispos e os abades habitavam extensas propriedades, com inúmeros vassalos sob seu comando. Por isso, eram comparados aos poderosos da nobreza leiga, formando com ela a classe feudal dominante. Alguns clérigos, dada a sua cultura e liderança, ocupavam altos cargos na máquina governamental das monarquias, que lhes possibilitava, também, o exercício de uma função política direta. Disso resulta a complexidade da sociedade medieval, tanto civil como religiosa, pois os domínios espiritual e material encontram-se intimamente misturados. A par disso, podemos perceber que o vínculo entre o sagrado e o político torna-se tão estreito que, qualquer desarticulação com a autoridade política, poderia ser considerada um sacrilégio.

De maneira ampla, podemos dizer que o sagrado funcionava como uma dimensão do político, tornando a religião um instrumento de força e garantia da legitimidade do poder, reflexo de uma ordem superior, considerada um modelo político a seguir. É importante termos em mente que o poder do clero era tão peculiar que possuíam uma legislação própria - o **Direito Canônico** - que lhe assegurava a isenção de impostos e do serviço militar,[1] a permissão de dar asilo a foragidos, além de garantir-lhe o domínio de altos rendimentos advindos da exploração de vastas regiões.

Outro dado que consideramos importante é que a Igreja, totalmente inserida no funcionamento da sociedade feudal, procurava amainar as dificuldades sociais e assumia também funções de caráter social, construindo hospitais, por exemplo, para o amparo a pobres e enfermos. Além disso, a Igreja era a origem do posicionamento determinante, que regulava a sociedade. Por esta razão, a organização terrestre representava, na ordem das coisas, a ordem reinante no mundo sobrenatural - o céu. Ou como afirmava Santo Ambrósio, ao revelar que toda verdade parte sempre do Espírito Santo. Ademais, convém lembrar que a Igreja-edifício era o espaço onde aconteciam os rituais litúrgicos e a Igreja-Instituição uma complexa organização hierárquica, com objetivo dominador. Na ordem das crenças e dos rituais a dupla procissão da mensagem divina - a Palavra e a Escritura - impossibilitava colocar em dúvida sua autoridade. Por seu lado, a Igreja fazia da tradição uma das fontes do dogma a tal ponto que o bispo era o único depositário da "palavra verdadeira".

De um lado, a influência da Igreja sobre a sociedade medieval se estende para além do ambiente campesino: as sedes episcopais tornam-se centros religiosos e econômicos, desempenhando papel fundamental nas origens das comunas medievais. De outro lado, percebemos que a autoridade dos reis emanava da realeza divina, caracterizada com poderes eternos e absolutos, vínculo indiscutível, cuja ruptura levaria a uma regressão do sentimento religioso. Assim, mantendo o monopólio cultural, a Igreja indicava as linhas mestras do pensamento correto e perseguia aqueles que delas se distanciassem.

Entretanto, a marca principal dos territórios de Leão e de Castela, dos séculos XI ao XIII foi a ruptura de seu antigo isolamento. O contato com a Europa cristã, explicitado, particularmente, pelas peregrinações pelo caminho de Santiago de Compostela,[2] possibilitou a entrada da reforma gregoriana nos reinos de Leão e Castela. Embora isto tenha representado certo retrocesso de vários aspectos da tradição religiosa hispânica, - a Igreja de Leão e Castela mantinha uma liturgia própria, característica de um forte nacionalismo religioso - ocasionou maior integração da igreja castelano-leonesa à Roma, sede do poder cristão. Assim, o contato crescente com o mundo muçulmano fez dos reinos cristãos da Península, especialmente, de Leão e Castela, uma ponte entre o cristianismo e o islamismo. O pensamento e a cultura reinantes no ambiente muçulmano, muitos advindos da cultura grega, puderam ser transmitidos ao ocidente europeu por meio dos reinos cristãos peninsulares. Nos séculos XII e XIII, a renovação do cristianismo europeu chega a Leão e Castela, que acata a fundação de novas ordens religiosas. Talvez possamos dizer que a expansão de ordens religiosas tenha sido provocada em reação ao espírito monástico e, de maneira geral, contra a burocratização hierárquica eclesiástica.

Durante todo o século XIII, a Igreja se mantém, ainda, bastante poderosa para conservar solidamente o controle da sociedade. Podemos apontar, inclusive, que a reforma gregoriana tivera muitos êxitos, alguns, entretanto, limitados, como a unificação litúrgica, a cristalização da estrutura hierárquica da Igreja e o reconhecimento da hegemonia papal. Houve mudanças apenas em relação à situação do baixo clero.[3]

Sabemos também que o envio de cruzadas à Terra Santa possuía um caráter devocional popular e fez surgir, ainda, nesse período de expansão religiosa, as Ordens Militares, cujo carisma era a fusão do espiritual monástico com o militar. Como a Península sofrera muitos conflitos entre cristãos e muçulmanos a tais ordens, cabia a dissolução deles. Para os objetivos da Igreja, as Ordens Religiosas deveriam adaptar-se às condições concretas da sociedade peninsular. Assim, a cada ordem religiosa cabia uma responsabilidade. As Ordens Mendicantes, pretendendo inserir-se no seio da sociedade, adotam vida itinerante, como a dos trovadores e jograis, pureza evangélica e a pobreza como forma de vida, participando diretamente do cotidiano da população pela pregação às massas e assistência aos pobres. Por conta disso, em meados do século XIII muitas ordens religiosas se faziam presentes no reino castelano-leônês.

Ainda neste século surgiu nos reinos de Leão e Castela um fenômeno importante do ponto de vista da história das línguas. Rompe-se com o latim, passando a ocupar lugar de destaque as línguas românicas. O conflito linguístico advinha do confronto entre o latim clássico e o latim vulgar. O primeiro era a língua da Igreja, fato que se impunha entre os clérigos, homens cultos, detentores do poder, exemplos de vida para a população. As principais obras dos monges eram escritas em latim clássico, língua utilizada na redação de documentos oficiais eclesiásticos. A massa populacional, porém, utilizava o latim vulgar que impulsionou o nascimento das línguas românicas. As condições gerais da época, dentre elas as dificuldades de comunicação, facilitaram a diferença idiomática entre as regiões.

Desde o século XI, porém, essas condições gerais foram propiciando o surgimento das línguas românicas. A criação de novas cidades reforçava o papel dos leigos, principalmente, sobre a língua que falavam. A parte noroeste da Península constituía uma unidade político-cultural, abrangendo a Galiza e o território que foi desmembrado em 1071 para formar o condado portucalense; quando este, em 1128, se separou para formar o reino de Portugal.

Embora separada, a população daquela região geográfica continuou a manter relações culturais bastante estreitas com a região galega. A Galiza, a partir de então, passou a ter importância cultural e política reconhecida, e atividade intensa, em termos de intercâmbio cultural. Há notícias de que no auge das monarquias feudais e seu desejo de se mostrarem independentes do Papa e do Imperador, os leigos obrigaram os reis a acatar as línguas próprias de seu reino, considerando a língua sinal de nacionalismo. Nas terras de Leão e Castela, como sabemos, falava-se galego, leonês e castelhano, línguas derivadas do latim vulgar.

O castelhano e o galego, porém, predominavam como veículo de expressão e comunicação literárias e os clérigos abandonaram o latim clássico e começaram a escrever suas obras em galego e em outras línguas acessíveis à população. Assim, o galego, língua fortemente expressiva, passou a se espalhar, no momento em que começou a ser utilizado nos rituais litúrgicos, forçando os reis e a Igreja, representada pelos clérigos, a aceitarem sua integração pela oficialização.

A população começa a falar de Deus na sua própria língua, o que se torna para o povo galego um triunfo inestimável, porque o ergue à condição de gente como os outros, desfazendo um antigo complexo de inferioridade imposto pela Igreja aos povos que não falavam o latim. Fruto da alienação cultural, política e religiosa, agravada por diversos motivos, impõe-se a língua galega, penetrando rapidamente no seio das camadas populares. Cultivada pelos trovadores e jograis, torna-se, a partir desse momento, o instrumento principal do movimento literário trovadoresco. O poeta e o povo se expressam por sua língua nativa, fazendo com que o galego se torne não só uma língua viva pelo uso, mas uma língua artística, num instante em que é um fator de cultura, de conhecimento, de unificação nacional e de expressão de religiosidade, dada a sua inserção nos rituais.

Nasce, a partir desta imposição e aceitação oficial da língua, o *mester de clerezia*, caracterizado por uma maior perfeição linguístico-formal do que a arte dos juglares. A principal figura desta corrente foi o poeta e clérigo Gonçalo de Berceo, que escreveu **Milagros de Nuestra Señora**, discurso dominado por um fervor religioso. Na segunda metade do século XIII, graças a Afonso X, o Sábio e seus colaboradores, nasce a prosa literária castelhana e incrementa-se a poesia trovadoresca como expressão linguístico-cultural da Galiza, que se torna uma terra bilíngue. Na verdade, a atividade cultural desenvolvida pelo Rei é ampla. A utilização do castelhano e do galego como instrumento de expressão e comunicação era uma das múltiplas facetas que se deve assinalar em sua prática discursiva. Afonso X continuou a atividade cultural iniciada, desde o século XII por outros intelectuais, fazendo de sua corte um amplo espaço cultural. Por isso, jograis, recitadores, leitores chegaram à Galiza, advindos de outras regiões, atraídos pela fama da escola afonsina.

Com o Rei-Trovador, o castelhano e o galego começaram a ser utilizados como língua de cultura em substituição ao latim[4]. O Rei que estava presente nas diversas formas de manifestação culturais, para compor As Cantigas de Santa Maria, reservou o galego e musicou-as para serem cantadas nos rituais litúrgicos da Igreja. O termo cantiga é de uso geral na Arte de *Trovar*[5] e se refere ao verbo cantar que era o processo pelo qual se divulgavam os enunciados literários.

No século XIII nascem também na Europa as Universidades, criadas pelo Papa, com o objetivo de colocar à disposição da Igreja e do Estado um pessoal intelectualmente qualificado. A Igreja reconhece na formação universitária um valor cultural, um prestígio de alcance político. Como as Universidades eram dos clérigos, o ensino toma uma função eclesiástica à medida que a cultura é entendida como assunto de fé, o que para tal os bispos reivindicam a manutenção e o controle. A língua utilizada era o latim e o método a escolástica. Os papas viam na universidade uma forma de manter o posicionamento da Igreja. O ensino, portanto, deveria ser fundamentado na fé, adesão incondicional às verdades reveladas por Deus aos homens.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a escola tem uma finalidade social, na medida em que procura integrar os sujeitos em suas condições sócio-históricas por meio da transmissão de valores, normas e formas de comportamentos, que lhe possibilita assumir uma tendência transformadora para o ensino e a aprendizagem.

Por tudo o que se relatou, observamos que a Igreja exerceu amplo domínio cultural, no século XIII, traçando um quadro intelectual em que a fé era o pressuposto básico de toda a sabedoria humana. A par disso, a religião apregoada por esta Igreja incidia no comportamento social, ditando à população normas e regras como parte de uma ordem ética transcendental. Isso fazia com que a Igreja mantivesse domínio de objetivos coletivos em relação aos individuais, legitimando sua identidade, que se concretizava no interior dos rituais litúrgicos. Institucionalizado, então, o ritual torna-se central, pois continua e representa em transformação simbólica, a experiência mais profunda do sagrado.[6]

Trazemos estas questões para nossa reflexão, pois entendemos que o discurso que selecionamos não pode ser apreendido fora de suas condições sócio-histórico-culturais de produção, que se apresentam como uma categoria constitutiva das possibilidades de efeitos de sentido. Com isso, abrimos um caminho para reforçar o primado do interdiscurso e negar a homogeneidade do *corpus*.

O percurso histórico-cultural que descrevemos não é um fato novo nos estudos linguístico-literários. A perspectiva apontada é de grande relevância, pois nos incita a operar transformações

Capítulo 1

DISCURSO, LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA: QUESTÕES PARA O CANCIONEIRO MARIANO DE AFONSO X, O SÁBIO

sobre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem de práticas sociais. Neste aspecto, a AD reconhece que os discursos devem integrar o quadro das instituições em que é produzido, considerando a enunciação e os embates histórico-sociais e culturais, que se cristalizam em seu funcionamento, além do espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso.

Neste cenário histórico-religioso, faz-se necessário integrar, ainda a figura sábia do Rei Afonso X, que destina o melhor de sua atividade literária para enaltecer Santa Maria, denominando-se a si mesmo se entendedor[7]. Perturbado emocionalmente, como se sentisse lado a lado com a mulher amada, o amor gera no enunciador-amante um impulso erótico, ao falar de si e de suas paixões, por meio de marcas enunciativas particulares.

O que ocorre no discurso literário afonsino é que as representações do erotismo e da religiosidade correspondem a uma visão integrada dessas duas experiências. Aliás, a religiosidade como manifestação de sacralidade é uma descoberta recente na história do espírito humano, porquanto o homem moderno profanou o seu mundo, ao acatar o profano. Por isso, como as formações sociodiscursivas do sagrado estão nas do profano e vice-versa, devemos encarar a sexualidade no discurso lítero-religioso afonsino como uma manifestação do divino no quotidiano do homem, enquanto ser integrado. Na verdade, a experiência literária revela uma visão mais integrada e harmoniosa dos contraditórios aspectos do real; entretanto, para nosso propósito basta constatar que o profano caracteriza a experiência do homem e das sociedades não-religiosas modernas.

O que é próprio do discurso literário que escolhemos é a tematização do amor, concebido à maneira cavaleiresca, como um serviço. O cavaleiro servia a dama pelo tempo que fosse necessário para merecer o seu galardão. Assim, a regra principal deste serviço era a fidelidade à mulher amada e o segredo. Além da divinização da mulher, a fim de recuperar-lhe a imagem, as razões que impelem o trovador-enunciador a realçar o papel de Maria, na Igreja, podem ser explicadas não só por motivos culturais, tais como, o perigo de heresias e a necessidade de valorização da vida monástica, com a busca de um modelo significativo de consagração a Deus. Há que se considerarem, também, causas advindas do campo discursivo da Teologia, em que a compreensão mais profunda do mistério de Jesus Cristo torna-se inseparável da figura da mulher, da qual Ele quis nascer, [8] refletindo discursivamente a interdiscursividade que o enunciador empreende, ao colocar em embate as formações sociodiscursivas do profano e do sagrado, do sexual e do religioso. O projeto poético de Afonso X, apreendido em sua totalidade, deixa transparecer um sentido mais profundo da existência humana, desvelando uma possibilidade de o homem ser plenamente.

A Virgem representa, no discurso afonsino, de modo exemplar, o papel do arquétipo-Maria como função transcendente, isto é, a única que possui, na perspectiva da psicanálise junguiana, o desejo de realizar, em todos os seus aspectos, a personalidade latente em cada pessoa humana, permitindo o desdobramento da “totalidade potencial” originária. O culto de Maria nasce do desejo de se professar a verdade cristológica, fundamental no posicionamento cristão. A fé da Igreja medieval e, em extensão, a fé do Rei na maternidade divina e na virgindade de Maria estão intimamente ligadas à fé em Jesus Cristo, histórica e culturalmente vivenciada. Prova desse posicionamento cristológico de manifestação da fé em Santa Maria é o paralelismo, fruto da tradição cristã, entre Eva e Maria- traduzido por Afonso X na Cantiga 60, apreendida aqui como discurso construído sobre o paralelismo paulino entre Adão e Cristo.[9]

Resta-nos acentuar que, durante todo o século XIII e, talvez, ainda hoje a Igreja continua mantendo uma função dominante e encontra-se em situação privilegiada, na medida em que suas atividades superestruturais são impelidas a conformar-se às formações sociodiscursivas, que lhe garantem sua identidade. A questão cultural basicamente eclesiástica, do século XIII, na Península Ibérica, está presente no discurso poético afonsino, condicionando os posicionamentos do sujeito enunciador, uma vez que as condições de produção desse discurso refletem em seu funcionamento discursivo e produz, na língua, uma espécie de contaminação.

Para ilustrar uma maneira de como a AD pode contribuir diretamente com o ensino de língua materna, analisando o discurso literário, tomamos aqui o roteiro de uma atividade modelo, já utilizada em nossa prática docente. Partimos do pressuposto de que, pela discursividade, podemos colocar a língua em funcionamento e, por isso, fazer emergir um sujeito apto a produzir

efeitos de sentido no espaço social onde vive. Por esta atitude, não há como não integrar a história, a língua, a literatura, o ensino e as formações sociodiscursivas que se materializam no discurso. Para melhor entender a forma como planejamos as situações de ensino e de aprendizagem de língua e literatura, passamos a descrever a sequência didática que queremos operacionalizar. Antes, contudo, esclarecemos que a expressão *sequência didática* surgiu nos livros didáticos brasileiros e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, como um componente metodológico nos projetos educacionais, cuja meta era orientar docentes em suas práticas de ensino.

SITUAÇÃO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – LIRISMO E RELIGIOSIDADE NO DISCURSO POÉTICO AFONSINO

Introdução

A sala de aula é um espaço para reflexão sobre questões em circulação em contextos sociais do presente e do passado, onde se verificam diferentes formações sociodiscursivas, que fazem emergir condições concretas e simbólicas do discurso sobre o leitor. Segundo Iser (1999), a influência do leitor sobre o discurso e do discurso sobre o leitor pode ser descrita como interação, embora o leitor nunca poderá retirar do discurso a certeza explícita de que sua compreensão está completa.

Do que antecede decorre que o levantamento de efeitos de sentido do discurso demanda conhecimentos interacionais, linguísticos e textuais, conhecimentos históricos, além de conhecimentos enciclopédicos. Dada a complexidade e o alcance dessa demanda, faz-se necessário que o professor trabalhe, em sala de aula, com discursos literários não muito longos e que os insira em suas diferentes condições sócio-históricas de produção.

Objetivos

Examinar o discurso lítero-afonsino em seus aspectos históricos, linguísticos e estéticos.
Identificar as estratégias comunicacionais e os recursos da literacidade trovadoresca.

Conteúdos

Condições sócio-histórico-culturais de produção

Tema

Código lingüageiro

Organização e Funcionamento discursivos

Nível

Superior

Tempo estimado

Três aulas.

Material necessário

Cópias do discurso 60 “Entre Av`e Eva” de Afonso X, o Sábio, disponível em Cantigas de Santa Maria e reproduzido abaixo.

Cantiga No. 60 “Entre Av'e Eva”

Cantiga de loor de Santa Maria do departamento que á entre Av'e Eva

*Entre Av' e Eva
gran departiment'a.*

Ca Eva nos tolleu
Parays'e Deus
Ave nos y meteu;
porend', amigos meus:

Entre Av'e Eva...

Eva nos foi deitar
do dem' en sa prijon,
e Ave en sacar;
e por esta razon:

Entre Av'e Eva...

Eva nos fez perder
amor de Deus e ben,
e pos Ave aver
no lo fez; e poren:

Entre Av'e Eva...

Eva nos ensserrou
os ceos sen chave,
e Maria britou
as portas per Ave:

Entre Av'e Eva...

1ª. Etapa

O professor inicia por convidar os estudantes a examinarem as condições sócio-histórico-culturais em que o discurso fora produzido. Em seguida, analisa-se a forma como a linguagem constrói, regula e controla o conhecimento, a literacidade e as relações sociais, observando os enunciadores e os lugares sociais de onde falam. A partir daí, o professor deve motivar os estudantes a pesquisarem na biblioteca e na internet aspectos da materialidade discursiva, com o intuito de expressarem efeitos de sentido determinados pelas memórias institucional e constitutiva. Sugira aos estudantes que apontem os recortes, que consideram evidentes e outros que reconhecem extrapolarem a legibilidade do discurso. Enfoque algumas categorias selecionadas, priorizando as condições sócio-histórico-culturais de produção e a interdiscursividade. Observe a seguir uma forma de análise.

O discurso se constrói sobre o paralelismo resultante do contraste entre Eva e Ave, em antítese. Trata, portanto, de diferenciar figuras opostas, no intuito de louvar Santa Maria. O Rei-Trovador releva os aspectos qualitativos de Maria na relação Eva-Ave como é colocado historicamente nas formações sociodiscursivas da tradição cristã. Ainda que deste discurso decorra efeitos de sentido estéticos, linguísticos e emotivos que podem ser interpretados como constituindo uma dimensão literária, o certo é que ele configura não só uma bandeira ao culto mariano, mas a condição da promoção feminina. A dinâmica pela qual sobre Eva se projetou o lado obscuro do arquétipo do feminino, não pode ser projetado sobre Ave. Pelo contrário, a mariologia busca personificar em Maria as características de uma nova mulher.

O enunciado em epígrafe funciona, nesse discurso, como um tópico discursivo, cujo *leit motiv* é retomado linguisticamente no refrão. O fato de a epígrafe e o refrão retomarem o vocábulo *departiment*, apreendido na relação conflituosa entre Ave, mãe de salvação e Eva, mãe de perdição constitui um preâmbulo da polêmica, que se desenvolverá no funcionamento do discurso, caracterizado pela religiosidade, apreendida como de louvor de Santa Maria. Assim, o que nos parece subordinado - em função do principal, que é o louvor à Santa Maria - no enunciado em epígrafe, torna-se principal no refrão, o qual como tópico discursivo explícito, enfático, objetivo assume uma função diretiva no discurso. Com efeito, mostrar a diferença entre as duas mulheres é a causa de louvor àquela que se sobressai por seus atributos.

O paralelismo constitutivo da organização do discurso poético afonsino se manifesta no tratamento similar que se dá aos nomes Ave e Eva, para acentuar a diferença existente entre as duas mulheres. A ordem Ave > Eva da epígrafe e do refrão é subvertida nos outros recortes, onde se evidenciam pela anteposição de Eva os atributos negativos dessa mulher, todos eles explícitos por verbos pejorativos, em posição de rima, para ressaltar as qualidades de Ave.

Os quatro recortes, em forma de estrofes, comportam oito verbos, que carregam a estrutura paralelística do discurso, opõem-se semanticamente, enunciam experiências simetricamente opostas e encontram-se em tempo verbal do mundo comentado, na concepção de Weinrich; portanto com característica de atitude tensa, como se advertisse o co-enunciador de que se trata de algo que o afeta diretamente, exigindo-lhe uma resposta:

EVA	AVE
tolheu	meteu
fez perder	fez aver
enserrou	britou

Como podemos observar, cada um dos pares verbais está representado por antíteses, que ligadas por um paralelismo, podem ser apreendidas na relação polêmica entre as duas mulheres. Essa oposição manifestada no tratamento que o enunciador dá às mulheres Eva/Ave marca o antagonismo que as separa e manifesta quem foi Eva, de acordo com o discurso constituinte bíblico subjacente e que, certamente, identifica aspecto da formação discursiva da Igreja, no século XIII.

Encontramo-nos diante de duas figuras, cujos traços de personalidade a elas atribuídos

especificam uma interdiscursividade em função do modo como o sujeito enunciador a enuncia. Duas mulheres em confronto; duas enunciações apreendidas, em função do interdiscurso bíblico evocado; duas culturas contrapostas; dois mundos (o hebraico presente em HaVHa-Eva e o latino em AVE- saudação do anjo); duas formações sociodiscursivas que conflitam, paralelisticamente, num mesmo campo discursivo; dois aspectos divergentes no acontecimento enunciativo. Além disso, o anagrama caracterizado em EVA/AVE permite-nos manter necessariamente a relação oposição/aproximação, isto é, oposição caracterizada pela perdição/salvação e aproximação, à medida que, em Maria torna-se recordada a figura de Eva, mulher das origens (Gênesis 3,15), [10] fato que se revela como um ponto de apoio da organização discursiva.

Se as oposições se organizam a partir das mulheres AVE/EVA marcadas desde o início do discurso, é que tais mecanismos discursivos buscam manifestar os aspectos negativos de Eva para enaltecer outros positivos e duradouros de Ave. Por essa forma de organização discursiva, vemos configurar a dimensão histórico-dialética das duas mulheres, que orientam o campo discursivo religioso constituído como uma espécie de ritual, onde o código languageiro identifica a presença do enunciador e dos co-enunciadores. O emprego do conectivo **ca**, no início do discurso, encadeia uma estratégia argumentativa que incide deliberadamente sobre o funcionamento discursivo. Se no enunciado em refrão *Entre AV'e Eva grand departiment a*, há um ato enunciativo e naqueles em estrofes outro, introduzido pelo encadeador **ca**, a enunciação em estrofes visa a legitimar o enunciado em refrão como um recorte para crê-lo verdadeiro, fidedigno. Ainda que a relação seja de explicação entre o argumento do refrão e o das estrofes, o **ca** atua como um operador que nos leva a inferir que a verdade do enunciado em refrão justifica plenamente a enunciação das estrofes, constituindo um espaço que autoriza o enunciador a organizar seu discurso. Consequentemente, ao organizar o discurso, o enunciador invoca da memória a oração Ave Maria, desdobrando-se em porta-voz da formação sociodiscursiva da Igreja Institucional. Percebemos também que no interior do discurso enunciado, subjaz um outro que o qualifica como religioso, num processo de articulação, onde o lirismo e religiosidade se confundem.

É preciso verificar também a organização dos argumentos, enquanto possibilidade do jogo discursivo. Assim, operaremos, nesse momento, com os recortes temáticos que, ao revelarem as unidades responsáveis pelo conteúdo do discurso, permitem-nos identificar a interdiscursividade como fundamental na constituição desse discurso. Identificados esses argumentos, temos:

EVA

- (1) tirou-nos o paraíso e Deus.
- (2) aproximou-nos do demônio.
- (3) fez-nos perder o amor de Deus.
- (4) fechou-nos as portas dos céus

AVE

- (1) restituiu-nos o paraíso e Deus.
- (2) salvou-nos do demônio.
- (3) restabeleceu-nos o amor de Deus.
- (4) abriu-nos as portas dos céus.

Observamos que o enunciador inclui-se a si próprio como sujeito em todos os enunciados em estrofes, garantindo ao discurso uma unidade. Tal procedimento possibilita o mascaramento do enunciador e, ao mesmo tempo, a inserção dele entre os indivíduos que, prejudicados por Eva, são salvos por Ave. Por esse procedimento, o enunciador se inclui fingidamente a si próprio para, por meio dessa manobra discursiva, autorizar-se a louvar Santa Maria pela diferença que há entre ela e Eva. Além disso, o recorte, **amigos meus** no início do discurso, soa como um convite do enunciador e seus co-enunciadores, para que façam o mesmo e possam aderir a sua decisão. O evento enunciativo constituído pelo fato histórico-religioso, que envolve duas mães AVE/EVA repercute no íntimo do enunciador e dos co-enunciadores, identificando-os e envolvendo-os.

A tensão aumenta à medida que tema se formaliza no espaço de atravessamento dos campos linguístico, estético e retórico, para produzir efeitos de sentido estético/religioso. Assim são, por exemplo, como já dissemos, as rimas tolheu/meteu; deitar/sacar; perder/haver; enserrou/britou, constituídas por formas verbais antitéticas, que reforçam e valorizam polemicamente o discurso, vinculando os esquemas rítmicos aos efeitos de sentido engendrados.

A essa altura vale dizer que, aos argumentos do enunciador, se aliam às formações sociodiscursivas, que dizem respeito a aspectos pragmático-religiosos, visto que da relação AVE/EVA o enunciador constrói um universo simbólico integrador/opositor, onde passado, presente e futuro se incluem.

Mantendo o discurso bíblico às ocultas, o discurso lírico afonsino evidencia uma teologia

aparentemente construída sobre as mulheres: Eva, mãe de todos os viventes, porém mulher-objeto, corporificada, sexuada, causa de separação e Ave, mãe da vida, mulher emancipada, remida, resgatada, assexuada, causa de reconciliação. Nessa perspectiva, o horizonte da história da salvação, representado por Eva e a realização do mistério divino em Ave são o quadro unificador no qual essas duas mulheres se justificam histórica, religiosa e discursivamente para o mundo.

Retomemos mais uma vez o recurso formal do anagrama presente em AVE/EVA. Sabemos que a Igreja institucional reconhece em Maria a contrafigura de Eva, isto é, uma Nova Eva, fato que levou a tradição teológica, fruto de uma cultura patriarcal, incentivar uma teologia de relacionamento opositivo homem/mulher. Queremos dizer com isso que a Igreja, a partir do mito do paraíso, edifica uma concepção teológica que deixa transparecer também a oposição Primeiro Adão/ Segundo Adão - Jesus Cristo, concepção veiculada certamente na corte de Afonso X, conforme apreendemos do discurso em análise. Por essa ótica, Eva como mãe, somente se revela mulher por Adão; assim como Maria, atendendo ao chamado de Deus (per Ave) se torna mãe, mulher por excelência, por Jesus Cristo. Vemos com isto que, além do paralelismo formal, há um paralelismo discursivo e outro originário do discurso bíblico em que os homens Adão/Jesus Cristo se revelam tacitamente. Vislumbramos, assim, que no mito adâmico, a mulher tornada absolutamente central, porém ilegitimada pelo pecado, é agora legitimada no discurso poético lírico-afonsino. Instaura-se mais uma polêmica mobilizada pelas formações sociodiscursivas da Igreja e aquelas do discurso afonsino, à medida que se reconhece, inclusive pelo anagrama, Ave em Eva, ou seja, Maria torna-nos possível redescobrir Eva, agora mulher promovida em Ave.

No processo de produção e organização desse discurso, o enunciador define a personalidade de Eva por seus aspectos negativos, dando-nos a imagem de uma mulher desgastada e corrompida pelo pecado, exilada por uma visão obtusa da Igreja. Eva, seduzida pelo mal, acentuadamente frágil no contexto do mito adâmico, é vista como causa do pecado dos homens, simbolizados por Adão. Em contraposição, Maria, redimida, emancipada e identificada por elevados atributos, resgata e salva a figura da mulher, a ponto de torná-la **Sennor**, a única mulher possível de ser cantada nas condições sócio-histórico-culturais de produção da lírica trovadoresca galego-portuguesa culta, se assim pudermos denominar as cantigas de amor, de amigo e as cantigas religiosas. Por isso, redescobrem-se em Maria os valores suscitados pela figura da mulher nobre, conforme confirmava, a essa época, o posicionamento autoritário da Igreja. Poder e autoridade, enfim, prevalecem sobre o enunciador, o qual parece assumir o papel de simples glosador das formações sociodiscursivas da Igreja, ou esconder-se por detrás de um anonimato que liberta a comunicação poética de qualquer possível condicionamento individual, com toda vantagem para a Igreja.

Finalmente, é valido notar a esquematização métrico-rítmica em que o discurso está organizado - A6 A6/ b6 c6 b6 c6 -, que garante a identidade simétrica estabelecida discursivamente. Além disso, considerando as orientações estéticas da época, os enunciados em versos hexassílabicos, ágeis e rápidos, dão ao ritmo apoio para imprimir a esses enunciados mais expressividade, no momento em que se concretizam discursivamente.

2ª etapa

Nesta etapa, o professor pode solicitar aos estudantes que organizem por escrito as discussões e as análises realizadas, ressaltando os aspectos linguísticos, estético-literários e históricos. Indique como devem ser lidos os discursos poéticos medievais. Com base no código languageiro, ajude os estudantes a levantar algumas características do português medieval e compará-lo ao português atual. Explique que a antítese é uma figura de linguagem e exemplifique-a ao lado de outras figuras. Discuta hipóteses para a utilização dos enunciados em refrão.

Capítulo 1

DISCURSO, LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA: QUESTÕES PARA O CANCIONEIRO MARIANO DE AFONSO X, O SÁBIO

3ª etapa

Ressalte a importância do discurso lírico-trovadoresco, à época e na atualidade. Discuta a forma como emerge o sujeito enunciador bem como a imagem de si que ele revela. Em que pontos o discurso poético medieval se assemelha/distancia da lírica moderna. Mostre o papel dos mecanismos estéticos na constituição do discurso poético. Esclareça a relação da língua com o literário, a partir do discurso em estudo.

4ª etapa

Avaliação

Verifique se o aluno incorporou as ideias discutidas, se entendeu o discurso em sua totalidade e se é capaz de analisar outros discursos das mesmas condições de produção. Selecione outros discursos literários e peça que os alunos repitam os mesmos procedimentos metodológicos.

Coletadas todas as contribuições sugeridas pelos estudantes e outras propostas pelo professor, ao término da discussão e análise do discurso selecionado, os resultados podem subsidiar os docentes a criarem situações de aprendizagem, nas quais ambos, professor e estudante podem ampliar conhecimentos, alterarem posicionamentos, agregarem informações novas e, neste processo, negociarem possíveis efeitos de sentido para o discurso em análise, que oferece a possibilidade de observar as figuras religiosas Eva e Ave, no ensino, sob o ponto de vista linguístico-discursivo e literário.

REFERÊNCIAS

- ALFONSO X, el Sabio. *'Cantigas de Santa Maria': edición facsímil del código T.I.1 de la Biblioteca de San Lorenzo el Real de El Escorial, siglo XIII*, 2 vols. Madrid: Edilan, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- BERCEO, Gonzalo. *Milagros de Nuestra Senora y otros poemas*. Edición de Chica Salas. F. Buenos Aires. C.E.P.A., 1943.
- CHARAUCHEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008b.
- CUNHA, Celso Ferreira da. *Estudos de Versificação Portuguesa (séculos XIII a XVI)*. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian/Centro Cultural Português, 1982..
- FILGUEIRA VALVERDE, José. *Cantigas de Santa Maria*. Madrid: Editorial Castalia, 1985.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. 2 v. São Paulo: 34, 1996-1999.
- LEÃO, A.V. *Questões de linguagem nas Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio*. Ensaios – Associação Internacional de Lusitanistas, 2002.
- _____. *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários*. São Paulo/ Belo Horizonte: Linear B/ Veredas e Cenários, 2007.
- LE GOFF, J. *O maravilhoso e o quotidiano no Ocidente medieval*. Tradução de José Antonio Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições Setenta, 1985.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes & Unicamp, 1993.
- _____. *O contexto da obra literária*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005b.
- _____. *Cenas da enunciação*. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Nélson P. da Costa e Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006a.
- _____. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MARI, Hugo et alii.(orgs.). *Análise do discurso em perspectiva*. Belo Horizonte: NAD/FALE/EFMG, 2003.
- METTMAN, W. *Cantigas de Santa Maria. (1 a 100)*, Madri: Castalia, 1986.
- _____. *Cantigas de Santa Maria. (101 a 260)*, Madri: Castalia, 1988a.

- _____. *Cantigas de Santa Maria. (261 a 427)*, Madri: Castalia, 1988b.
- MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (org). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação – Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2^a ed, Campinas: UNICAMP, 1995.
- SPINA, Segismundo. *A Lírica Trovadoresca*. São Paulo: Edusp, 1993
- TAVANI, Giuseppe. *Trovadores e jograis: introdução à poesia medieval galego- portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2002.
- THEOLOGICAL DICTIONARY OF THE NEW TESTAMENT. Edited by Gerhard Kittel. Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company, 1985
- TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. 3a edição portuguesa. Lisboa: Sá da Costa, 1987
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Trad. Amálio Pinheiro, Jerusa Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1983, p. 35-54.

Legendas

- [1] As Ordens Militares, ou os Frades Guerreiros tinham como carisma as atividades militares, principalmente no período da Reconquista.
- [2] Um dos maiores centros de peregrinação na Idade Média. A Igreja de Santiago de Compostela no extremo noroeste da Espanha era venerada desde o século X como suposto lugar de sepultamento de Tiago Maior, o primo-irmão humano de Jesus Cristo. As rotas para Santiago, ligadas nos séculos XI e XII por uma rede de hospedarias e casas religiosas, foram decisivas na disseminação de ideias culturais, religiosas e arquiteturais por toda a Europa Cristã, na época das Cruzadas e da Reconquista da Espanha aos muçulmanos. Uma Ordem Militar, a dos Cavaleiros de Santiago, foi fundada em 1170 e desempenhou papel preponderante nas guerras contra o Islã a oeste da Península Ibérica. Santiago veio a ser reconhecido como o Santo Padroeiro da Espanha". H.R.Loyon (org.) Dicionário da Idade Média, Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1992, p..334.
- [3] O Alto Clero era composto pelas hierarquias superiores da Igreja - Arcebispos, Bispos, Arcediácos, Abades, Piores, Chantres, Cônegos, etc. - e encontrava-se à um nível do poder político e econômico muito superior ao do baixo clero, composto por simples párocos, ciras ou monges, caracterizado por parca formação intelectual.
- [4] A situação linguístico-cultural peculiar da Idade Média, caracterizada pela diglossia latim x línguas vulgares e pela interligação das várias tradições lingüístico-literárias em língua vulgar, produziu diversas manifestações de mistura linguística em textos literários; era relativamente comum o costume de introduzir, no interior de um texto, palavras de línguas diferentes da adotada pelo autor, para alcançar expressividade. Parece-nos o caso do emprego de virga, popularizado, pois originário do latim virgo, conforme encontramos na cantiga 20, incluída no nosso **corpus** de análise.
- [5] Arte de Trovar - título que se deu modernamente ao breve e fragmentário tratado de poética conservada nos fólios 3 e 4 do Cancioneiro da Biblioteca Nacional. No panorama das artes poéticas medievais, a Arte de Trovar galego-portuguesa tem uma finalidade mais prática do que teórica, o que a difere dos Leys d' Amors, leis provençais redigidas no séc. XIV.
- [6] A importância da participação nos rituais, no sentido que estamos expondo, foi incentivado pelo magistério da Igreja também em nossa época, principalmente na encíclica "Mediator Dei "de Pio XII, e na Constituição Conciliar "Sacrossanctum Concilium ", de João XXIII.
- [7] Cantiga 130.
- [8] Gálatas 4, 4-5
- [9] 1a. Romanos 5, 14 e 1º Coríntios 15, 22-45.
- [10] "Porei hostilidade entre ti e a mulher, entre tua linhagem e a linhagem dela. Ela te esmagará a cabeça e tu lhe ferirás o calcanhar", texto que a Igreja atribui a Ave, porém, enunciado num contexto de Eva.

Capítulo 2

IMAGENS DE ATORES SOCIAIS, PAPÉIS E IDENTIDADES NA POESIA DE MARIA ANTONIETA TATAGIBA

Micheline Mattedi Tomazi (UFES)

Paulo Roberto Sodré (UFES)

Neste capítulo, convidamos o leitor a se debruçar sobre o texto poético, em particular, sobre a produção de uma poeta capixaba, Maria Antonieta Tatagiba (1895-1928), cujo trabalho é ainda pouco estudado e, a nosso juízo, merece maior atenção não só dos críticos, mas também dos professores que acolhem a poesia como gênero que deve ser trabalhado em sala de aula. Procuramos promover um intercâmbio que contribua para a formação do professor de língua e literatura no seu trabalho com a poesia. Nossos interlocutores são professores do ensino fundamental e médio, sobretudo da rede pública de ensino, mas também alunos de Letras, futuros professores, que, como nós, *"experimentam"*, no sentido de Iser, os sentidos possíveis de um texto.

Pensar em trabalhar com o texto poemático e abordá-lo por meio de uma relação com os estudos críticos do discurso pode, em um primeiro momento, tornar-se uma tarefa moveida e delicada, uma vez que alguns posicionamentos e discussões de pesquisadores dão à Literatura uma tradição cultural elitista, na qual se insiste em negar ou minimizar qualquer trabalho que tenha uma abordagem linguística ou pedagógica do texto literário. Sem pretender, aqui, alongar essa discussão, levando apenas em conta nossas pesquisas, observação e experiência pessoal, propomos arriscar um pouco e investir em um trabalho que permita levar a cabo um diálogo interdisciplinar entre língua, literatura e ensino de Língua portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

Assumimos neste capítulo que, para trabalhar o poema em sala de aula, o professor pode mobilizar diferentes conhecimentos, em especial: linguísticos, textuais, históricos, discursivos e, decerto, literários. A proposta por nós apresentada fundamenta-se em uma concepção de linguagem indissociável de seu contexto social, cultural, histórico e ideológico (Bakhtin, 1999) e o texto concebido como produto social e cultural nega qualquer leitura fora do contexto sócio-histórico de sua produção. Pensar o trabalho com o texto poético, estabelecendo interrelacionamentos de recursos de diferentes áreas é, sem dúvida, uma forma de pensar o ensino a partir da interdisciplinaridade, de construir um conteúdo em diálogo com aquilo que outras disciplinas têm a oferecer para a prática de interpretação e leitura em sala de aula. Se o professor

direciona o olhar do aluno/leitor para essas relações interdisciplinares, para esses olhares internos e externos ao texto, ao meio social, à cultura, às ideologias, à educação, enfim às práticas educativas, sociais e ideológicas de uma determinada época, será capaz de transformar a atividade de leitura do texto poético em sala de aula, em especial a leitura de poesia, em uma experiência de leitura atrativa, em que o ensinar e o aprender vão além da simples transmissão de conteúdo, da simples apresentação de um autor, de um texto poético de uma época, porque permite que uma geração consiga refletir sobre a transmissão cultural de uma geração à outra. Tal trabalho interdisciplinar exige do professor um diálogo profícuo com outras disciplinas para que ele realize análises mais atraentes, profundas e críticas.

Nesse sentido, reconhecemos que a análise de um poema requer o entendimento de complexas relações que se estabelecem para a produção dos efeitos de sentido; entendemos, ainda, que a literatura é, desde sempre, também um lugar de debate sobre diversos temas. Sabemos, ainda, que construir um olhar interdisciplinar para o texto é, antes de tudo, uma tarefa que requer não só o conhecimento de diferentes contextos, mas, sobretudo, o reconhecimento, no enunciado, de vozes que falam e deixam falar, de épocas, contextos, ideologias que emergem na materialidade textual. Assim, o tempo não nos parece seguir um curso linear, mas um movimento de ressonância em que passado e presente se misturam e, ao procurar entender o passado, somos capazes de refletir com mais consistência e sensibilidade sobre o presente.

No contexto histórico em que a produção de Maria Antonieta Tatagiba se concretiza, primeiras décadas do século XX, a literatura pode ser considerada como uma forma que as mulheres tinham de se manifestar por meio de um discurso público. Nesse cenário, a produção literária feminina podia, ainda que sob restrições e pressões, tratar de temas polêmicos como feminismo, política, racismo, exclusão social, entre outros temas sobre os quais era possível, pela linguagem literária, contestar os papéis sociais estabelecidos pela sociedade patriarcal. Embora o olhar da crítica literária não reconheça esse viés crítico na produção poética de muitas mulheres daquele período, o fato de ser poeta já significava romper com a ideologia masculinista da época, considerado o senso comum sempre conservador, seja nos centros urbanos mais avançados, seja nas províncias, como é o caso de Mimoso do Sul, no Espírito Santo, nos anos de 1920.

É a partir dessas considerações que pretendemos defender um trabalho interdisciplinar com a produção poética de Tatagiba em sala de aula. Acreditamos que, se, naquela época, a mulher recorria ao texto literário para se expressar publicamente, mesmo que concordando (talvez aparentemente) com o *status quo* a que era submetida, esse texto pode ser considerado como um agente importante na transmissão da cultura, uma vez que ele projeta, na voz de um enunciador, as imagens (identidades e identificações sociais) com as quais os seres humanos não só se identificam, mas também transmitem a outras gerações (Reimóndez, 2010). Nesse sentido, o trabalho com o texto poético em sala de aula deve permitir que o aluno perceba que o texto literário se constitui, além de uma construção linguística criativa, ficcional e refinada esteticamente, como ideológico, porque é construído por uma visão de mundo a partir de um fato social marcado por negociações de poder entre gêneros, classes sociais e, particularmente, grupos literários.

Se entendermos que as práticas literárias constroem e refletem as imagens e os papéis sociais de uma dada época, somos capazes de compreender que um poema pode, por exemplo, demonstrar, ainda que ficticiamente, valores sociais de homens e mulheres em um determinado período e lugar de nossa história, como pensam os investigadores cuja metodologia deriva da História das Mentalidades. Assim, as imagens que o poeta constrói são imagens que configuram nossas vidas e podem, inclusive, explicar as relações de gênero e a visão ainda masculinista que encontramos em uma sociedade patriarcal (Remóndez, 2010). Nessa perspectiva, essas imagens criadas no texto não se confundem com a identidade do autor, mas projetam, criam uma identidade social, uma *persona*, por meio de uma voz de um ator social, enunciador ou sujeito lírico (Achcar, 1994). É preciso, portanto, considerar que, se de um lado temos o autor, uma pessoa individual com sua própria biografia, por outro lado temos esse mesmo autor que participa como membro de grupos sociais, instituições, organizações etc. Ou seja, o autor, como todos nós, assume papéis diferenciados em variadas situações e lugares. Desse modo, ao escrever poemas, Tatagiba está instanciando um papel de escritora e, ao mesmo tempo, construindo atores sociais, papéis e identidades sociais *no e pelo* texto. É por esse motivo que precisamos entender a estrutura de participação ou a encenação que é construída no poema ao colocar em cena a voz de um ou mais

atores sociais que ali estão assumindo papéis comunicativos e construindo identidades sociais próprias do texto (feminista, masculinista, conservador, sexista etc.).

Consideramos, assim, que o texto poético de Tatagiba é um bom exemplo para se trabalharem a dificuldade da constituição de identidades sociais e a complexidade das relações de gênero em sala de aula, isso porque sua produção dialoga de forma interativa e inseparável com esses temas transversais. Esse reconhecimento é imprescindível para que se entenda que a identidade não é apenas o ato de se identificar com um grupo nem somente a capacidade de intervir na sociedade e o caminho de acesso para que o indivíduo assuma uma posição de ator social para passar a produzir representações sociais coletivas (Selgas; Aparicio, 2010), mas também que esse ato é permeado por hesitações, ambiguidades e contradições, como observaremos na poesia de Maria Antonieta Tatagiba[1].

As representações sociais são entendidas como marcos coletivos de percepção, ou seja, o vínculo entre as percepções socialmente compartilhadas (conhecimentos, crenças, ideologias, normas ou valores) e o sistema cognitivo individual (biografia, objetivos, emoções). Essa relação é sustentada pelo discurso, uma vez que é através dele que os conceitos e as crenças são disseminados entre os membros de um grupo. Assim, as representações sociais estão diretamente ligadas aos participantes de um mesmo grupo social e não abarcam toda uma sociedade, posto que cada grupo possuiá suas próprias representações, que são de natureza dinâmica e suscetíveis a mudanças constantemente. É nessa linha de pensamento que os conceitos sobre uma mulher ou um homem, por exemplo, não se restringem apenas a um indivíduo, mas são compartilhados com todos. Isso garante a comunicação e a interação entre os membros (van Dijk, 1998, 2011).

Contudo, um participante pode se identificar com mais de um grupo e, portanto, compartilhar dos conhecimentos, das atitudes e das ideologias desses outros grupos. Quando uma pessoa assume, por exemplo, um papel feminista ou religioso, ela também está assumindo uma identidade social ou grupal ideológica (van Dijk, 2011). Da mesma maneira, quando o enunciador adota, no poema, um papel feminista e, portanto, uma identidade social voltada para valores e crenças feministas, ele também está adotando o papel de ator social que se identifica com uma ideologia feminista. O que vai determinar a escolha dos diferentes papéis é a representação mental única de uma situação comunicativa em que aparecem as experiências vividas pelos indivíduos, como percepções e emoções, ou seja, o contexto, na concepção sociocognitiva de van Dijk (2011). Noutros termos, as posições sociais, feminista ou religiosa, podem mudar de acordo com a situação social dada. De acordo com van Dijk (1998), contexto se define como o conjunto de todas as propriedades de uma situação social que são pertinentes à produção, estruturação, interpretação e funções do texto e da conversação. Contudo, cabe ressaltar que os contextos não influem diretamente na construção do texto, mas antes, são mediados pela cognição de cada ator social, ou seja, a maneira como os participantes de um evento comunicativo representam mentalmente as propriedades da situação social que são relevantes para si, como o lugar, os objetivos de comunicação, o tempo, os participantes, o evento ou a ação. Assim, as propriedades do evento comunicativo, destacadas discursivamente pelo enunciador ou ator social, podem nos apresentar não só questões políticas e sociais inerentes ao período de produção do texto, neste caso, do poema, mas também uma tentativa de inscrição na sociedade e de construção de identidade.

Diante dessas reflexões, um leitor que observasse a posição de Maria Antonieta Tatagiba em seu livro intitulado *Frauta agreste*, publicado em 1927, perceberia uma poeta e sua identificação com diversos grupos sociais e culturais, uma vez que ela compartilha dos conhecimentos, gestos e valores tanto de um grupo marcado pelo patriarcalismo social (burguês, católico, branco, heterossexual), como de um grupo marcado pelo patriarcalismo cultural de que derivaria sua vinculação a práticas literárias tradicionais, românticas e parnasianas, num momento e num local, a província de São Pedro de Itabapoana no Espírito Santo, em que as novidades futuristas e modernistas ainda não se faziam notar claramente como nos centros europeus, norte-americanos e nas capitais sul-americanas, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Os poemas de *Frauta agreste* respeitam e glosam uma tópica literária conservadora de que resulta o elogio da paz, da fé cristã e da família. Tal temário revela uma cosmovisão própria de uma mulher educada segundo o padrão patriarcal de que a ela caberiam virginais amores, o poeta paisagens suaves, enquanto espera paciente e recatada pelo homem que semeará nela seus filhos. Segundo Karina Fleury (2007, p. 11), Tatagiba procurou se distinguir das moças instruídas de sua

época, mas não conseguiu escapar ao modelo feminino da primeira metade de 1900. Embora pretendesse, de algum modo, uma identidade mais arejada – o que seu talento de poeta poderia lhe ensejar –, a autora de *Frauta agreste* demonstra ter se alinhado aos padrões de seu contexto, não agindo, ao menos claramente, na contramão do que se esperava de uma mulher preparada para o matrimônio, em seu ambiente social, cultural e literário.

A leitura de *Frauta agreste* conduz o leitor crítico atual, especialmente as feministas, a uma poesia de inequívoca e previsível “ingenuidade” feminil, em que a posição política de gênero, como na maioria das mulheres de seu tempo, acata o que Howard Bloch denomina de a *lateralidade* da posição feminina no mundo ocidental: a derivação da mulher da “costela” de um homem e de seu pensamento, de seus valores e de suas leis, segundo os versos da *Bíblia* (1995, p. 31-54).

No poema homônimo que serve de prólogo ao livro, Maria Antonieta Tatagiba descreve o ambiente e o espaço onde toca sua *frauta*-poesia:

[...] Aqui neste rincão de verduras coberto
Entre montes tafues que beijam o infinito
E onde se julga ver o claro céo de perto,

É que os dias eu passo em socego bemdito,
Tocando a minha frauta e ouvindo a singeleza
Do seu som se casar, das aves ao spartito
No seio acolhedor da bella Natureza!
(Tatagiba, 1927, p. 11-12).

Percebe-se nas terças-rimas o idealismo da paisagem externa que, em correlato objetivo – conforme pensa T. S. Elliot: uma paisagem externa a indicar um estado subjetivo –, projeta a tranquilidade interior do sujeito lírico. Em vários outros textos – como “Bucólica”, “Outono”, “Madrugada aldeã”, “O carro de bois”, “Idyllio”, “Igreja campezina” –, a proposta nítida do livro é igualmente corroborada: atualização da tradição bucólica neoclássica, romântica e simbolista, ora melancólica, ora ingênua (Ribeiro, 1996, p. 38-39), a que concorrem em intertexto, por exemplo, as vozes pastoris e confessionais da Marquesa de Alorna e de Bocage, mestres portugueses do bucolismo intimista e prerromântico. A exemplo disso, a poeta em “Tocadora de frauta”,

Tocadora de frauta, em meu caminho,
Das cidades fugi, fugi do borborinho
Onde viça a miseria e a orgia tumultua...
E a vaidade que gosa sem pensar
Não vê, pisando o negro pó da rua
Que nelle ha de acabar...

Busquei a solidão onde o céo ledo
E garço me sorri através do arvoredo...
E canta em meu ouvido um regato cor de ouro,
O lírio nasce á tôa na deveza,
E a passarada, livre, canta em côro
O amor da Natureza...
[...] (Tatagiba, 1927, p. 45),

expressa claramente sua vinculação com a tópica horaciana retomada pelos neoclássicos do século XVIII: a valorização da mediania (*aurea mediocritas*) por meio da rejeição da cidade (*fugere urbem*) e do louvor do lugar aprazível (*locus amoenus*), tópico central do poema. Por outro lado, a ilustrar o intimismo entristecido, a poeta trata do abandono e do tédio:

Vejo cahir a chuva neste fim de outono,
Num longo choro as folhas contam sua magua...

E em cousas tristes penso – os olhos rasos de agua:
Um desengano... uma saudade... um abandono...

O tedio entorna agora um halito de somno
Na languidez da tarde toda dor e frágua...
E faz-me triste assim – os olhos rasos de agua
Talvez pensando... uma saudade... um abandono...
[...] (Tatagiba, 1927, p. 117),

Nota-se nesses poemas uma nítida preocupação de Tatagiba em acolher o lirismo, por assim dizer, *próprio a sua sensibilidade feminina*, o que a integra sem dificuldades a um grupo identitário de poetas bem aceitos por sua linguagem casta e castiça, sem encrespamentos estilísticos, temáticos e, por conseguinte, ideológicos.

Diante das apreciações que possam contestar a postura “não crítica” de Tatagiba, é importante destacar, novamente, que escrever naquela época significava ter acesso a um discurso público, normalmente próprio para os homens, e fazer ouvir a voz feminina. Isso não é pouco nem irrelevante. A princípio, assumir a publicação de textos reservados durante séculos aos homens – lembremo-nos dos escassos nomes de mulheres na história da literatura, em particular a portuguesa e a brasileira, até a segunda metade do século XX – já poderia indicar, de certo modo, um rompimento de Tatagiba com aquilo que se esperava rigorosamente de uma mulher em ambiente provinciano. Dessa forma, o olhar que desejamos lançar acerca das produções da poeta pretende discutir as identidades sociais assumidas pelos enunciadores que ela criou em seu livro – a despeito do matiz autobiográfico que ainda se observava na modalidade lírica dos textos literários descendentes da tradição romântica e anteriores ao Modernismo de um poeta *fingidor* como Fernando Pessoa – e quais discussões podem derivar desses posicionamentos quando propomos, por exemplo, reflexões intertextuais.

O fato de não observarmos discussões feministas mais explícitas nos poemas pode estar relacionado, justamente, ao contexto, uma vez que as escolhas pela construção de identidades e papéis sociais nos poemas estão diretamente relacionadas às experiências vividas pela poeta: um posicionamento “lateral” ao homem imposto pela sociedade.

Comumente, nossa identidade é construída, como vimos, a partir da posição que ocupamos no espaço social, definida pela relação entre diferentes elementos como gênero, etnia, classe social, idade, formação, orientação sexual, crenças religiosas etc. (Selgas; Aparicio, 2010). Por esse raciocínio, poderíamos dizer que as marcas lexicais do “modelo feminino” percebidas nos poemas correspondem ao espaço social que a mulher ocupava naquela época.

Tal espaço social concernia aos papéis femininos prioritários: a maternidade, o magistério como sacerdócio maternal e a literatura como exercício de distração intelectual, nos quais Maria Antonieta Tatagiba atuou sem embaraço. Professora e mãe de família (Fleury, 2007, p. 9 ss.), a poeta teve a sorte de se casar com um poeta, o promotor e juiz José Vieira Tatagiba, que lhe facilitou o talento, estimulando-a e ajudando-a a publicar seus poemas em jornais.

A respeito do magistério feminino, Guacira Lopes Louro (2002, p. 450) observa que este se desenvolveu, não sem polêmica, desde fins do século XIX, devido à ampliação dos espaços de urbanização e industrialização. Diante desse quadro, o magistério passou a ser considerado uma das atividades “legítimas” da mulher, haja vista a adequação à nova profissão de algumas qualidades

“tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (Louro, 2002, p. 450).

Em que pese o masculinismo dos argumentos que aprovaram a presença feminina no magistério, estes acabaram por ajudar, no entanto, as mulheres tanto na ampliação de suas

perspectivas profissionais como na garantia de um progressivo trânsito social, até então restrito à proteção da casa do pai e, em seguida, do marido, e da igreja, espaços marcados, sobretudo, pelo controle. Guacira Louro pondera que o trabalho feminino na época não deveria afastar a mulher do ambiente ao qual era identificada: familiar, doméstico, maternal, todos reforçadores da ideia da “pureza do lar”, responsabilidade sempre atribuída às mulheres também *puras* e *santas*. No entanto, as jovens normalistas eram atraídas para o magistério ora por necessidade, ora por “ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais”; de todo modo, elas “seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade” (Louro, 2002, p. 453).

Por conseguinte, o exercício profissional, embora implicasse certa liberdade de ação, era restrito a um comportamento feminino que serviria de *modelo* para os alunos. A esse propósito, a mulher deveria exercer um pesado papel de “mãe espiritual” se quisesse seguir o magistério. Gabriela Mistral, poeta chilena premiada com Nobel em 1945, tornou famosa na “Oração ao Mestre” uma profissão de fé desse tipo de profissional. Guacira Louro (Louro, 2002, p. 463) identifica nesse texto a produção de “uma representação da mulher professora”, pois se amalgamam nela a orientação religiosa cristã de doação e sacrifício e o ideal feminino burguês, que demandava na mulher a qualidade dócil e servil, além de enérgica e rigorosa na tarefa de educar, orientar e controlar os futuros cidadãos.

As mesmas restrições e pressões se podem observar no âmbito da produção literária, marcadamente masculino. Na época em que Maria Antonieta Tatagiba nasceu, ainda se pensava, como considera Lygia Fagundes Telles, que as

entonações femininas deviam expressar surpresa, submissão, incerteza, busca de informações ou entusiasmo ingênuo. Uma mulher que falasse agressivamente ou afirmativamente, o que nos homens era sinal de personalidade, era considerada mal-educada, tresloucada e até histérica. A não-affirmação social da mulher se repetia na sua não-affirmação pela palavra (Telles, 2002, p. 423).

Constância Duarte e Kelen Paiva comentam sobre o papel dos salões e saraus literários e dos jornais e revistas, dominados pelos homens. Vale notar que, na década de 20 de 1900, duas imagens de mulher de letras em jornais vigoraram. A primeira se relaciona à “mulher que, embora se aventure pelos caminhos das letras, rompendo os limites do privado, segue certos padrões de comportamento estabelecidos para ela”; a segunda revela uma “que, definitivamente, não se submeteu a esses padrões e chocou a sociedade de seu tempo por meio da literatura e de um comportamento nada convencional, o que lhe rendeu críticas e ressalvas” (Duarte; Paiva, 2009, p. 15).

Em outros termos, a poesia feminina era marcada por um lado pelo pudor, por “um lirismo feminino saudável”. Por outro, pelo desnudamento, por um lirismo de “fealdades morais” (Duarte; Paiva, 2009, p. 15), já que em contradição com o modelo de feminilidade recatada. Chama atenção, a esse propósito, a primeira reação de Graciliano Ramos ao ler *O quinze* de Rachel de Queiroz. Diz o autor, após ter pensado que a autora deveria ser, na verdade, um *homem*, já que atribuía à mulher apenas a produção de sonetos e discursos:

[...] Depois conheci João Miguel e conheci Rachel de Queirós, mas ficou-me durante muito tempo a idéia idiota de que ela era homem, tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. Se a moça fizesse discursos e sonetos, muito bem. Mas escrever João Miguel e O Quinze não me parecia natural (apud Duarte, 2009, p. 32. Itálicos acrescentados).

Essa esperada produção e entonação femininas, que pode ser traduzida por uma lírica “adequada” à sensibilidade de uma mulher de “boa educação” e de “lirismo saudável” – isto é, “discursos e sonetos”, como pensava Ramos –, parece encontrar sua fonte na tradição romântica – não o Romantismo inquieto e revolucionário, vale ressaltar, mas o intimista – e, especialmente, parnasiana, mais propensa esta a uma arte neutra, conservadora, para deleite intelectual e estético bem comportado. Disso decorre a preferência pelos temas bucólicos, pelos louvores da pátria, do quinhão regional e dos laços de família. Essa tradição, pontuada por quadros primaveris e

demandas amorosas idealistas, condiz, decerto, com o que se pode denominar “lirismo de sonetos”, distante das *feiuras* estéticas. Isso garantiu o gosto das “mocinhas prendadas” que, não obstante exprimirem seus suspiros e saudades em versos metrificados de idílios e canções, asseguravam também estar prontas para a constituição de famílias em alcovas abençoadas pela Igreja e pelo cartório.

Essa identidade feminina dos anos de 1920 encontra em *Frauta agreste*, como vimos, uma ilustração perfeita.

Contudo, no poema “Revolta” (Tatagiba, 1927, p. 95-96), Tatagiba lança mão de um “*Tigre que ruge dentro do meu peito*”; no poema “Scepticismo” (p. 101-102) menciona o “*riso de Voltaire*”, orientando o leitor na dedução de uma sátira ou de uma crítica mordaz. Contrastam essas imagens com as que predominam em *Frauta agreste*. Nos sonetos “Revolta”,

Hei de esmagar-te, altivo coração,
Tigre que ruge dentro do meu peito,
Nesta sede de amor e de paixão
Em que se mostra sempre insatisfeito.

Há de vencer-te a voz da sã razão
Que te modera o ardor e a teu despeito
Faz-me ver que no mundo tudo é vão,
Que o prazer, qual a dor, é sem proveito...

Porque afinal, ó coração sedento,
Para que servem tuas vãs ternuras
Si não terás o Amor que tu procuras?

Sinto-te em mim qual um pesado fardo,
Uma flor espinhosa como o cardo...
Urna onde mora o mal que é meu tormento... (Tatagiba, 1927, p. 95-96.)

e “Scepticismo”:

Já não creio no Amor... Qual um vergel queimado
Pela ardencia do sol, seccou meu coração...
Mas o pranto do céo fará vidente o prado
E ai de mim! não terei o orvalho da illusão!

Mas quanta vez, ah! quantal! um pranto agoniado
Dos meus olhos correu... quantas chorei em vão!
Sentindo-me morrer... e escutando a meu lado
A vida gorgeiar a perpetua canção...

Depois veio a descrença ingente e dolorosa
[É que bebi dessa agua eterna da Verdade
Mais amarga que um pranto amargo de mulher.]

E em meu seio esfolhou-se o amor qual uma rosa,
Deixando o desencanto, esse rir de piedade,
De tudo e de mim mesma – o riso de Voltaire! (TATAGIBA, 1927, p. 101-102),

evidencia-se o tema amoroso que nos enseja irmos diretamente ao ponto da leitura por meio de perguntas como: o que imagens e referências fortes como um “tigre” e um “Voltaire” fariam nos poemas geralmente ternos de Tatagiba? Que sentidos elas nos permitem apontar? Que posição ou identidade a autora ficcionaliza nos sujeitos líricos *femininos*? Que efeito de sentido podemos deduzir dessa presença naqueles sonetos?

Como observamos em trabalho anterior, realiza-se um duelo entre o “altivo” e “sedento” coração – “tigre” que ruge por um “Amor” dentro do peito – e a “voz da sã razão” que faz ver que “no mundo tudo é vã”, e que a mulher deseja vencedora; eis o tema dos versos de “Revolta”. A “sede de amor e de paixão”, a insatisfação, o ardor, o prazer, as ternuras que o coração-tigre exige fazem da mulher uma vítima a senti-lo como “um pesado fardo”, “uma flor espinhosa”, uma “urna” dentro de si. Cada uma dessas imagens levantadas por Tatagiba atende a um efeito previsível de sentido, sobretudo, numa poesia feminina de início do século XX: uma pessoa hesita entre atender ao coração ou à razão, conflito que, de resto, faz parte do temário amoroso ocidental, como o de um Bocage em “Importuna Razão, não me persigas”:

Importuna Razão, não me persigas;
Cesse a ríspida voz que em vão murmura;
Se a lei de Amor, se a força da ternura
Nem domas, nem contrastas, nem mitigas.

Se acusas os mortais, e os não obrigas,
Se, conhecendo o mal, não dás a cura,
Deixa-me apreciar minha loucura;
Importuna Razão, não me persigas.
[...] (1982, p. 54)

ou de um Almeida Garrett em “Este inferno de amar”:

Este inferno de amar – como eu amo! –
Quem mo pôs aqui n’alma... quem foi?
Esta chama que alenta e consome,
Que é a vida – e que a vida destrói –
Como é que se veio a atear,
Quando – ai quando se há-de ela apagar?

Eu não sei, não me lembra: o passado,
A outra vida que dantes vivi
Era um sonho talvez... – foi um sonho –
Em que paz tão serena a dormi!
Oh!, que doce era aquele sonhar...
Quem me veio, ai de mim!, despertar?
[...] (1987, p. 64),

para ficarmos apenas com autores mais próximos da sensibilidade lírica de Tatagiba. No entanto, esse conflito humano entre seguir uma vida apaziguada (“A outra vida que dantes vivi”) e deixar-se levar pelo “inferno de amar”, exemplarmente resumido nos versos de Garrett, ganha na voz de uma mulher cristã[2] do início do século XX uma dimensão mais dramática. Além do conflito entre seguir o coração e manter-se na razão do sentimento amoroso, um outro se coloca na inquietação do sujeito lírico feminino: o conflito entre seguir o coração, metáfora do destino individual, e a razão, metáfora do controle das escolhas sociais e morais sob que ficavam as mulheres tuteladas pela família e pela Igreja, peanhas do *status quo* a que deveria se submeter uma mulher na década de 1920, como vimos apontando.

No primeiro verso do primeiro quarteto de “Revolta”, de Tatagiba, a mulher, em sua iniciativa e desígnio individuais, afirma em primeira pessoa: “Hei de esmagar-te, altivo coração, / Tigre que ruge dentro do meu peito”. Isso quer dizer que o desejo de aplacar o coração-tigre é da própria mulher, em seu papel de pessoa obediente aos ditames morais. No primeiro verso do segundo quarteto, a ação é reforçada por uma terceira, a razão: “Há de vencer-te a voz da sã razão / Que te modera o ardor [...]”. Não é necessário recorrer ao sentido simbólico do animal tigre em sua relação com o coração, uma vez que o poema por si só contorna suficientemente seu significado: potência felina que metaforiza a força natural que o corpo desencadeia com seus hormônios e

libido. O furor do desejo feminino, tão negativamente glosado pelos Padres da Igreja e pelos teólogos e moralistas que os seguiram, como aponta Jacques Dalarun (1990, p. 29-63), ganha no poema de Tatagiba a imagem de um felino conhecido tradicionalmente pela misteriosa simetria de sua pele, como escreveu William Blake em “Tiger, tiger, burning bright” (“Tigre, tigre que flamejas”). Mais recentemente, esse animal ficou celebrizado como metáfora de uma feminilidade despojada e ativa de “unhas negras e íris cor de mel”, na canção “Tigreza” de Caetano Veloso, dos anos de 1970. Reforçando ainda a imagem do furor feminino no poema de Tatagiba, a “urna” do último verso (“Urna onde mora o mal que é meu tormento...”) abrange, por um lado, o sentido metafórico de coração, sede romântica do sentimento, mas, por outro, o seu duplo uterino, sede da sexualidade e do erotismo. Contrapondo-se a essa poderosa imagem, e procurando porventura esfriá-la, a paráfrase do pensamento do eclesiástico Salomão ou de Calderón de La Barca se impõe: “no mundo tudo é vão, / Que o prazer, qual a dor, é sem proveito”. Mais que isso, o adjetivo “sã” atribuído à *razão* reforça a ideia de que a mulher concorda e acata o que se pensa masculinamente dela: é necessário reter o *furor* do desejo feminino, “urna” em que se depositam as sementes das futuras famílias cristãs.

Ruge o *tigre* no verso de Maria Antonieta. Nenhuma chance de reverberação é garantida, já que mesmo a mulher do poema deseja que ele se redima e se modere, ajustando-se à “sã razão” – antítese do coração felino –, visão de mundo “civilizada” de acordo com os preceitos masculinistas.

Embora, no fim do poema, observemos a moderação do sentimento feminista como uma forma de acatar os comportamentos prescritos às mulheres, uma propriedade da situação de comunicação destacada pelo enunciador ou ator social pode conduzir a nossa reflexão para uma crítica à sociedade dos homens, em sentido estrito. Trata-se do participante “tigre” que, metaforicamente, representa o forte desejo de se romper com as posturas políticas femininas de mãe cuidadora e professora exemplar.

No soneto “Scepticismo”, as marcas do discurso feminino se evidenciam numa auto-observação da mulher descrente no amor. Seco o coração, chorados os olhos, esfolhado o amor, resta-lhe o desencanto, “esse rir de piedade, / de tudo e de mim mesma – o riso de Voltaire”. A rima, caprichosa, contrapõe dois termos importantes: “mulher” e “Voltaire”. Quem se ri de quem? É a pergunta que nos ocorre, ao percebermos a relação entre um desejo desenganado feminino e o riso satírico do iluminista do século XVIII. Dados os termos do poema, sobretudo, a “descrença ingente e dolorosa”, o beber a amarga “água eterna da Verdade”, o desencanto “de tudo e de mim mesma”, a aproximação intertextualista com o conto “Cândido”, de Voltaire, é inevitável.

Como se sabe, a narrativa irônica, se não debochada, de Voltaire apresenta ao leitor os primos Cândido e Cunegundes que são orientados pelo otimista Pangloss, que considera o mundo que os rodeia “o melhor possível”. Ao apaixonarem-se os primos e trocarem um único beijo pudico, começa uma série de desventuras para todos: Cândido é expulso do castelo a pontapés; o castelo é destruído pelos búlgaros; os búlgaros violentam Cunegundes, que é vendida depois como escrava, e Pangloss é quase destruído pela doença venérea que uma criada do barão lhe passa *amorosamente*. O conto expõe, sardonicamente, a posição liberalista de Voltaire contra os otimistas burgueses e conservadores de sua época.

Como nos escapa a informação mais pormenorizada sobre que leitura teria Tatagiba da obra de Voltaire, para além de sua citação no poema, ou que afinidade teria descoberto nela – ainda que se saiba de sua assiduidade na leitura de autores franceses, como informa Karina Fleury (2007, p. 11) –, comentemos o alcance que desenhou em seu poema, ao contrapor o desencanto amoroso ao “riso” do francês.

Embora pareça considerar que a água eterna da “Verdade” que bebeu lhe seja moralmente um bem, o sujeito lírico oscila entre a lucidez da verdade e a ilusão, ao comparar a secura de seu coração com a de um prado: “Mas o pranto do céu fará vidente o prado / E ai de mim! não terei o orvalho da ilusão!”, e ao justapor seu morrer de amor à perpétua canção da vida (“A vida a gorgear a perpetua canção...”). Tatagiba cria uma enunciadora, cujo embate se dá entre a ilusão amorosa e a consciência de que o amor é um tormento por que se chora em vão. Outro contraponto se faz no segundo terceto: o “rir de piedade” e o “riso de Voltaire”. O riso piedoso, melancólico, derivaria do desencanto; o riso voltaireano, crítico, do desengano. Ciente disso, ri-se ela de tudo e de si mesma, tola e ingênua *antes*, cética *agora* como Voltaire.

Podemos refletir sobre o destaque dado pela enunciadora, ou pelo ator social que ela

endossa, a uma propriedade da situação comunicativa: o participante Voltaire, ou mais especificamente, o riso que tornou Voltaire famoso. O realce dado a esse elemento direciona a nossa discussão para a observação de um riso cético destinado a toda sociedade masculinista e, talvez, especialmente à ditadura religiosa a que as mulheres estavam submetidas. O riso voltaírano nos propõe pensar, novamente, se os poemas analisados apresentam ou não críticas à sociedade patriarcal, pois se a enunciadora acatasse totalmente a posição de “lateralidade” no mundo, provavelmente, não teria escolhido o riso de Voltaire, cético em relação a todas as religiões, para descrever o sentimento em relação a si e aos outros.

Maria Antonieta Tatagiba parece reduzir, a princípio, a dimensão do ceticismo do filósofo francês a uma experiência amorosa. O riso a que se refere nada atingiria além de si mesma, enamorada iludida. Entretanto, numa poesia onde ruge um tigre, o riso voltaireano talvez não seja apenas uma alusão refinada e culta na composição de uma rima inaudita. Ri-se ela de si nas mãos dos homens? Ri-se ela das mulheres no jogo patriarcal das conquistas amorosas, microcosmo das batalhas políticas subjacentes entre homens e mulheres?

No soneto intitulado exatamente “O riso”, mas não inserido em *Frauta agreste*, Tatagiba talvez nos indique alguma resposta:

Bendito seja o riso que aos negros
Da vida, ao infeliz faz olvidar,
Como o vinho, adormece as nossas dores,
De quem sofre é conforto singular.

Disfarça o sentimento sob flores...
Padeces? Trazes na alma algum pesar?
Ri que o riso adormece as nossas dores
E nele um lenitivo hás de encontrar...

Riso é ironia – riso é esquecimento,
Aos tristes dá aspecto de ventura
E faz supor distante o sofrimento...

Riso – invencível arma de mulher
Que, rindo, docemente, com ternura,
Seduz o mundo inteiro, quando quer! (Fleury, 2007, p. 70).

Ao estudar as imagens de atores sociais, os papéis e as identidades sociais, na poesia de Maria Antonieta Tatagiba, percebemos como esse poema expõe nos dois quartetos uma visão geral e terapêutica do riso (“E nele um lenitivo hás de encontrar...”). Em seguida, destaca, nos tercetos – sobretudo no último –, sua relação com a ironia e a “invencível arma de mulher”, mesmo que pela “sedução”, atributo clássico da figura feminina nos tratados teológicos e na literatura em geral. Se a dor, assim como a resignação, é o elemento em destaque dos quartetos (“Ri que o riso adormece as nossas dores”), nos tercetos dá-se o relevo, no primeiro deles, à ironia, poderosa estratégia de discurso e de resistência, que é, no entanto, atenuada pela ideia de esquecimento que o riso pode propiciar ao sofredor. No segundo terceto, porém, a expressão “invencível arma de mulher” e o verso “Seduz o mundo inteiro, quando quer!” realçariam uma velada – e voluntaria e eventual (“quando quer”) – batalha feminina contra o “mundo inteiro”, uma referência inequívoca ao “mundo dos homens”, suscetível ao riso feminino “doce e terno”, imagem que Luís de Camões cristaliza, por exemplo, no conhecido vilancete “Pastora da Serra”, cujo sorriso encanta, mesmo desdenhando seus pretendentes:

[...]
De alguns que, sentindo,
Seu mal vão mostrando,
Se rim, não cuidando
Que inda paga, rindo.

Eu, triste, encobrindo
Só meus males dela,
Perco-me por ela
[...] (1973)..

A autora de *Frauta agreste* afirma que “Riso é ironia”, atualizando ou parafraseando talvez seu próprio verso, “o riso de Voltaire!”. O soneto de Maria Antonieta Tatagiba se referiria aos modos antagônicos ou distintos de se fazer rir? Teria ela em mente a diferença entre o riso que pode revelar o desprezo de quem satiriza e de quem ri e o riso que pode revelar a generosidade de quem diverte simplesmente por “bom humor e benevolência” (Skinner, 2001, p. 9), para *ao infeliz fazer olvidar “os negros da vida”?* “Riso é esquecimento”, pondera ainda a poeta. De quê ou de que dor, perguntaríamos.

Algumas autoras contemporâneas de Tatagiba ousaram romper o papel social “adequado” à mulher do início do século XX e explorar poeticamente as “fealdades morais”, isto é, elegeram como tema de seus textos especialmente o desejo feminino, como Gilka Machado (Duarte; Paiva, 2009, p. 15). Elas sofreram então a ferocidade dos críticos e, presumivelmente, o olhar desconfiado de homens e mulheres da época. De personalidade reservada, a poeta capixaba, entretanto, seguiu o “lirismo feminino saudável”, pudico, familiar, atrelada que estava a uma atuação de mulher professora, casada e mãe de família.

Maria Antonieta Tatagiba sugere ou registra, portanto, entre versos de “sítios risonhos” e de outonos bucólicos, um animal cuja ferocidade vocifera rebelde e inquieta, e um filósofo que ri da credulidade humana. Registra ainda o riso como “invencível arma de mulher”. Tais imagens e alusões ilustram os matizes que também compõem o papel e a atuação social de uma mulher aparentemente de acordo com o *status quo* de seu grupo de identidade: a mulher submissa à lateralidade de sua presença no mundo.

Tais imagens, na poesia, resultam em ranhuras, talvez acidentais, ou pistas eufêmicas de “fealdades” que Tatagiba cria, na fronteira entre ceder ao apagamento de sua identidade individual e desempenhar uma identidade antagônica frente a seu grupo social e cultural. Em vez de polarizar, a poeta equilibra os papéis e insinua ou tangencia, em vez de vociferar como tigreza, uma visão irônica ou, ao menos, desconfiada de si e do contexto que a agencia.

Diante dessas considerações sobre alguns poemas de Maria Antonieta Tatagiba, podemos observar como a poesia, organizada em sua discursividade, torna possível o reconhecimento dos pontos de vista do ator social que ali se constrói, revelando, dessa forma, não só posicionamento ideológico, mas também questões de memória, cultura, papéis e identidades sociais. Assim, tendo em vista o fato de que a posição social não é estática, entendemos que a poeta parece utilizar a intertextualidade como estratégia para, além de realçar sua competência de leitora e de escritora na atualização da tradição, criticar ou sugerir desconfiança dos espaços e papéis determinados para as mulheres de sua época, pertencentes a um contexto social específico. Nessa linha de reflexão, Tatagiba não só constrói sua identidade pessoal e seu papel como mulher escritora de seu tempo, obediente aos padrões e modelos que lhe são imputados, como também insinua a construção de enunciadores críticos, capazes de dialogar, ainda que timidamente com a identidade de grupo, do discurso feminista, cuja busca sempre foi a igualdade entre gêneros.

Considerando essas leituras é que defendemos o trabalho com a produção literária de Tatagiba em sala de aula, no sentido de que se possa conhecer e reconhecer a leitura de poemas e de sua intertextualidade como um recurso de extrema importância para a compreensão de textos (Vigner, 1979), uma vez que estes somente são compreendidos a partir de um reconhecimento dos esquemas de seu funcionamento. Ademais, o modo de organização de um tipo textual produzido em uma determinada cultura é armazenado na memória e desempenha um papel relevante no entendimento global do texto e do contexto que aquele evoca consciente ou inconscientemente. Assim, a proposta de ensino com o texto poético de Tatagiba que se pretende desenvolver defende a ideia de que é fundamental o conhecimento intertextual atual, de modo a ampliar a competência em leitura crítica de poemas, no sentido de que proporciona condições para se perceber como o texto se organiza e como se configura discursivamente, levando em conta suas características como gênero, bem como a apreensão da intertextualidade como recurso textual-discursivo importante para que se possa reconhecer ou identificar a maneira como o contexto social

influencia o texto.

Isso equivale a dizer que é possível ampliar a competência em leitura, a fim de se construir uma compreensão crítica a partir da construção de uma base de conhecimento intertextual. Os leitores, então, passam a reconhecer a intertextualidade, não apenas como uma retomada de um texto em outro texto, mas como estratégia linguística e sócio-discursiva para construção de sentidos em textos poéticos, em especial aqueles que só aparentemente estão distantes de nossas inquietações, polêmicas e discussões atuais.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Francisco. Gênero e tópica. In: _____. *Lírica e lugar-comum: alguns temas de Horácio e sua presença em português*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 23-56.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso. A comunicação bucólica. In: _____. *O bucolismo português: a égloga do Renascimento e do Maneirismo*. Coimbra: Almeidina, 1988. p. 11-28.
- BLOCH, R. Howard. *Molestiae nuptiarum e a criação javista*. In: _____. *Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental*. Tradução de Cláudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 23-54.
- BOCAGE. *Poemas escolhidos*. Edição de Álvaro Cardoso Gomes. 2. ed. rev. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DALARUN, Jacques. Olhares de clérigos. In: KLAJISCH-ZUBER, Christiane (Dir.). *História das mulheres: a Idade Média*. Tradução de Ana Losa Ramalho et al. Porto: Afrontamento, 1990. p. 28-63.
- DUARTE, Constância Lima. Feminino fragmentado. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-37, jul./dez. 2009.
- DUARTE, Constância Lima; PAIVA, Kelen Benfenatti. A mulher de Letras nos rastros de uma história. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 11-19, jul./dez. 2009.
- FLEURY, Karina de Rezende Tavares. *Alma de flor. Maria Antonieta Tatagiba: vida e obra*. Vitória: Prefeitura de Vitória, 2007.
- FLEURY, Karina de Rezende Tavares. *O papel da mulher e a mulher de papel: vida e obra de Maria Antonieta Tatagiba*. 2008, 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.
- GARRETT, Almeida. *Folhas caídas*. Lisboa: Europa-América, 1987.
- ISER, W. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In.: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da Literatura em suas fontes*. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 955-987.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-481.
- REIMÓNDEZ, M. Extranjera en su patria. El destierro de las escritoras galegas. In: LUCAS, M. B. (Org.) *Violencias (in)visibles: intervenciones feministas frente a la violencia patriarcal*. Barcelona: Icaria editorial, 2010.
- RIBEIRO, Francisco Aurélio. A literatura feita por mulheres no Espírito Santo. In: _____. *A literatura do Espírito Santo: uma marginalidade periférica*. Vitória: Nemar, 1996. p. 31-55.
- RIBEIRO, Francisco Aurélio. *Dicionário de escritores e escritoras do Espírito Santo*. Vitória: Academia Espírito-santense de Letras, 2008.
- SELGAS, F. J. G.; APARICIO, E.C. *Violencia em la pareja: género y vínculo*. Madrid: Talasa, 2010.
- SKINNER, Quentin. A arma do riso. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 5-11, 4 de ago. 2002.
- SODRÉ, Paulo Roberto. A tocadora de flauta, o tigre e o riso de Voltaire: leitura de poemas de Maria Antonieta Tatagiba. In: AZEVEDO FILHO, Deneval Siqueira de; NEVES, Reinaldo Santos; SALGUEIRO, Wilberth (Org.). *Bravos companheiros e fantasmas 4: estudos críticos ssobre o autor capixaba*. Vitória: Edufes, 2011.
- TATAGIBA, Maria Antonieta. *Frauta agreste*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro Freitas Bastos, 1927.
- TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 669-672.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 401-442.
- VAN DIJK, T. A. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- VIGNER, G. *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE Internacional, 1979.

Legendas

- [1] Aproveitamos aqui a discussão desenvolvida em nosso trabalho, “A tocadora de flauta, o tigre e o riso de Voltaire: leitura de poemas de Maria Antonieta Tatagiba”, publicado em *Bravos companheiros e fantasmas 4: estudos críticos sobre o autor capixaba* (In: AZEVEDO FILHO, et al, 2011, p. 184-192).
- [2] Os textos de *Frauta agreste* nos permitem deduzir essa orientação religiosa. Cf. os poemas “A cruz da aldeia” (p. 23-25); “Genuflexão” (p. 41-44); “Tocadora de frauta” (p. 45-47); “Falando ao sol” (p. 49-52), entre outros.

Capítulo 3

LEITURA LITERÁRIA E CONHECIMENTO LINGUÍSTICO: CAMINHOS QUE SE ENTRECRUZAM

Ernani Terra (UPM)

O presente capítulo se inscreve num quadro teórico que procura problematizar o ensino de literatura a partir do texto literário, tomando como referência o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nunca é demais lembrar que diferentes pesquisadores de filiações teóricas as mais diversas têm emprestado sua contribuição, apresentando práticas que tornam as orientações dos PCNs exequíveis. Este texto vem se somar à literatura já existente, contribuindo para enriquecer o debate sobre o tema. As reflexões apresentadas sobre práticas de ensino de literatura têm por finalidade mostrar uma abordagem que permite integrar o ensino de língua com o de literatura.

Se o ensino deve pautar-se pela interdisciplinaridade, com mais razão, essa deve estar presente entre disciplinas de uma mesma área de conhecimento. Partimos do pressuposto de que o objetivo do ensino de Literatura deve ter sempre por objeto o discurso literário, materializado em textos de diversos gêneros. Nossa proposta está de acordo com os PCNs, que postulam que "*a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que o produz...*" (BRASIL, 2000, p. 18). O texto deve ser visto como ponto de partida para se compreender suas condições de produção e não o inverso, como é praxe em nossa tradição escolar.

Como suporte teórico para estabelecer os procedimentos envolvidos na leitura de textos literários, recorremos aos estudos de Émile Benveniste sobre as categorias da enunciação e a Dominique Maingueneau no tange ao discurso literário. Em vários momentos deste trabalho, procuramos integrar essas duas teorias.

Temos por objetivo fornecer aos professores-leitores orientações teórico-metodológicas que lhes possam servir de parâmetros para o ensino de literatura a partir da leitura de textos representativos, integrando-o ao ensino de língua.

Contextualizando o problema

Com a Lei de Diretrizes de Bases (LDB n^º 5692/71), os estudos de língua materna se dicotomizaram em duas disciplinas autônomas: língua e literatura, com ênfase na brasileira. Em diversas instituições de ensino, houve (e ainda há) até uma divisão triádica, e passamos a ter três eixos que, embora relacionados epistemologicamente, passaram a receber tratamento autônomo, em muitos casos, com professores distintos. A divisão língua, literatura e redação, posteriormente denominada produção de texto, estava implantada. Os exames seletivos adotaram essa tripartição. Os livros escolares, idem.

Do ponto de vista pedagógico, a tripartição não deve ser vista como ruim, se o traço comum que permeia essas frentes, a linguagem verbal, for o eixo organizador da prática pedagógica. Infelizmente, não foi isso a que se assistiu. Implantada a tripartição, a fenda entre as disciplinas foi progressivamente aumentando, a ponto de o Ensino Médio chegar a ter professores "especialistas" em cada uma das frentes.

Quanto à língua portuguesa, salvo poucas exceções, o foco continuou a ser a gramática da frase, com sua nomenclatura específica. Texto e discurso são organizações transfrásticas. Uma abordagem da língua que se situe no nível da frase não tem o condão de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências textuais e discursivas.

O estudo da literatura, em vez de se centrar no texto literário, continuou focalizado em sua história, com seus estilos de época, autores e obras. Ressaltamos que essa abordagem historicizante já havia sido deixada de lado desde a segunda metade do século passado por diversas correntes teóricas como a Nova Crítica e o Estruturalismo. Esse tipo de abordagem tem por consequência que excelentes autores de nossa literatura contemporânea acabam ficando fora do cânone escolar, não dando oportunidade de que escritores como Milton Hatoum, Patrícia Melo, Lourenço Mutarelli, Marçal Aquino, José Luiz Passos, Bernardo Carvalho, Luiz Ruffato, Michel Laub, Mia Couto, Valter Hugo Mâe, Augustina Bessa Luis, Ondjaki, sejam lidos no âmbito da escola. Tais autores só serão eventualmente lidos se constarem da lista de obras exigidas pelos vestibulares. Sobre a leitura de autores contemporâneos, já sustentávamos que

como o ensino de literatura na escola, privilegia a história da literatura, destacando os chamados estilos de época (Barroco, Arcadismo, Romantismo etc.), o professor sente-se inseguro ao tratar desses autores, por não conseguir encaixá-los em nenhuma das "correntes literárias" estudadas no tradicional modo histórico-cultural de abordar a literatura.

(TERRA, 2014, p. 28)

Na escola, a leitura do texto literário é feita normalmente para exemplificar características do autor ou do período e não costuma estar centrada nos procedimentos linguísticos que constroem seu sentido, como bem atestam os PCNs, ao afirmarem que "*a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto, uma história que nem sempre lhe serve de exemplo*" (BRASIL, 2000, p.16).

Dentro desse quadro, não propomos o fim da tripartição, nem que o professor de língua passe a ensinar literatura, ou vice-versa, mas uma integração dos estudos linguísticos com os literários, tendo como ponto de partida o texto. Os estudos gramaticais e a história da literatura devem ser deixados em segundo plano. A gramática deve ser articulada com as estratégias de compreensão e produção textual, servindo-lhe de suporte, e a literatura, integrada à área de leitura.

Um dos eixos de integração

Uma das formas para integrar os estudos literários como os linguísticos é trabalhar com os estudantes as formas pelas quais o enunciador se instala no texto e quais recursos de linguagem permitem ao leitor dar conta do contexto de produção. Maingueneau enfatiza que

as teorias da enunciação linguística atribuem papel essencial à reflexividade da atividade discursiva e de modo particular às coordenadas implicadas por todo ato de

enunciação: coordenadas pessoais, espaciais e temporais nas quais se baseia a referência de tempo dêitico. (2006, p. 249)

O estudo das categorias da enunciação (*ego-hic-nunc*) permite que os professores trabalhem não só os efeitos de sentido do discurso (maior ou menor subjetividade, por exemplo), como também noções linguísticas de pessoa e tempo verbal, uso de advérbios e demonstrativos, recursos discursivos como referenciação, anáfora e dêixis.

Um texto sem marcas do enunciador tem efeito de sentido de objetividade, daí ser o preferido de autores naturalistas; nos românticos, deparamo-nos, com frequência, com as marcas do enunciador, já que a subjetividade é marca característica desses autores, portanto a escolha de um procedimento ou outro decorre das intenções do enunciador. O que estamos propondo é, ao invés de falar que românticos são subjetivos e naturalistas, objetivos, mostrar como os efeitos de sentido de objetividade e subjetividade são construídos nos textos.

A enunciação

Saussure nos mostra que a linguagem humana tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. Ao lado social e abstrato ele chama língua (*langue*). Ao lado individual e concreto, denomina fala (*parole*). Se Saussure distinguiu com bastante propriedade língua e fala, Benveniste o ultrapassa e nos mostra como se passa da língua para a fala. Benveniste denomina enunciação ao processo pelo qual os falantes se apropriam da língua e a convertem em atos de fala, os enunciados.

Enunciação e enunciado são palavras correspondentes ao verbo enunciar. Nelas, temos o radical latino *nunci-*, o mesmo que aparece em anunciar, denunciar, pronunciar. Enunciar significa dizer; portanto enunciado é aquilo que se diz, o dito, e enunciação é o ato de dizer. A enunciação não se confunde com o texto (o enunciado), ela é o ato pelo qual os falantes produzem enunciados. Há aí uma implicação lógica: a enunciação é pressuposta pelo enunciado, ou seja, se há um dito (o enunciado), pressupõe-se logicamente que houve um ato de dizer (a enunciação). Maingueneau (2006) afirma que a enunciação ocupa um espaço entre texto e contexto e que, entre o espaço de produção e o espaço textual, há a cena da enunciação.

Benveniste nos mostra ainda que a enunciação frequentemente deixa marcas no enunciado e que ela tem um conteúdo linguístico. Para ele, pela enunciação instala-se o sujeito no enunciado. Instalado um eu (*ego*), instalaram-se também um lugar (*hic*) e um tempo (*nunc*). A enunciação é, pois, a instalação de um *ego-hic-nunc*, ou seja, de uma pessoa, de um lugar e um tempo. A essas instâncias, Benveniste denominou de aparelho formal da enunciação.

Benveniste escreveu em latim (*ego-hic-nunc*), e não em francês, língua na qual foram escritos os *Problemas de Linguística Geral*, para deixar claro que tais categorias não são de uma língua em particular, mas da linguagem humana. Vale lembrar que "as formas de subjetividade supostas pela enunciação é um dos grandes eixos da análise do discurso" (MAINGUENEAU, 2006, p. 42). Esse autor sustenta que a enunciação faz criar um centro dêitico, que é "fonte de pontos de referência de pessoa, tempo e espaço; mas supõe também a atribuição da responsabilidade dos enunciados a diversas instâncias usadas na enunciação" (IBIDEM).

A categoria de pessoa

Fixemo-nos inicialmente no conceito de pessoa do discurso. Nossos alunos vêm do Ensino Fundamental sabendo que as pessoas do discurso são três: eu-tu-ele (no plural: nós-vós-eles). Benveniste vai nos mostrar que, na verdade, há apenas duas pessoas: o *eu* e o *tu*, o enunciador e o co-enunciador, para Maingueneau. O *ele* não é uma pessoa do discurso, pois não participa da interlocução; não está, portanto, no espaço da enunciação. Não é por acaso que, em árabe, a terceira pessoa é chamada '*aquele que está ausente*'. O *ele* apenas nomeia o referente, por isso Benveniste

denomina a terceira pessoa de não-pessoa. Sob o ponto de vista da forma, é a única que possui uma forma para o masculino e outra para o feminino (ele / ela) e a única que faz o plural normalmente pelo acréscimo da desinênciia -s (eles / elas). Ainda: a terceira pessoa é usada quando o predicado não se refere a sujeito algum. Isso demonstra que a terceira pessoa deve ser entendida como uma categoria diferente da primeira e segunda pessoas.

Pela enunciação, o sujeito (eu) se apropria da língua e instaura o discurso. Ao fazê-lo, cria um parceiro a quem se dirige (tu), mesmo que esse não se explique. Eu e tu são palavras que assumem sentido no discurso. Eu não nomeia um indivíduo, é uma palavra da ordem do discurso, é um signo que não tem referente fixo. Eu é quem diz eu. Tu nomeia aquele a quem o eu se dirige. Eu e tu são reversíveis. Benveniste, ao tratar da natureza dos pronomes afirma que

as instâncias de emprego de eu não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como eu ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias. Cada eu tem sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal. [...] eu só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí. Não tem valor a não ser na instância na qual é produzido. (BENVENISTE, 1995, p. 278-279)

Perceber a categoria de pessoa é dar conta de que todo discurso é interativo, mesmo que o tu não venha manifestado. Nesse sentido, vale refletir sobre as palavras de Maingueneau (2006, p. 41) "Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é de fato tornada numa interatividade constitutiva; ela é um intercâmbio, explícito ou implícito, com outros locutores, virtuais ou reais".

O discurso literário, assim como outros discursos, caracteriza-se pela interação, por isso não há sentido algum em ver a obra literária como uma entidade autônoma, fora de um contexto de interlocução. Maingueneau é claro ao afirmar que

Tratando do processo de comunicação da obra literária como um ato de enunciação sujeito, embora de maneira específica, às normas da interação verbal, afastamo-nos da concepção literária vigente desde o romantismo, que julga que a obra constitui um mundo autárquico cuja colaboração ocorre fora de toda consideração de sua recepção. (MAINGUENEAU, 2006, p.75)

Assim como eu e tu, outras categorias gramaticais têm seu sentido dependente da enunciação, como certos pronomes, tempos verbais e alguns advérbios. São os chamados dêiticos, expressões linguísticas cuja interpretação depende da pessoa, do lugar e do momento em que são enunciadas.

A categoria de tempo

Quando falamos em tempo, estamos nos referindo ao tempo linguístico e não ao tempo físico ou cronológico. Tempo físico é o intervalo entre o início e o fim de um movimento. Usamos, por exemplo, o tempo físico para marcar o dia e o ano, levando em conta a duração do movimento da Terra em torno de seu próprio eixo e em torno do Sol (24 horas e 365 dias, respectivamente). Tempo cronológico é aquele que estabelece uma sucessão a partir de um marco de referência, como o nascimento de Cristo, por exemplo. O tempo cronológico é marcado pelo calendário. O tempo linguístico é aquele que é estabelecido pela enunciação.

O tempo é uma categoria da língua que usamos indicar a posição dos acontecimentos, tomando como referência o momento da enunciação (ME), que é o presente. O tempo linguístico é, portanto, uma categoria dêitica. Em relação ao caráter dêítico dos tempos verbais, Benveniste ressalta que

Poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria

do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo. (BENVENISTE, 1989, p. 85)

Em função do momento da enunciação (ME), o tempo dos acontecimentos pode ser concomitante, ou não concomitante ao ME. O tempo não concomitante ao ME pode ser anterior ou posterior a ele.

MOMENTO DA ENUNCIAÇÃO (ME)

CONCOMITANTE	NÃO CONCOMITANTE	
-	-	
ANTERIOR	POSTERIOR	
-	-	
PRESENTE	PASSADO	FUTURO

Nesse esquema, apresentamos os tempos que têm por referência o ME. Há tempos cujo momento de referência não é o da enunciação, mas um ponto localizado no passado ou no futuro, como o pretérito mais-que-perfeito e o futuro do presente composto, cujos pontos de referência estão instalados num momento passado e num momento futuro, respectivamente. Os tempos cujo momento de referência não seja o ME são chamados tempos relativos, já que são passado ou futuro, em relação a um outro tempo também passado ou futuro. Em vista desse esquema temporal, podemos narrar fatos que são concomitantes, anteriores, ou posteriores ao momento da enunciação.

Abro a porta do quarto. Tudo em ordem. Vou andando pelo corredor, pés descalços. Tudo em ordem. Não há ninguém na casa.
Dou meia-volta, o banheiro, tudo em ordem. Entro no quarto, tranco a porta. Viro-me e vejo um homem ao lado de minha cama. (MELO, 2009, p. 9)

Nesse trecho, em que há marcas de pessoa instalada no texto, temos uma narração em primeira pessoa de um fato concomitante ao momento da enunciação, como se pode notar pelas formas linguísticas dos verbos no presente do indicativo (*abro, vou andando, há, dou, entro, tranco, viro, vejo*) que marcam uma sucessão dos acontecimentos no tempo (há um antes e um depois). A narração no presente cria um efeito de sentido de realidade, como se os acontecimentos ocorressem na frente do narrador naquele exato momento.

No trecho a seguir, não há marcas do narrador no texto. Temos uma narração em terceira pessoa. É como se os acontecimentos narrassem a si mesmos, o que cria um efeito de sentido de objetividade.

No dia em que o matariam, Santiago Nasar levantou-se às 5h30m da manhã para esperar o navio em que chegava o bispo. Tinha sonhado que atravessava um bosque de grandes figueiras onde caía uma chuva branda, e por um instante foi feliz no sonho, mas ao acordar sentiu-se completamente salpicado de cagadas de pássaros. (MÁRQUEZ, 2007, p. 9)

Trata-se de uma narrativa de fatos não concomitantes ao momento da enunciação. O

tempo não é o agora, mas o então. Os acontecimentos narrados estão localizados num momento anterior ao da enunciação, quando ocorreu a morte de Santiago Nasar.

Os tempos verbais

A partir da observação de como a categoria tempo se instala no enunciado, o professor poderá levar os estudantes a concluir como se dá a arquitetura dos tempos verbais nos textos, em vez de solicitar aos alunos que memorizem paradigmas de conjugação. É fato que os estudantes sabem conjugar e/ou reconhecer determinada forma verbal; mas são, muitas vezes, incapazes de localizar no tempo da narrativa em que momento se situa um acontecimento em relação a outro, o que pode acarretar baixo índice de compreensão.

Lembremos que, nos textos, o tempo é uma construção da linguagem. Para narrar os acontecimentos, o narrador estabelece o momento de referência (MR), que pode estar no presente, no passado ou no futuro.

*Hoje de manhã saí muito cedo,
Por ter acordado ainda mais cedo
E não ter nada que quisesse fazer... (PESSOA, 1972, p. 245)*

Nesses versos, o momento de referência (MR) é o presente (Hoje).

*Ontem à tarde um homem das cidades
Falava à porta da estalagem.
Falava comigo também.
Falava da justiça e da luta para haver justiça
E dos operários que sofrem,
E do trabalho constante, e dos que têm fome,
E dos ricos, que só têm costas para isso. (PESSOA, 1972, p. 220)*

Era no tempo do rei.

Uma das quatro esquinas que formam as ruas do Ouvidor e da Quitanda, cortando-se mutuamente, chamava-se nesse tempo - O canto dos meirinhos -; e bem lhe assentava o nome, porque era aí o lugar de encontro favorito de todos os indivíduos dessa classe (que gozava então de não pequena consideração). (ALMEIDA, 2006, p. 65)

Nesses dois trechos, o momento de referência é o passado. No texto de Fernando Pessoa, é marcado pelo déitico *ontem*; no de Manuel Antônio de Almeida, pela expressão "*Era no tempo do rei*". A contextualização leva o leitor a interpretar *era no tempo do rei*, como a época em que reinava Dom João VI.

*Amanhã que é dia dos mortos
Vai ao cemitério. Vai
E procura entre as sepulturas
A sepultura de teu pai. (BANDEIRA, 1974, p. 223)*

O momento de referência é o futuro (amanhã).

Em função do MR, os acontecimentos narrados, como vimos, podem ser concomitantes, anteriores ou posteriores. Como há três momentos de referência (presente, passado e futuro), vamos ter nove tempos linguísticos, conforme se observa no esquema a seguir.

MOMENTO DE REFERÊNCIA

PASSADO	PRESENTE	FUTURO
passado	presente	futuro

Não estamos considerando nesse esquema o presente atemporal, aquele que aparece em enunciados que exprimem verdades científicas, como "A soma do quadrado dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa", em que o verbo não situa o fato no tempo.

Nas gramáticas escolares, esses tempos são apresentados com uma nomenclatura diferente, muitas vezes incompreensível para os alunos. O passado do passado é chamado de pretérito mais-que-perfeito; o passado do futuro, de futuro de presente composto. Quanto ao passado do passado, ele é chamado de pretérito perfeito ou pretérito imperfeito, se o processo verbal é tomado por inteiro ou em seu curso, respectivamente. Antes de dominar uma nomenclatura específica, é preciso que o aluno identifique o(s) momento(s) de referência e como os tempos se localizam em relação a esse(s) momento(s) e isso só é possível de ser observado em textos. Como a narração situa acontecimentos no tempo linguístico, sua compreensão pressupõe que o leitor identifique a sequência em que ocorreram, pois nem sempre são expostos na ordem em que sucederam no nível da histórias narrada, pois pode haver anacronias.

O primeiro texto de Fernando Pessoa inicia-se desta forma: "*Hoje de manhã saí muito cedo*". O MR é o presente (*Hoje*), que coincide com o ME. *Saí* é uma forma verbal que exprime um fato anterior ao MR, portanto trata-se do passado do presente, exprimindo processo verbal concluído, que na nomenclatura gramatical recebe o nome de pretérito perfeito.

No segundo texto de Fernando Pessoa, temos:

*"Ontem à tarde um homem das cidades
Falava à porta da estalagem."*

O MR é o passado (*ontem*) e *falava* exprime ação concomitante ao MR, portanto trata-se de um presente do passado que concebe o processo verbal em sua duração. Na nomenclatura gramatical, esse tempo recebe o nome de pretérito imperfeito.

Uma conhecida música de Guilherme Arantes começa assim:

*"Amanhã!
Será um lindo dia
Da mais louca alegria
Que se possa imaginar"*

O MR está localizado no futuro (*amanhã*). *Será* exprime um fato concomitante ao MR, portanto temos um presente do futuro, que na nomenclatura gramatical recebe o nome de futuro do presente. No português brasileiro, é comum usar uma locução formada de verbo ir no presente seguido do infinitivo do verbo principal no lugar do futuro do presente simples, sobretudo quando o acontecimento futuro é tido como certo, como em "*Amanhã de manhã / Vou pedir uma café pra nós dois*".

Voltemos ao texto de García Márquez para discutir o emprego de algumas formas verbais. No primeiro enunciado, temos a forma '*matariam*', que relata um fato futuro em relação a um momento de referência (MR) instalado no passado ("*levantou-se às 5h30min da manhã*"). Portanto, é futuro do passado (ou futuro do pretérito, na nomeclatura gramatical). *Levantou* e *chegava* exprimem ações passadas, mas como uma diferença quanto ao aspecto dessa ações. Em *levantou* temos uma ação dada como concluída, como um todo (não há temporalidade interna), não interessando se durou um certo período de tempo ou não; em *chegava*, a ação expressa uma temporalidade interna, considerando um fragmento de tempo em que se desenrolou. A forma verbal *tinha sonhado* exprime um fato concluído no passado, mas tendo como momento de referência outro fato também passado (*levantou*). Como se pode notar, *tinha sonhado* é um passado do passado, que na nomeclatura gramatical, é chamado de pretérito mais-que-perfeito.

A categoria de espaço

A instalação da categoria de espaço no enunciado é marcada linguisticamente pelas formas dos pronomes demonstrativos (este-esse-aquele), pelos advérbios de lugar (aqui, aí, lá, cá) e por termos que exercem funções sintáticas de adjunto adverbial de lugar. Ao contrário das categorias de pessoa e de tempo, o espaço pode não estar explicitado no texto.

Se nos reportarmos ao quadro das pessoas do discurso, veremos que os demonstrativos este-esse-aquele e os advérbios aqui-aí-lá se articulam desta forma: os demonstrativos este/esse e os advérbios aqui/aí referem-se ao espaço da enunciação, ao passo que o demonstrativo aquele e o advérbio lá, a um espaço fora da enunciação, como no quadro a seguir.

Pessoa		demonstrativo	advérbio
1a. (eu)	espaço da enunciação	este	aqui
2a. (tu)		esse	aí
não pessoa	espaço fora da enunciação		
3a.		aquele	lá

Naquele apartamento havia somente cinco móveis: cama, mesa, estante, escrivaninha e cadeira. A escrivaninha, a cadeira e a estante, na verdade se integraram depois. Quando fui morar lá, encontrei apenas uma cama e uma mesa dobrável de alumínio. Havia também uma banheira embutida. Mas não sei se isso conta como móvel. (LUISELLI, 2012, p. 11)

Temos um espaço instalado no texto que não é o espaço da enunciação (o aqui), mas o lá, marcado por expressões como: *naquele lugar* (adjunto adverbial de lugar), e o advérbio de lugar *lá*, que retoma anaforicamente, *naquele lugar*. Se o espaço fosse o da enunciação, não teríamos as formas linguísticas *naquele lugar* e *lá*, mas *neste lugar* e *aqui*, respectivamente.

Quanto à instalação de pessoa, temos narração em primeira pessoa e quanto ao tempo, temos uma narrativa de um fato anterior à enunciação.

*Todas as tardes a esta casa venho.
Aqui, outrora, sem conchego nobre,
Viveu, sentiu e amou este homem pobre
Que carregava canas para o engenho! (ANJOS, 1971, p. 128)*

O espaço instalado no texto é o da enunciação, como se pode notar pelas formas linguísticas do pronome demonstrativo *esta* e do advérbio de lugar *aqui*.

Quanto à categoria de espaço, Maingueneau (2006) sustenta que o discurso literário revela o pertencimento e o não pertencimento do enunciador a um lugar, introduzindo o conceito de paratopia. "Toda paratopia envolve no mínimo o pertencimento e o não-pertencimento, a inclusão impossível numa 'topia'" (2006, p.109). Maingueneau postula ainda que a noção de paratopia interessa ao discurso literário se for remetida ao contexto e "se for tomada a um só tempo condição e produto do processo criador" (2006, p. 120) e que ela deixa marcas no enunciado. Relativamente à paratopia espacial, Maingueneau afirma que

ela é a de todos os exilados: meu lugar não é meu lugar ou onde estou nunca é meu lugar. Suas grandes figuras são o nômade e o parasita, que trocam constantemente seus poderes. Pretextos para inúmeras obras e colóquios ("exílio e criação", "literatura de exilados", "o exílio na literatura" etc.), ela pode pode tomar a figura daquele que se recorda de um país de origem ou do nômade, para quem a única origem possível é a mítica. (2006, p.110)

O discurso literário é pleno de situações que revelam o não pertencimento a um lugar, em discursos como os que remetem ao exílio, ao insulamento, à prisão.

As categorias de pessoa, lugar e tempo no texto

Nesta seção, intentamos mostrar como os conceitos teóricos apresentados podem ser aplicados na leitura de um texto. Tomamos como exemplo um dos poemas mais conhecidos de nossa literatura, a *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias.

Canção do exílio

*Kennst du das Land, wo die Citronen blühn,
Im dunkeln Laub die Gold-Orangen glühn,
Kennst du es wohl?
Dahin, Dahin!
Möcht ich... ziehn!*

Goethe

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

*Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossas flores têm mais vida,
Nossa vida mais amores.*

*Em cismar sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

Minha terra tem primores,

*Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

*Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

Coimbra – julho de 1843.

(DIAS, Gonçalves. *Canção do exílio*. Apud: CANDIDO; CASTELLO, 1973, p.318-319).

A tarefa de leitura de textos em sala de aula deve começar pela reconstituição da cena de enunciação. Lembremos que, se há um enunciado, enunciação e enunciador estão pressupostos. Nos textos em primeira pessoa, o enunciador se manifesta por um narrador, ao qual o enunciador delega uma voz.

No poema, o narrador se instala no texto e deixa nele as marcas de pessoa expressas por pronomes possessivos (*minha, nosso, nossas, nossa*) e pelo pronome pessoal *eu* ("Mais prazer encontro eu lá", "Que tais não encontro eu cá", "Não permita Deus que eu morra", "Sem que eu volte para lá"). Não há no texto um narratário (o tu a quem o narrador se dirige) expresso. A instalação de pessoa no texto cria um eixo de coordenadas espaço-temporais (um aqui e um agora). Vejamos agora as categorias tempo e espaço.

O tempo instalado no texto coincide com o da enunciação, ou seja, o agora, o presente do presente, como se pode observar presente do indicativo: *tem, canta, gorjeiam, encontro* etc., portanto o momento de referência coincide com o da enunciação e apresenta o processo verbal como não concluído, em seu curso. O exílio é presente e vivenciado no momento em que dele se fala.

Quanto ao espaço, temos as seguintes formas de advérbios que indicam lugar: *aqui, lá e cá*. Trata-se de expressões dêiticas e que, portanto, devem ser interpretadas levando em conta a enunciação. Há no paratexto do poema uma informação que possibilita ao leitor recompor o local e a data em que ocorre a enunciação: Coimbra, Portugal, julho de 1843. Essa indicação estabelece um contrato de leitura que orienta o leitor na construção do sentido do poema. *Aqui*, portanto, deve ser interpretado como Portugal (o *topos* da enunciação) e *lá* como Brasil (o *topos* fora da enunciação). A localização do *aqui* permite ao leitor atribuir o sentido aos possessivos *minha* e *nossa*. Por serem de primeira pessoa, referem-se, portanto, ao narrador. Dessa forma, a expressão *minha terra*, deve ser interpretada como Brasil; *nossa céu*, como céu do Brasil e *nossas várzeas* como várzeas do Brasil.

Reconstruir a cena da enunciação permite que se estabeleça o contexto de produção, pois todo discurso é contextualizado. Mangueneau (2006, p. 42) sustenta que "*o discurso não intervém num contexto: só há discurso contextualizado. Além disso, o discurso contribui para definir seu contexto e pode modificá-lo ao longo da enunciação*". A abordagem a partir das categorias da enunciação permitiu-nos identificar quem fala e donde fala e se há pertencimento ou não a esse lugar.

O narrador é o sujeito exilado, que fala de um lugar que não é o seu, terra estranha, e fala do exílio enquanto o vivencia, o que o autoriza a falar do que fala. O sujeito fora de lugar quer encontrar seu lugar, que não é o da enunciação (o *aqui*), mas o *lá* (o espaço fora da enunciação). Todo o poema se organiza a partir dessa oposição (*aqui / lá; não pertencimento / pertencimento*), sendo o *aqui* o espaço do não pertencimento, do sujeito deslocado de seu lugar.

Para a mentalidade romântica, o lugar de pertencimento do sujeito é a pátria e a natureza, sob a inspiração de Deus, por isso a exaltação da natureza pátria e o desejo que Deus possibilite o retorno a ela. Essa exaltação se faz na esteira da oposição *aqui / lá*, atribuindo o positivo ao lugar de pertencimento (a pátria) e o negativo ao de não pertencimento (o exílio), como mostra o quadro a seguir.

LÁ	AQUI (CÁ)
PERTENCIMENTO	NÃO PERTENCIMENTO
MINHA TERRA (BRASIL)	EXÍLIO (PORTUGAL)
Palmeiras	não palmeiras
Sabiá	não sabiá
+ estrelas	- estrelas
+ flores	- flores
+ vida	- vida
+ amores	- amores
+ prazer	- prazer
Primores	não primores

Essa exaltação remete ao discurso nacionalista, próprio do Romantismo.

O poema não termina no seu último verso, tampouco se inicia no primeiro, já que entra na corrente de discursos de saudades da pátria, do exílio, do não pertencimento a um lugar, pois como afirma Maingueneau (2006, p. 42) "[o discurso] só assume um sentido no interior de um universo de outros discursos através dos quais deve abrir seu caminho". O discurso literário, ainda segundo Maingueneau, mantém uma relação dupla com o interdiscurso, pois se ele se alimenta de outros textos, expõe-se também à citação por outros.

O poema se abre com um epígrafe de Goethe, em alemão, que, traduzida para o português, diz "Conheces o país onde florescem as laranjeiras? / Ardem na escura fronde os frutos de ouro... / Conhecê-lo? / Para lá, para lá quisera eu ir!". A epígrafe instala o poema na corrente de discursos da pátria e natureza protetoras.

O discurso a que remete a *Canção do Exílio* prolonga-se em muitos outros textos de nossa literatura. Esse poema é, provavelmente, o texto da literatura brasileira que apresenta o maior número de paródias, entre as quais podemos citar a de Oswald de Andrade ("Minha terra tem Palmares / Onde gorjeia o mar"); a de Murilo Mendes ("Minha terra tem macieiras da Califórnia / Onde cantam gaturamos de Venezuela"); a de Mário Quintana ("Minha terra não tem palmeiras... / E em vez de um mero sabiá..."); a de Ferreira Gullar ("Minha amada tem palmeiras / Onde cantam passarinhos"). O discurso de regresso à pátria está ainda presente na letra da canção *Sabiá*, de Tom Jobim e Chico Buarque ("Vou voltar / Sei que ainda vou voltar / Para o meu lugar / Foi lá e é ainda lá / Que eu hei de ouvir cantar / Uma sabiá") e na letra da *Canção do Expedicionário*, de Guilherme de Almeida, ("Por mais terras que eu percorra / Não permita Deus que eu morra / Sem que eu volte para lá").

Considerações finais

Quando se fala em integrar o ensino a partir de áreas de conhecimento (aliás o que já ocorre com o Enem), não há sentido em que o estudo de língua materna seja tripartido em "disciplinas" diferentes, com professores diferentes sem que haja uma fina conexão entre eles. Podemos ter três professores diferentes, mas é condição *sine qua non* que eles estejam articulados em sua prática pedagógica, de modo que os discursos estejam sintonizados para um objetivo comum.

A proposta deste texto é que as fronteiras entre língua e literatura não criem dois "estados" autônomos; ao contrário, se alguma fronteira existe, que ela não seja impeditiva de se circular de um lado a outro, que se possa ir do território língua ao território literatura sem necessidade de pedir autorização ou de apresentar passaporte. Propomos deixar de lado o estudo da literatura a partir de sua história e passar a estudá-la a partir de suas manifestações concretas, os textos.

Apresentamos uma porta de entrada que, evidentemente, não é a única: estabelecer inicialmente as categorias da enunciação. Dessa forma, sabendo quem fala e de onde fala, os estudantes poderão construir o sentido para os textos que leem e também situá-los na corrente de discursos em que se inserem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.
- ANJOS, Augusto dos. *Eu: outras poesias*. 31a. ed. Rio de Janeiro: 1971.
- BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa: volume único*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 4a. ed. Campinas (SP): Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995. [p. 284-293]
- _____. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 4a. ed. Campinas (SP): Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995. [p. 277-283]
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas (SP): Pontes, 1989. [p. 81-90]
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. Apud: CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira I – Das origens ao romantismo*. 5ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.
- LUISELLI, Valeria. *Rostos na multidão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006. MÁRQUEZ, Gabriel García. *Crônica de uma morte anunciada*. 36a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MELO, Patrícia. *Acqua toffana*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética: volume único*. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1972.
- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

Capítulo 4

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE UMA CULTURA CLÁSSICA

Carlos Eduardo Mendes de Moraes (UNESP- ASSIS)

Qual o objeto?

O ensino de *uma Cultura Clássica*[1] busca ofertar subsídios para a *formação* do futuro profissional do ensino das línguas, dos estudos linguísticos e dos estudos literários. Está focado na compreensão de uma tradição que foi paulatinamente instituída por movimentos que emergiram de ações e de discursos passados e presentes, modificando-se, consolidando-se e colaborando para um diálogo – por um lado, constante, na continuidade e na renovação desse pensamento; por outro lado, tenso, pelas diferenças e pelos movimentos de negação que redundam na sua própria dinâmica – estabelecido em dois eixos tempo-espaciais. O primeiro, que trata da *aproximação* da civilização grega à latina (didaticamente, ambas representam um bloco denominado *mundo antigo*, todavia visualizado isoladamente de *dentro* de cada um dos dois impérios, cada qual, no seu apogeu, vendo-se como centro do mundo, ambos marcados por um tempo anterior ao advento do cristianismo). O segundo, parte delas para a civilização europeia na nova constituição panromânica e/ou não-românica (cindidas, em termos temporais, em medieval e moderna; e em termos espaciais, em ocidental e oriental), desaguando na anexação de novos pontos de vista produzidos a partir da integração dos demais continentes (em particular, para estas reflexões, da América) necessários para a leitura dos fenômenos que marcam essa trajetória dos estudos sobre esses registros escritos dos diversos tempos e espaços aí contidos.

Dirigido para um universo de estudantes das Letras, a ação do docente, focado na busca de respostas sobre o que significa *uma Cultura Clássica*, depende do conhecimento dessas dimensões que pairam sobre os requisitos mínimos para uma discussão acerca do tema. Pressupõe-se que, na impossibilidade (efetiva!) de um conhecimento total desse universo em (trans)formação constante, que algumas linhas de raciocínio sejam fundamentais para dar uma direção aos temas eleitos para a eles conceder-se maior atenção dentro desse emaranhado de ideias, documentos e estudos já realizados acerca de “tudo aquilo que já foi”. Surge, então, a primeira questão: “já foi”?

Se o relato, seja *histórico* (no sentido aristotélico, o termo remete à narração de uma sucessão de ações, segundo o que efetivamente ocorreu), seja *literário* (“atualizando” uma perspectiva que o próprio filósofo atribuiu ao conceito *poesia*, opondo-a à história, na proporção de

ser mais filosófica do que ela, por se tratar de uma visão *artística* - aquela do poeta -, uma vez que não narra *fatos como foram*, mas *como poderiam ter sido*, segundo seu ponto de vista) é o que nos aproxima desse universo escapadiço, tanto pela distância temporal que nos afasta dele, quanto pela distância ideológica que contrasta com nosso momento, *qual a validade e a importância da apropriação desse conhecimento?* O questionamento nos leva a pensar que atuar na docência de uma Cultura Clássica, seja lá qual ela for, não é pensar no que *já foi*, mas pensar naquilo que está constantemente em pauta e em modificação.

Esse caráter que requer o estatuto de constante enquanto se liga ao tradicional, é, na verdade, bastante transitório, quando se observa o problema do ponto de vista das delimitações, pois, apesar das demarcações temporais baseadas em algumas efemérides, ou ainda em alguns consideráveis intervalos temporais dados, em geral, pelos próprios textos – nossos relatos –, eles mesmos referem e denunciam a falta de limites e de definições para a compreensão dos movimentos internos, responsáveis pela contextualização e pela dimensão de verdade ou de verossimilhança de cada relato. Esse objeto, portanto, não é passível de uma leitura unilateral. É constante pela reiteração, mas transitório pela revelação dos momentos individualizados.

Objeto transitório e constante

Até então, o transitório está claro. Mais que ser transitório, este objeto é *impossível de ser definido*. Mas, donde vem tal complexidade? Façamos um breve exercício acerca dos objetivos apresentados acima: ensino das línguas, dos estudos linguísticos e das literaturas. O estabelecimento de uma convenção (portanto, estamos no nível de estabelecimento de um recorte aceitável) para o conhecimento de uma expressão dentro de uma Antiguidade Clássica pressupõe a seleção de dados colecionados ao longo de uma tradição – no caso do recorte tempo-espacial definido acima – de aproximadamente três milênios, durante os quais temos em foco pelo menos quatro momentos diferentes em quatro espaços distintos: 1) uma Grécia temporalmente longínqua (que tanto em termos políticos quanto espaciais não representa unidade); 2) uma Roma menos distante (que em termos políticos e espaciais também não representa unidade); 3) uma Europa medievo-moderna (resultado das tensões políticas, religiosas e espaciais geradas no bojo daquele *mundo antigo greco-romano*), realinhando-se a partir dos desfechos daqueles movimentos ocorridos ao longo de dois dos quase três milênios: fim do Império Romano, Cristianismo e todos os seus desdobramentos; 4) a expansão territorial para as Américas, África e demais continentes, mais recentemente realinhando-se nas crises de produção e de regimes de governo desde o século passado. Em todas essas tensões se encontram vozes dos relatos aos quais nos referimos.

Sobre a constância do objeto, o impossível de ser definido como um todo assume feição de possivelmente existente. O que lhe confere esse *status*? Em primeiro lugar, e fundamentalmente, a eleição de um objeto-método de leitura / interpretação do complexo: o próprio relato. Na impossibilidade da leitura do todo, necessário se faz buscar as vozes que abrem espaços para a *digestão* do fenômeno. Tomemos para exemplo (sem adentrar seus conteúdos, apenas para um exercício de ilustração) dois relatos fundamentais, por estarem constantemente em debate, quer nas discussões, acerca do tema Cultura Clássica, quer em outras discussões, em variados fóruns: a *Bíblia* e a obra aristotélica.

O primeiro não sai de foco no universo intelectual durante o exercício da sua função exemplar, mantendo-se igualmente em cena na sua função pedagógico-doutrinária para um público menos esclarecido nas questões teóricas acerca do relato. Ainda que seja objeto de constantes e variadas interpretações, resultantes de intenções como as traduções ou o processo de arrebatamento de sua função dramática / representativa (ambos adequados aos relatos de um sem-número de religiões e, nesse sentido, dialogam com a preocupação catártica da *Poética* aristotélica) ou, ainda, em função de toda a discussão metodológica que a abordagem hermenêutica suscita no seu papel de relato, para enfim chegar ao objetivo mais profundo, o conhecimento do conteúdo que veicula como *relato sobre o cristianismo*.

O segundo, mais focado nas questões do homem, assume uma postura questionadora (por intermédio da dialética), que impulsiona um debate constante no pensamento ocidental. Ainda

que muitas das reflexões apresentadas pelo filósofo há quase dois milênios e meio atrás tenham sido **rebatidas** ao longo dos tempos, o **debate** não finda, tampouco se transforma num **combate**. Resulta, antes, numa continuação, resultante, principalmente, do aprofundamento que os estudos linguísticos e literários operaram acerca da obra. Por isso não é de estranhar quando se depara com a afirmação de que “Aristóteles é a cabeça do Ocidente”, porque, a rigor, muitas das ideias de suas obras continuam em debate, com outras perspectivas, em outro nível de aprofundamento, mas **constantes** na sua essência. Por isso, **possíveis**.

Perseguinto o foco dessas reflexões, há que se responder, portanto, às questões postas acima, acerca da relação que a bagagem do docente estabelece com o *relato*, na intenção do ensino de uma *Cultura Clássica*: qual a importância e a validade da apropriação desse conhecimento?

Apropriação de conhecimento para o ensino de uma Cultura Clássica

Em primeiro lugar, o que se entende, nesse contexto, por validade e importância? Validar, ou tornar válido o conhecimento, senão das ações humanas, ao menos da complexidade dos fatos que compõem esse “megarrelato”, importa pelo fato de se ter consciência da função que esse complexo de fatos e feitos, conhecido fundamentalmente por intermédio de várias vozes contidas em relatos, possui na apresentação dos componentes que norteiam a adoção desse objeto como uma forma de se fazer uma possível leitura da trajetória das ações humanas desde o mundo antigo até os dias atuais. Essa viagem, pouco *comprova* sobre a existência efetiva dos fenômenos transformadores do mundo antigo em mundo atual. Todavia, a adoção do relato nos resguarda de anular a importância do registro, que se torna, mais que uma escrita bem ou mal qualificada pelos parâmetros formais de cada tempo, um *documento de um presente*, ao qual não se pode atribuir o estatuto de verdadeiro, mas se pode interpretar em função da existência ou da sua validade, dentro de um contexto amplo.

Em segundo lugar, qual a importância da propagação desse conhecimento pelo docente? A propagação desses documentos permite se pensar que a sua interpretação, uma vez levados em consideração tanto o contexto quanto as circunstâncias de produção e também a recepção que se fez registrar, quer de crítica, quer de público, faz pensar que a sua existência já produziu um diálogo e que esse diálogo comporá uma ínfima parte de outros tantos diálogos que formam cada ponto de vista de um todo (por que entendemos que um “total” está sempre possível de deixar de sê-lo, a cada nova discussão, a cada nova descoberta, a cada nova edição de texto). Essa perspectiva não desconsidera procedimentos fundamentais, como processos de verificação e de validação desses documentos pela sua autenticidade ou originalidade. Antes, parte da correlação que estabelece com as ciências auxiliares, como a diplomática, a codicologia, etc., responsáveis pela avaliação da veracidade / verossimilhança desses relatos.

Compreendidas assim a validade e a importância de se assumir uma posição de conhecimento dos limites (possíveis) de uma *Cultura Clássica*, importa pensar as razões que levam a entender esse conhecimento como importante para a prática pedagógica, tornando, assim, “a Cultura Clássica” possível de compor um tema de importância na formação do profissional das Letras[2]. Esse aspecto engloba a relação do docente com a atualidade, com a capacidade de estabelecer ligações intraconteúdo e extraconteúdo em relação ao assunto de que trata, além de corroborar a necessidade de, sendo *Docente Universitário*, ser capaz de instigar um debate universalista sobre os temas pelos quais é responsável. Essa atitude se confronta com o outro lado da relação *ensino / formação do profissional* e deve ser levado em conta na discussão: o discente, futuro profissional das Letras, que participará do debate.

Em terceiro lugar, portanto, nessa cadeia de componentes que atuam na apropriação do relato como forma de imersão em uma *Cultura Clássica*, vem o debate acerca da importância / necessidade de transmissão desses conteúdos para o futuro profissional das Letras. Essas reflexões indicam que o corpo discente, que vai se tornar um grupo seletivo de profissionais das Letras, necessita levar em consideração alguns aspectos fundamentais: a) a frequência aos bancos da Universidade não lhes permite considerarem-se simplesmente *alunos*, pois nesse nível de estudos estão em foco todos os objetivos da *formação especializada do profissional*, assim como da

formação do cidadão crítico diante dos desafios postos no exercício da função de nível superior; b) além do agravante que diz respeito ao fato de serem, no caso das licenciaturas, profissionais da educação.

Oriundos de uma sociedade que se pauta na *informação instantânea e imediata*, em geral o discente dos primeiros ciclos das Letras atribui pouco valor à memória ou à *formação* em sua profundidade. Em seu ensino fundamental, nasceu de um modelo de ensino no qual desfrutou de pouco contato com conteúdos de leitura que lhe permitissem um debate de questões relacionadas às interligações que configuram as ciências da humanidade, atitude fundamental para se alcançar melhor proveito dos sujeitos envolvidos nesse ramo de atividade.

Nesta perspectiva, as discussões a respeito do ensino da Linguística, da Língua ou da Literatura desde os seus fundamentos, para os futuros profissionais das Letras, ganha dimensões consideráveis no entendimento da ação docente. Exige-se desse profissional, além do conhecimento dos conteúdos, dedicação de um tempo essencial para o processamento das informações; exige-se dele, igualmente, a constante adoção de novas estratégias para a realização da tarefa, o que faz da sua prática um exercício de flexibilidade entre ser atual, ser cativante e ser conservador. No entanto, o profissional docente, já formado e experimentado no transitar pelos meandros das Ciências Humanas, não pode ser o processador das informações ou apresentador das conclusões tiradas a respeito do seu campo de atuação. Cabe-lhe a tarefa de *instigar o debate*. Isso faz com que sua ação seja segura, atual, cativante.

No caso da primeira característica, inerente ao conhecimento desse docente, a transmissão dessa segurança é fundamental para sua relação com o futuro profissional das Letras. Nesse aspecto, a adoção de um conjunto de relatos que lhe permita uma linha de discussão é um auxiliar imprescindível. Isoladamente, essa atitude pode ser quixotesca na proposta, pois a adoção de uma linha de leitura e debate de relatos, sem bases consolidadas, pode levar a resultados catastróficos na proposta de formação do profissional. Nesse sentido, embora haja constantes questionamentos da parte dos teóricos, seguir uma linha canônica é uma ação recomendável, do ponto de vista da busca de resultados efetivos no processo de formação do profissional das Letras. Enumeram-se, aqui, duas ou três razões para a adoção desse procedimento: um programa de estudos dentro da Cultura Clássica pressupõe o conhecimento de um conjunto de obras, as quais, pela sua universalidade, repercussão e recorrência, tem sido debatidas, apresentadas, glosadas, desde sempre. O não conhecimento desse cânone representa prejuízo na formação do profissional. Ainda que questionável, o conjunto de obras canônicas não é exclusividade de um profissional do ensino das Letras, seja ele o profissional do nível superior, formador de novos profissionais, seja ele o futuro profissional, em fase de formação (que é constante). Cânone relaciona-se com convenção. Nesse sentido, não pactuar com a convenção pode ser uma atitude crítica, mas deve se pautar não na negação pura e simples da sua existência, antes, deve se pautar na tentativa de modificação, que torne esse cânone mais adequado ao processo de formação do profissional, seja pela inclusão, pela exclusão ou pela releitura de obras consideradas fundamentais.

Portanto, na prática do docente de Cultura Clássica, adotar as obras canônicas não é *crime inafiançável*. Antes, é incluir-se na discussão, fazendo-se mais uma voz a questionar os relatos. A docência no nível universitário, nesse e em outros aspectos, portanto, não deve se limitar à reprodução. O docente é sujeito quando atua sobre o cânone, ajoutando-lhe sua posição crítica em relação às escolhas e às discussões acerca das obras escolhidas; o docente é sujeito, também, quando na sua atuação propõe novas perspectivas, ao debater as relações das obras canônicas com obras de menor repercussão, mas também importantes vozes do relato.

O repertório de relatos que compõe um cânone da Cultura Clássica, nessas condições, pode ganhar tons de particularidades que respondam às necessidades do espaço de atuação de cada conjunto de docentes. Essa é a *determinação* que nos permite falar em *uma Cultura Clássica*. A legislação, o projeto pedagógico do curso e as demandas locais serão, pois, responsáveis por determinar as especificidades dessa escolha. Trata-se um pouco dessa questão na seção seguinte.

No que diz respeito a cativar o aluno, o relato é igualmente importante, pois a estratégia pode vir a ser malfadada se a escolha do repertório não atingir as expectativas de um diálogo docente e de um futuro profissional. As possibilidades de realização de um bom diálogo, nesse aspecto, podem ser muitas: enquanto educadores, todos os conflitos religiosos, morais e éticos que estão em tela nesses relatos podem servir como temas para o debate entre os envolvidos; enquanto

aspirantes a teóricos dos estudos literários, as transformações ocorridas no estatuto dos heróis, nos momentos das criações literárias tomadas para exemplo permitem discussões nos âmbitos contextual, comparativo, ético, moral, ideológico, etc; no campo dos estudos linguísticos, por seu turno, cabem as discussões no campo do conhecimento das línguas suporte, das quais os poemas épicos são documentos importantes e também abrem possibilidades para o estabelecimento de uma linha cronológica que auxilie na historiografia e no estudo da formação das línguas modernas, notadamente da língua portuguesa.

Possibilidades

Exemplificamos: uma linha de ação que busque nos relatos a trajetória da escolha de heróis pode ser uma proposta viável se, na escolha dos relatos – aqui entendidos como obras canônicas, nesse momento – traçarmos uma linha de busca de personagens, cujas caracterizações nos permitam apreender traços pertinentes ao debate. O conceito de heroísmo, quando colocado em discussão, pode evidenciar diferentes fases e concepções de leitura, como ocorre no confronto entre protagonistas de diferentes obras do panteon grego. O confronto entre a ação de um herói trágico e um herói épico, quando colocado em debate, pode acender a questão dos valores atribuídos à religião em momentos distintos, dentro da própria literatura grega. Um trágico é obra focada na ação do homem, um épico, na ação de semideuses.

Assim, Aquiles, Odisseu, Heitor, Eneias podem ser ponto de partida para o debate sobre um código de conduta que vai se modificar, a despeito da tradição, se na outra ponta da linha estiverem Gama, Diogo Álvares, Albuquerque. As transformações operadas nas atitudes de cada um dos heróis arrolados pode demonstrar uma linha de mudanças de valores, ao longo da história desses relatos. Essas mudanças levam a refletir acerca das diferenças que “fazem o mundo girar”. O modelo que se imita é o mesmo e, no entanto, não cabe, no limiar do mundo moderno, pensar no semideus como herói épico. Essa linha pode determinar a seleção de *uma Cultura Clássica*, que responda a requisitos específicos, como: a) estatuto do herói em poemas épicos; b) relação com uma geografia, que dirige a problemática do herói desde a Antiguidade Clássica até o Mundo Moderno, particularmente para os problemas que envolvem língua e literatura na expressão lusófona; c) as inovações no estatuto do herói que se permitem fundar com o advento do cristianismo; d) as relações que se estabelecem entre os heróis e as armas utilizadas nos combates; e) em última instância, as guerras.

Outra possibilidade nasce, ainda, na esfera dos exemplos de temas que ofereçam subsídios para *uma Cultura Clássica* que responda a questões de uma determinada esfera, num determinado momento, apoiada, por exemplo no debate sobre a utilidade da retórica e da oratória. Tomemos o famoso discurso de Cícero contra Catilina e todos os subsídios que ele pode nos oferecer para tornar o conhecimento de aspectos do mundo antigo que podem pautar discussões atuais, as quais envolvam primeiramente características da formação profissional – reiteramos a perseguição aos interesses de ensino da língua, dos estudos linguísticos e literários – e também a formação do cidadão profissional: a) a arte retórica, que embasa o discurso ciceroniano, tem em seus fundamentos elementos que, atualmente, respondem pelos estudos linguísticos, tanto nas suas realizações pontuais, quanto no conjunto, ao se analisar especificamente a produção do discurso. Assim, o debate acerca dos elementos da esfera da construção do texto em sua estrutura sintática pode ser ilustrativo, pela riqueza de recursos que ele oferece; b) da mesma maneira, os componentes da formação da língua portuguesa, notadamente naqueles aspectos em que ela empresta ao latim escrito alguns elementos tornados “regra” posteriormente, podem ser reconhecidos na compreensão dos elementos de imitação / emulação desse texto, tido como “clássico”; c) em discussão transversal, relacionada a temas do comportamento humano, tratados no âmbito da literatura, pode-se pensar na relação entre a coisa pública e a coisa privada, trazendo para o debate as concepções de público e privado na Roma republicana, contrapondo-as às mesmas questões tratadas nos dias de hoje, procedimento com o qual se pode evidenciar a inversão na produção de argumentos sobre valores como a defesa de uma perspectiva pública de defesa da causa, em que o discurso denuncia os atos de interesse particular como escusos, na perspectiva

ciceroniana, em oposição a discursos políticos ou publicitários do presente, nos quais se defendem interesses particulares em detrimento da coisa pública.

Essa atuação pode vir a ser eficaz se a discussão envolver a relação docente / futuro profissional e a “cobrança” da leitura deixar de ter meramente um caráter obrigatório de exigência de conhecimento do texto, para engrossar o debate, com a inclusão dos pontos de vista dos futuros profissionais das Letras, tomando posição nas questões. O docente, nesse caso, estará formando e instigando, enquanto dá a conhecer conteúdos recorrentes e “em transformação”.

Assim como com esses breves recortes, tantos outros são possíveis, abrindo-se perspectivas muitas para a imersão do futuro profissional das Letras no repertório dos Estudos Clássicos. A correlação que se estabelece entre as questões específicas das Letras e os diálogos obrigatórios com outras áreas de atuação nas Ciências Humanas permitem falar com maior propriedade sobre a eleição de *uma Cultura Clássica* como objeto-método para o debate de relatos. E esses relatos, como vimos, podem ser da mais variada gama.

A opção, portanto, é responsável pela ação do lado inovador do docente, na escolha dos possíveis relatos, e pelo lado conservador, na demonstração da importância de se conhecer ao menos alguns desses relatos. Outro exemplo necessário de se referir é o anacronismo, recorrente equívoco que resulta da falta de conhecimento desses relatos. Nesse campo, as ocorrências se manifestam desde a “descoberta” de uma metáfora até o trabalho de análise de uma obra contemporânea desconsiderando todos os possíveis diálogos que ela apresente com outras obras, ou com uma tradição literária.

Tudo isso se discute a partir de uma experiência docente. No entanto, mesmo essa experiência não é gratuita, pois existem parâmetros, em vários níveis, que auxiliam na determinação da composição de possíveis linhas de ação na propagação dos Estudos Clássicos. Esses níveis, do ponto de vista formal, podem se resumir a três principais: a legislação em vigor, o diálogo interinstitucional e o projeto pedagógico, dando conta dos ajustes para a aplicação local. Sobre eles, comenta-se a seguir, na parte final dessas reflexões, que tratará do caráter institucional da eleição de *uma Cultura Clássica* e todo o amparo que ela pode vir a ter.

O caráter institucional da eleição de *uma Cultura Clássica*

O PARECER CNE/CES 492/2001 (homologado)[3], conforme Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50, estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia”. Às páginas 29-31, estão expressas as diretrizes que se relacionam aos Cursos de Letras, em nível nacional. Os principais excertos, que orientam a discussão acima, são os seguintes[4]:

1) No que diz respeito à fundamentação e à orientação que conduz os trabalhos nos cursos de Letras:

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

2) Quanto ao perfil dos futuros profissionais, o Parecer estabelece que:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O

profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

3) Sobre as competências e habilidades:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

4) Quanto aos conteúdos curriculares:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

Portanto, à luz da legislação federal, as reflexões acima resultam de uma perseguição de objetivos fundamentados no texto da lei, trabalhados em suas especificidades de acordo com demanda institucional e local, que exige a aproximação / adaptação a perfis estabelecidos pelo público de futuros profissionais das Letras.

Conclusão

A eleição de *uma Cultura Clássica* (seja ela qual for) segue parâmetros, demonstrados nessas reflexões, resultantes de um conjunto fundamental de conformações: a) primeiramente, a dos aspectos legais, estabelecidos pelas diretrizes de nível nacional, segundo as quais, os futuros profissionais das Letras devem ter sua formação baseada em conteúdos específicos da área, em conteúdos referentes à formação do educador, no caso das licenciaturas além de olhar e ação interdisciplinares e multidisciplinares, responsáveis pelos aspectos da relação intrínseca entre as Letras e as Ciências Humanas; b) em segundo lugar, a conformação do perfil desse profissional aos movimentos constantes que a atividade humana experimenta, tanto como sujeito no exercício de uma profissão de nível superior, quanto na condição de cidadão, formado em instituição universitária. Desse ponto de vista, o profissional formador, responsável pelos conteúdos dos Estudos Clássicos, necessita da flexibilidade para ser transmissor de conhecimento acumulado ao longo de milênios, os quais deverão ser processados pela sua ação pedagógica e pelas suas estratégias de inovação / integração dos futuros profissionais. Nesse exercício, esse docente transita pelas esferas do conhecimento aprofundado das matérias, pela flexibilidade das aplicações inovadoras e conservadoras, fundamentais para o cumprimento de sua função de educador.

.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. Poética clássica. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 20/06/2014, às 12:00.
- CÍCERO, M. T. Discurso contra Catilina. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/catilinaria.htm> . Acesso em 20/06/2014, às 15:10.
- HOMERO. Ilíada. 3ª. Reimpressão. Trad. Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martim Claret, 2011
- HOMERO. *Odisseia*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Abril, 2010.

Legendas

[1] Pensemos em um recorte possível para a leitura de elementos do universo greco-latino que, na literatura, apresentam-se como *relatos* fundamentais, capazes de interligar textos de natureza diversa: trágicos, poemas, narrativas, discursos, etc., permitindo a apreensão de uma *tradição*, que oferece temas e modelos para imitações, reflexões, emulações, recriações, ao longo da uma história de literatura formadora de um pensamento do Ocidente.

[2] A adoção do definido “a”, neste momento, diz respeito não à eleição de um modelo de Cultura Clássica, coisa que se discute mais à frente, mas à eleição da Cultura Clássica como componente fundamental, dentro do ambiente das Ciências Humanas, para a formação crítica do profissional, a partir do conhecimento das diversas perspectivas de debate acerca das transformações que o homem faz operar no mundo.

[3] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>, acesso em 20/06/2014, às 12:00.

[4] Todos os grifos são nossos.

Capítulo 5

ENTRE A LINGUÍSTICA E A LITERATURA: PERCURSOS INTERDISCIPLINARES

Maurício Silva (UNINOVE)

Quando se fala em *interdisciplinaridade*, de modo geral, pressupõe-se uma determinada metodologia – seja ela de ensino, científica ou de outra natureza –, buscando articular um determinado cabedal teórico a uma prática condizente, com o objetivo de se chegar a determinados resultados. Relacionar, nesse contexto, áreas tão próximas, mas com especificidades tão singulares, como a Linguística e a Literatura, é, por isso mesmo e desde o início, um desafio.

Sem querermos, aqui, oferecer uma metodologia de leitura e análise crítica do texto, de articulação interdisciplinar entre duas áreas de estudo da linguagem, buscaremos refletir sobre algumas questões de fundo, que podem servir de base para a eleição e aplicação de uma determinada metodologia. Desse modo, o presente capítulo tratará da interdisciplinaridade entre Linguística e Literatura em dois níveis distintos de interação: um nível que entre parte da Linguística para se chegar à Literatura e que, dada sua natureza, situa-se mais num âmbito geral da Educação do que num âmbito específico das pesquisas linguísticas: nesse sentido, privilegiaremos conceitos como os de educação linguística e letramento literário; e um nível que parte da Literatura para se chegar à Linguística, em que trataremos de questões relacionadas à pesquisa imanente do texto literário, dentro de uma perspectiva da Análise do Discurso.

Buscando, assim, articular todos esses "saberes", objetivamos conferir maior capilaridade às infinitas conexões que áreas distintas do saber naturalmente já possuem, além de contribuirmos para uma reflexão mais aprofundada e contínua acerca dos possíveis enlaces entre duas perspectivas de abordagem do *texto* tida, desde quase sempre, como coirmãs: a abordagem linguística e a abordagem literária.

Linguística e literatura: um diálogo possível

De modo geral, pensar os possíveis caminhos que promovem a interação entre os estudos linguísticos e os literários pressupõe, num primeiro momento, refletir sobre o conceito – ainda não

de todo preciso, mas bastante funcional – de *educação linguística*, que, como o próprio termo sugere, diz respeito a outras categorias – diversas, mas correlatas – de pensamento e análise, como as de competência, domínio, interação linguísticas etc. Portanto, pensar nessa relação interdisciplinar pode nos remeter, a rigor, a uma *ação pedagógica* voltada especificamente para o domínio amplo da competência lingüeira do sujeito-falante.

Há, evidentemente, várias maneiras de se alcançar o domínio linguístico: de acordo com o contexto em que a educação linguística é aplicada; o sujeito-falante para o qual ela se volta; os métodos utilizados na sua aplicação etc. De modo geral, há que se considerar – por exemplo, no que compete ao *ensino da língua portuguesa* –, pelo menos três possibilidades de interconexão, sem as quais o percurso que leva do processo educativo relacionado ao domínio da linguagem à efetiva competência linguística torna-se, com certeza, mais difícil: a relação entre o ensino da língua e a leitura, na medida em que, grosso modo, ler auxilia no uso da língua; a relação entre o ensino da língua e a escrita, uma vez que o exercício da escrita tem repercussões positivas no domínio da comunicação linguística; e a relação entre o ensino da língua e a adoção de uma concepção sociointeracionista da linguagem, tendo como um dos pontos de partida os preceitos metodológicos da Linguística da Enunciação (FLORES & TEIXEIRA, 2006).

Além disso, na delicada e complexa questão do ensino de Língua Portuguesa, há de se considerar uma série de variáveis: quando se deve ensinar a língua portuguesa, para quem ensiná-la, o que se deve ensinar etc. Não pretendemos evidentemente discutir todas essas variáveis, o que demandaria uma série de considerações alheias ao objetivo principal deste capítulo. Apenas a título de ilustração, não nos parece possível discutir, por exemplo, qualquer uma dessas questões sem levar em consideração, num sentido lato, os conceitos de alfabetização, letramento, ensino de gramática, preconceito linguístico e muitos outros. Aliás – sem entrar no mérito do assunto, bastante debatido tanto histórica quanto conceitualmente (MARCUSCHI, 2000) –, o fundamento geral de todas essas questões encontra-se, a nosso ver, num antigo embate entre linguistas, adeptos da *descrição idiomática*, e *gramáticos*, adeptos da *prescrição idiomática*; ou, em outros termos, entre os defensores do *uso* e os da *norma* da língua portuguesa (SILVA, 2010).

Durante longo tempo, o ensino da Língua Portuguesa pautou-se por uma metodologia pedagógica que tinha como referência, do ponto de vista teórico, a gramática normativa e, do ponto de vista prático, o exercício mecânico de repetição de normas e regras gramaticais em geral descontextualizadas. Em razão do distanciamento que quase sempre existiu entre as diretrizes pedagógicas institucionalizadas e a prática do ensino do vernáculo, os sucessivos dispositivos legais formulados com o intuito de possibilitar uma nova prática pedagógica (como a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma série de decretos-leis relativos a matérias afins), não resultaram em alteração substancial do esquema escolar tradicionalmente adotado (MOURA NEVES, 1994).

Foi, portanto, somente com o avanço dos estudos da linguagem verbal, responsáveis pelo deslocamento de uma abordagem assentada na *linguística da palavra* para uma abordagem direcionada para a *linguística do texto* e/ou *da situação comunicativa* (Linguística Textual, Pragmática, Gramática Funcional etc.), que as práticas pedagógicas de fato avançaram no sentido de promover uma inflexão no processo de ensino do português: passou-se, grosso modo, de um estágio *normativista* do estudo gramatical para uma abordagem *descritivista*, como se pode constatar, por exemplo, nos pressupostos teóricos veiculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000). Com efeito, embora estudos nessa direção já viessem sendo realizados há décadas, não se pode negar o impulso dado à chamada *educação linguística* pelos referidos PCNs, os quais procuraram estabelecer novos protocolos de atuação docente diante dos desafios impostos pelo emprego concreto da língua portuguesa por seu usuário nativo, sobretudo no que se refere ao famigerado ensino da gramática, buscando garantir ao alunado o acesso aos diversos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, não se esquecendo do vínculo, inalienável, entre esses saberes e a participação social plena.

De fato, mais do que o ensino passivo da gramática da língua – no sentido que esse conceito possa ter de um processo de manipulação descontextualizada de mecanismos metalinguísticos –, o ensino do idioma materno deve pautar-se pela eficácia de seu uso nas situações de intercomunicação, pela luta contra a estigmatização das variantes dialetais (MATTOS

E SILVA, 2004) e, sobretudo, pelo largo domínio dos processos discursivos. Nem sempre, contudo, essa ideologia prevaleceu na escola e, particularmente, no ensino da língua portuguesa. Durante muito tempo, como se sabe, a educação linguística se limitou – no que compete ao ensino do português – às chamadas aulas de *gramática nacional* (PILETTI, 1987), consolidando, na prática, uma verdadeira “tradição normativa”, a fundamentar considerações e formulações gramaticais, por intermédio das quais prevaleceriam formas pretensamente corretas de falar (PETTER, 2002).

Assim, embora determinados teóricos considerem que a escola deva desempenhar o papel de ensinar a língua padrão, a fim de que o aluno alcance esse nível de linguagem – registro, aliás, que ainda denota maior prestígio social (BECHARA, 2000) –, alguns estudiosos da linguagem preferem condenar como preconceito a não incorporação de construções gramaticais próprias da oralidade ou de um falar mais atual e, por conseguinte, contrário ao que prescrevem as gramáticas tradicionalmente normativas, o que, no limite, faz emergir não outra língua ou outra gramática, mas uma concepção renovada de padrão linguístico:

haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. (POSSENTI, 1996, p. 41)

No final das contas, o que o autor propõe é não abandonar de vez o ensino da gramática, mas alterar prioridades, adotando como conteúdo curricular nas escolas fatos linguísticos que os alunos ainda não sabem ou deveriam saber no domínio do registro culto e, não, toda a gramática normativa. Para autores que defendem um ensino gramatical assentado na experiência real (leia-se, em determinados contextos, oral) da linguagem, a gramática normativa revela-se particularmente preconceituosa, na medida em que, ideologicamente, impõe-se como *lugar de representação* das contradições presentes numa sociedade dividida entre os que supostamente sabem a língua e os que tentam aprendê-la (SOARES, 2001), mas – e isso é o que realmente importa – sem procurar resolvê-las.

Com a mudança, presentemente, da perspectiva linguística que passa da abordagem da linguagem verbal indo, primeiro, da palavra para a frase e, depois, da frase para o texto, houve uma alteração também no enfoque do ensino do português, que passou da gramática normativa para competência pragmática, uma vez que, como já se disse,

as gramáticas que nos explicam as construções frasais mostram-se inadequadas para a descrição da combinação dessas unidades [frásicas] num contexto mais amplo [...] Embora as frases façam parte do texto, a análise minuciosa de cada uma delas em nada contribui para a nossa compreensão do texto global. (TATIT, 2002, p. 187)

Com efeito, pelo que foi visto até aqui, atualmente a tendência pedagógica, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, se faz no sentido de privilegiar perspectivas interdisciplinares e, sobretudo, as atividades epilingüísticas (em oposição às metalingüísticas), muito mais apropriadas à utilização da gramática descritiva – e, sobretudo, funcional – da língua do que a normativa.

Nesse sentido, não há nada que nos pareça mais apropriado do que, ampliando o sentido que buscamos dar aqui à ideia de interdisciplinaridade, aproximarmos os estudos da linguagem aos estudos da Literatura, tendo partido da noção de educação linguística para chegarmos à de letramento literário, completando a outra face de uma mesma moeda.

Na tradição luso-cristã, a partir dos dispositivos legais estabelecidos para a educação das colônias pelo governo de D. José I – na pessoa de seu ministro, o Marquês de Pombal –, o estudo da Literatura (na época, chamado de *poética*) nasce vinculado ao estudo da gramática e da retórica, compondo assim o universo das *ciências das palavras* (ALMEIDA, 2008). De certo modo – se considerarmos uma série de instrumentos “pedagógicos”, relacionados ao ensino de literatura, como os livros didáticos, os currículos escolares, os planejamentos didáticos e outros –, tal tradição mantém-se até hoje, a despeito dos sistemáticos ataques que tem sofrido (ZILBERMAN, 1988; ZILBERMAN & SILVA, 2008).

Hoje em dia, cada vez mais, torna-se imperativa uma política educacional que se

fundamente, prioritariamente, no estímulo à leitura, em especial na leitura de textos literários, principalmente por ser esse um gênero discursivo que, de modo mais abrangente, trata não apenas da infinita variabilidade linguística, mas também da representação estética de um incomensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman e Ezequiel Silva,

compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 23)

Particularmente no âmbito do ensino, uma política de incentivo e promoção da leitura deve, antes de tudo, levar em consideração um amplo processo de *letramento literário*, que envolva desde os mediadores de leitura e instâncias educacionais até instituições diretamente relacionadas ao livro, como bibliotecas e editoras. Enfim, uma política que envolva os vários agentes de produção, promoção e veiculação da literatura. Incentivar o hábito de leitura e promover o texto literário como centro integrador de conhecimentos diversos torna-se, assim, uma maneira de reconfigurar a prática da leitura, a partir do conceito nuclear, aqui aludido, de letramento literário, que passa a atuar, então, como instrumento de desenvolvimento da leitura na escola, além de ampliar as possibilidades do emprego da escrita e a capacidade crítica do aluno diante da sociedade em que se insere.

O letramento – termo que, de maneira geral, denota “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18) – conheceu, desde sua formulação, desdobramentos diversos, sendo possível falar em letramento não num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural. Rildo Cosson, por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado *letramento literário*, particularmente voltado aos “usos” da literatura em sala de aula. O autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de Literatura na escola. Assim, segundo Cosson,

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (COSSON, 2006, p. 120)

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como se dá o ensino da Literatura, já que, convém lembrar, os textos que estão na escola nem sempre estão também presentes no cotidiano do aluno, e vice-versa. Isso tem relação direta com o que chamamos aqui de diálogo possível entre Linguística e Literatura: por meio do estudo da linguagem chega-se à literatura e vice-versa; evidentemente, não se trata de um percurso direto, sem percalços, mas de um percurso indireto, mais amplo, cheio de idas-e-vindas, carregados de entroncamentos e desvios. Por isso, mais interessante e promissor. Desse modo, para que o aluno possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, faz-se necessário – entre outras coisas – que a escola promova uma prática de leitura interdisciplinar, ampla, sobretudo relacionada à realidade desse leitor. Isso, a nosso ver, levaria ao desenvolvimento da própria competência discursiva do aluno, criando, além disso, condições de aprendizagem e de socialização a partir do contato direto com a literatura e seus diversos promotores – eis aí um diálogo possível e frutífero entre as duas áreas do saber aqui aludidas: oferecer ao leitor uma gama variada de possibilidades de interação com os textos literários resulta também no desenvolvimento de sua capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas e resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais. Enfim, considerar a linguística e a literatura como áreas articuladoras de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, devem ser alguns dos propósitos da educação, já que todo diálogo, como

alerta Paulo Freire, é também um caminho para a conscientização e para a libertação (FREIRE, 2009), em particular – completaríamos – no contexto discursivo.

Literatura e linguística: outro diálogo possível

Um caminho "inverso" ao que foi proposto acima – isto é, que parte da Literatura em direção à Linguística, mas sem rigidez no percurso – é também possível: nesse aspecto, propomo-nos a tratar de questões relacionadas tanto à análise imanente do texto que não prescinde de considerações de natureza linguística quanto à aproximação entre a Literatura e alguns pressupostos da Análise do Discurso, que compartilha de modo evidente seus métodos de trabalho entre a Literatura e os estudos da linguagem.

Do ponto de vista metodológico, esse é um percurso que projeta uma intersecção dos discursos ficcional e teórico, numa perspectiva restrita, e da Literatura e Linguística, numa perspectiva genérica. Promove, portanto, a interação entre, pelo menos, duas vertentes dos estudos linguísticos (discursiva e historiográfica) e os estudos teóricos de análise literária. Especificamente, sua base teórica apoia-se, ao mesmo tempo, na Historiografia Linguística, enfatizando a história externa da língua a partir da ótica dos literatos brasileiros (por exemplo, enfatizando determinado *ideário linguístico*); e em alguns pressupostos teóricos estabelecidos pela Análise do Discurso, na medida em que esta nos permite observar conceitos explícitos acerca da linguagem, advogados por esses autores (por exemplo, observando determinado *discurso metalinguístico*). Semelhante procedimento não dispensa a interação entre o universo da educação e as múltiplas linguagens – institucionalizadas ou não – que compõem o mundo contemporâneo, entendendo por *linguagens* um amplo universo de manifestações semiológicas, dentre as quais encontra-se os estudos literários.

Como dissemos antes, buscaremos aqui dar destaque às possíveis conexões entre os estudos literários e a Análise do Discurso, como forma de promover a interdisciplinaridade e valorizar os diálogos possíveis entre as duas áreas de abordagem do *texto*.

As relações entre a Linguística e a Literatura vêm de longa data: alguns teóricos da Literatura ainda defendiam, em meados do século XX, o estabelecimento de uma teoria que tornasse a análise formalista algo mais sistemático e incisivo (TODOROV, 1965), o que foi melhor formulado pelos estruturalistas, sobretudo a partir da década de 1960, quando se inicia um movimento que aplica à análise literária alguns métodos fundamentais da Linguística Estrutural de Saussure; em muitos aspectos, o estruturalismo aproxima-se das ideias dos formalistas russos (com, por exemplo, o Círculo Linguístico de Praga, tendo à frente Roman Jakobson), enfatizando ainda os estudos semióticos (MACHADO, 2007). A partir do desenvolvimento do estruturalismo, outras disciplinas – que, fundamentalmente, conciliavam Literatura e Linguística – foram surgindo, como a *narratologia* (BARTHES, 1970). Um pouco como extensão dessa tendência, um pouco como reação à sua rigidez, alguns teóricos promoveram uma "passagem" dos métodos analíticos fundamentados, grosso modo, na língua para aqueles fundamentados no *discurso*, tendência que teve em Bakhtin uma das figuras mais expressivas, na medida em que defendia que "a linguagem era um campo de luta ideológica, não um sistema monolítico; os signos eram, na verdade, o próprio veículo material da ideologia, já que sem eles não poderiam existir valores ou ideias" (EAGLETON, s.d., p. 125).

Com efeito, o quadro da teoria literária – que até meados do século XX parece ter permanecido excessivamente subserviente às abordagens imantistas – modificou-se bastante a partir das teorias pós-estruturalistas (LODGE, 1988; YOUNG, 1987), principalmente a partir das teorias formuladas por Bakhtin, que vincula os atos de enunciação à situação social em que os mesmos se inscrevem. No rastro dessa ideia, o próprio teórico russo pôde formular um novo conjunto de conceitos, a partir dos quais sugere a impossibilidade de se estudar uma obra literária fora de sua contextualização social (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN, 1990). De fato, para Bakhtin, os estudos literários devem ser considerados uma manifestação prática do conceito de *ideologia* (TODOROV, 1981; LODGE, 1990), sendo a literatura uma criação ideológica que se concretiza no processo de relação social, daí a necessidade de se levar em conta aspectos exteriores na tarefa de interpretação

crítica:

social intercourse is the medium in which the ideological phenomenon first acquires its specific existence, its ideological meaning, its semiotic nature. All ideological things are objects of social intercourse, not objects of individual use, contemplation, emotional experience, or hedonistic pleasure [...] The work of art, like every other ideological product, is an object of intercourse. It is not the individual, subjective psychic states it elicits that are important in art, but rather the social connections, the interactions of many people it brings about (BAKHTIN, 1978: 08/11).

Assim sendo, parece-nos necessário, atualmente, adotar uma metodologia analítica que, aproveitando direta ou indiretamente a heurística bakhtiniana, estabeleça novos parâmetros epistemológicos para a relação entre Literatura e Linguística, num sentido estrito, bem como, num sentido mais amplo, entre Literatura e sociedade.

No quadro da Análise do Discurso de linhagem francesa, as contribuições foram e têm sido, igualmente, consideráveis. A origem desse percurso encontra-se, ainda uma vez, nos pressupostos teóricos do estruturalismo, já que a relação entre Literatura e Linguística – em especial no que concerne ao discurso – já se manifestava, *in germe*, na observação que Barthes faz sobre as infinitas espécies de narrativas existentes, ao observar a necessidade de se formular uma *linguistique du discours* (BARTHES, 1977). Num sentido mais amplo, as teorias formuladas, posteriormente, pela Estética da Recepção defendem a ideia de que toda interpretação, ao invés de comunicar ao leitor o sentido do texto, deve preocupar-se em explicitar, antes, as “conditions de constitution du sens” (ISER, 1997, p. 33), sugerindo a consideração do *contexto* como um elemento intrínseco ao *texto*, como parte integrante de sua estrutura. Por isso, aliando essa perspectiva àquela defendida pela Análise do Discurso francesa, acreditamos dever fazer parte da obra literária tanto os “suportes materiais da enunciação”, isto é, seus elementos técnicos (escrita, tipografia, veículo etc.), quanto a “situação de enunciação”, isto é, suas circunstâncias (período, lugar, indivíduo enunciador etc.), já que o contexto “informa em profundidade a enunciação literária” (MAINGUENEAU, 1995, p. 101). O que, em última instância, assinala a importância do que a Análise do Discurso convencionou chamar de *condições de produção* do texto literário (BRANDÃO, 1997; GADET & HAK, 1993; MAINGUENEAU, 1997; ORLANDI, 1994), expressão vertida, ainda nas palavras de Maingueneau, para *condições de enunciação*, modo pelo qual a ideia de contexto – e sua importância para a obra literária – torna-se mais explícita: “as condições de enunciação do texto literário não são uma estrutura contingente da qual este poderia se libertar, mas estão indefectivelmente vinculadas a seu sentido” (MAINGUENEAU, 1995, p. 19); ou, em outros termos, as “circunstâncias da enunciação [devem ser] compreendidas não como um entorno contingente do enunciado, mas como um dos componentes de seu ritual” (MAINGUENEAU, 1995, p. 66).

Em suma, a constituição de um *texto* como *literário* depende, basicamente, de uma série de questões ligadas, por contraste, a outros elementos próprios do universo linguístico, que acabam instituindo esse texto como expansão, restrição ou desvio de normas linguísticas definidas, resultando na consolidação do discurso como ficção.

Considerações finais

Qualquer aproximação que, no âmbito dos estudos acadêmicos, se faça entre os universos literário e linguístico resultará, com certeza, em ganhos múltiplos para ambas as áreas de pesquisa, enriquecendo nossa compreensão daquele que é, no final das contas, seu objeto comum de observação, análise e interpretação – o *texto*, num sentido lato.

Com desusada pertinácia, muitos escritores voltam-se para o problema da língua empregada num determinado país, preocupados, por exemplo, com seu funcionamento dentro do *discurso literário*, quase sempre a partir de dois pontos de vista distintos, porém complementares: de um lado, uma *fatura literária* em que se pode entrever, sob vários aspectos, a concretização de um *ideário linguístico*; de outro lado, formulações teóricas acerca da linguagem, norteando esse

mesmo ideário e manifestando-se, sobretudo, por meio de um determinado *discurso metalinguístico*. Assim, questões que, na aparência, são de natureza puramente linguística, extrapolam, na verdade, tal perspectiva, quando então se busca conceber a linguagem não como objeto ideologicamente neutro, mas como manifestação intencional de um sujeito produtor de discursos e detentor de códigos de funcionamento e usos da própria língua. O inverso é, também, verdadeiro, com a crítica literária atuando de modo a precisar aspectos da língua nem sempre evidentes numa abordagem privilegiadamente linguística.

Como partimos da educação, ao fazer nossas primeiras considerações acerca das possibilidades de um trabalho interdisciplinar entre os estudos literários e linguísticos, parece justo que voltemos, depois de trilhado esse fecundo percurso, à questão da educação: de maneira geral, dizemos que a dimensão pedagógica dos estudos literários e linguísticos só é plenamente alcançada – acreditamos – por meio da prática da *interdisciplinaridade*: é no encontro entre áreas distintas, mas coirmadas, do saber humano que o conhecimento atinge, por assim dizer, sua plenitude, tornando-se não apenas fonte de prazer, mas também de intervenção social em benefício da cidadania plena. Tudo isso tem a ver, em última instância, com o exercício da *leitura*, num sentido amplo, tal como prescreve, de maneira simples e objetiva, a pedagogia crítica:

os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que leem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz e a localizar a si próprios na história (MCCLAREN, 2000, p. 38).

Não sem razão, é a consciência crítica do ensino da língua – por exemplo, ao promover uma revisão do modo como a linguagem é trabalhada em sala de aula, em especial da maneira como a gramática é instrumentalizada, em prol da renovação de seus sentidos – que poderá levar o aluno a se tornar um usuário consciente das possibilidades do idioma. O mesmo se poderá dizer acerca da literatura e seu ensino: se um dos objetivos da escola é formar o aluno como cidadão crítico e autônomo, um estudo consciente da obra literária pode ser um dos instrumentos que, sem dúvida, potencializa a concretização desse objetivo: a articulação interdisciplinar entre a *Linguística* e a *Literatura* pode ser um dos mais eficazes caminhos para isso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anita Correia Lima de. “Aulas régias no império colonial português: o global e o local”. In: LIMA, Ivana Stolze & CARMO, Laura do. *História Social da Língua Nacional*. Rio de Janeiro, Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 65-90.
- BAKHTIN, Mikhail/MEDVEDEV, P. *The Formal Method in Literary Scholarship. A Critical Introduction to Sociological Poetics*. London, Johns Hopkins, 1978
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética. A Teoria do Romance*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BARTHES, Roland et alii. *Poétique du Récit*. Paris, Seuil, 1977.
- BARTHES et alii. *Estructuralismo y Literatura*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1970.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Liberdade? Opressão?* São Paulo, Ática, 2000.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, Unicamp, 1997.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.
- EAGLETON, Terry. *Teoria Literária. Uma Introdução*. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- FLORES, Valdir do Nascimento e TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo, Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

- GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 1993.
- ISER, Wolfgang. *L'Acte de Lecture. Théorie de l'Effet Esthétique*. Sprimont, Mardaga, 1997.
- LODGE, David. *After Bakhtin. Essays on Fiction and Criticism*. London/New York, Routledge, 1990.
- LODGE, David (ed.). *Modern Criticism and Theory. A Reader*. London/New York, Longman, 1988.
- MACHADO, Irene. *O Filme que Saussure não viu. O Pensamento Semiótico de Roman Jakobson*. São Paulo, Horizonte, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O Contexto da Obra Literária. Enunciação, Escritor, Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, Pontes, Unicamp, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. “A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação lingüística”. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Discutindo a Prática Docente em Língua Portuguesa*. São Paulo, IP-PUC, 2000, p. 83-94.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O Português são Dois”... *Novas Fronteiras, Velhos Problemas*. São Paulo, Parábola, 2004.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do Disenso para o Novo Milênio*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática na Escola*. São Paulo, Contexto, 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura. Da História no Discurso*. Campinas, Unicamp, 1994.
- PETTER, Margarida. “Linguagem, Língua, Lingüística”. In: FIORIN, J. Luiz (org.). *Introdução à Lingüística*. São Paulo, Contexto, 2002, p. 11-24.
- PILETTI, Nelson. “Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil”. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, São Paulo, Vol. 13, No. 02: 27-72, jul.-dez. 1987.
- POSSENTI, Sírio. *Por Que Não Ensinar Gramática na Escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, Maurício. “Entre o uso e a norma: uma introdução à gramaticografia da língua portuguesa no Brasil da passagem do século”. In: SIMÕES, Darcilia & MENESSES, Eliana de Melo (orgs.). *Linguagens, criatividade e sentidos: pelos percursos da semiótica do cotidiano*. Rio de Janeiro, Dialogarts/UERJ, 2010, p. 204-218.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. São Paulo, Ática, 2001.
- _____. *Letramento um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TATIT, Luiz. “A abordagem do texto”. In: FIORIN, J. Luiz (org.). *Introdução à Lingüística*. São Paulo, Contexto, 2002, p. 186-209.
- TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine. Le Principe Dialogique*. Paris, Seuil, 1981.
- TODOROV, Tzvetan (org.). *Théorie de la Littérature. Textes des Formalistes Russes*. Paris, Seuil, 1965
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto*. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.
- YOUNG, Robert (ed., int.). *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*. London/New York, Routledge, 1987.

Capítulo 6

AS MINHAS MENINAS: CONSTITUIÇÃO E COMPLEXIDADE DISCURSIVAS DAS PERSONAGENS FEMININAS NO CANCIONEIRO DE CHICO BUARQUE

Janaína de Assis Rufino (UEMG)

*Vão as minhas meninas
Levando destinos
Tão iluminados de sim
Passam por mim
E embaraçam as linhas
Da minha mão
Chico Buarque*

Rosas, Ritas, Terezas, Helenas, Liliys, Joanas, Bárbaras, Annas, Iolandas, Marias, Madalenas, Carolinas, Januárias, Luizas, Genis, Silvias... Morenas, cabrochas, dançarinhas, prostitutas, estrangeiras, travestis, bailarinas, escravas, sonhadoras, realistas, frágeis, atrizes, lutadoras, lésbicas, santas, sinhás... Todas mulheres. Meninas. Todas imagens nascidas no cancioneiro de Chico Buarque de Hollanda, conhecido por criar personagens populares, seres do cotidiano, que parecem saltar do mundo de papel tomando corpo e significação social.

Proponho neste capítulo uma reflexão acerca da constituição e da complexidade das personagens femininas no cancioneiro de Chico Buarque, como um recorte de um estudo aprofundado, que realizei em 2011[1] sobre a complexidade da canção desse compositor, com o objetivo de analisar, à luz do Modelo de Análise Modular, as marcas e estratégias utilizadas pelo autor nas canções produzidas no período da ditadura militar que burlaram os censores e continuaram conscientizando seu público, a fim de evidenciar que a produção musical desse momento veicula um discurso específico, que muitas vezes precisava ser disfarçado, mas que não poderia deixar de ser tratado pela imposição do contexto social.

As mulheres buarqueanas

É comum a sensação de que andando pelas ruas do Rio de Janeiro, pelas favelas, pelas ruas de nossas cidades, ou mesmo dentro de nossas casas, podemos de súbito encontrar o menino cantado em “Pivete” (HOLLANDA, 1978) “No sinal fechado/ Ele transa chiclete/ E se chama pivete”, “Pedro pedreiro” (HOLLANDA, 1965) carregando seu nome e sobrenome no seu cotidiano “Pedro pedreiro penseiro esperando o trem” e outros trabalhadores brasileiros assalariados como os retratados em “Linha de montagem”: “gente que conhece a prensa, a brasa da fornalha, o guincho do esmeril. Gente que carrega a tralha, ai, essa tralha imensa, chamada Brasil” (HOLLANDA, 1980). Podemos cruzar com a mãe de “O meu guri”, que sofre pelas escolhas do filho e ainda assim o ama sem medida: “Quando, seu moço,/ Nasceu meu rebento/ Não era o momento/ Dele rebentar” (HOLLANDA, 1981), podemos nos deparar com quem já ouviu contar a história do filho da prostituta que tem ladrões e amantes como companheiros e foi ninado ao som de cantigas de cabaré – “Minha história” (HOLLANDA, 1970). Temos com frequência a sensação de que conhecemos a mulher mandona cantada em “Apesar de você” – “Hoje você é quem manda/ Falou tá falado/ Não tem discussão” (HOLLANDA, 1970) – ou a menina absolutamente comum igual às outras tantas que conhecemos em “Uma menina” – “Uma menina do Brasil/ Que não está nem aí/ Uma menina igual a mil/ Do morro do Tuiuti” (HOLLANDA, 1987). As personagens buarquenas, mesmo sendo expressões locais, relacionadas quase sempre ao universo carioca, podem e assumem em nosso imaginário dimensões nacionais. A descrição do tipo carioca muitas vezes é inseparável da descrição do tipo nacional brasileiro. A personagem brasileira tem uma presença marcante no repertório de Chico Buarque, mesmo que esse compositor tenha de forma recorrente tomado o Rio de Janeiro como referência.

A facilidade com que podemos personificar os seres de palavras cantados nas canções populares, em especial nas de Chico Buarque, possibilita que tenhamos uma forte identificação com esses seres e faz com que, via de regra, o cantor popular possa ser utilizado como um recurso empregado para o estabelecimento dos traços característicos do brasileiro e das marcas nacionais.

Ao tomarmos as canções sob a perspectiva discursiva e pela proximidade sentida de seus personagens, é possível estabelecer um paralelo entre a obra desse compositor e a história recente do Brasil. Pela extensão e qualidade, notamos sistematicamente uma tendência à divisão e à rotulação da obra de Chico Buarque para fins comerciais e didáticos: “A poesia de Chico”, “A narração de Chico”, “A crítica social”, “A Política” etc. Não temos dúvida de que a rotulação da obra buarqueana acaba por empobrecer e relativizar as possibilidades de sua abordagem e de seu sentido e as diversas representações possíveis de seus personagens.

Meneses[2] (2002) divide a obra política e poética do compositor em quatro fases: Lirismo Nostálgico, as Canções de Repressão, Variante (ou Canção) Utópica e Vertente Crítica. Os três primeiros discos de Chico, representantes do Lirismo Nostálgico, revelam em suas canções um distanciamento, fruto de uma decepção política. Essas canções possuem um valor nostálgico, certa recusa ao mundo industrializado como “Januária” (HOLLANDA, 1967) e “Carolina” (HOLLANDA, 1967). Há uma crítica elaborada com uma tonalidade de saudosismo. “Não há esperança de futuro” (MENESES, 2002, p. 47). O saudosismo é, na verdade, não o desejo de volta à infância, mas uma negação do presente.

As Canções de repressão nasceram das sementes plantadas pela crítica social do Lirismo Nostálgico que as antecedeu. As canções de protesto assumiram forma de ameaça, algumas criticaram o presente sem perspectiva de futuro e outras aliaram a negação do presente à proposta de um futuro libertador, porém vingativo. Nesse período, tínhamos canções como Ana de Amsterdam (HOLLANDA, 1972/1973) e Angélica (HOLLANDA, 1977).

Ao propor um futuro libertador e vingativo, percebemos a emergência da Variante Utópica. Nessa fase Chico propõe o homem como ser livre da opressão, do cotidiano, da pobreza, da falta de

cultura etc. “A Rosa” (HOLLANDA, 1979) e “Luísa” (HOLLANDA, 1979) exemplificam a produção desse momento.

A produção mais recente de Chico encontra-se na chamada Vertente Crítica, que faz crítica social, caracterizando-se como denúncia clara e direta não mais pela linguagem indireta e metafórica das Canções de Repressão. Sua atual obra é marcada por ironia, sátira e paródia.

Essa divisão proposta em Meneses (2002), por seu aspecto cronológico, possibilita-nos enfatizar o caráter sócio-histórico subjacente em nossa pesquisa. Por outro lado, entendemos que se trata de um ponto de vista que escolhemos como referência, mesmo cientes de que as divisões e rotulações das canções não conseguem apreender, na medida justa, a grandeza e a singularidade de uma obra de arte.

As histórias buarqueanas apresentam regularidades temáticas marcadas por seus conjuntos lexicais. Percebemos que um dos mecanismos largamente utilizados pelo compositor é criar ambientes temáticos recorrentes. Temos, na obra de Chico, “o carnaval”, “a malandragem”, “a favela”, “a homossexualidade”, “a prostituição”, “a rotina” etc. Ele construiu sua crítica social alicerçada em temática com forte compromisso social e político, principalmente no período da ditadura.

Suas histórias também tematizam “os malandros”, “os trabalhadores” e “as mulheres” entre outros personagens que representam os diversos grupos de nossa sociedade. Podemos notar uma tendência por grupos marginais que sofrem pressões ou discriminações sociais de forma mais consistente. Meneses, referindo-se às canções buarqueanas, diz: “O seu discurso dá voz àqueles que em geral não têm voz” (Meneses, 2001). A voz de seus personagens vincula-se a uma temática da marginalidade social.

Há um número grande de canções buarqueanas das décadas de 1960, 1970 e 1980 que remetem ao universo feminino. Essa regularidade temática feminina nos indicou o caminho para o nosso recorte metodológico de pesquisa[3]. Não é possível negar o destaque dado às personagens femininas, no momento em que tomamos o espaço temporal compreendido entre 1964 e 1986.

As canções em que Chico trata das mulheres têm sido elemento de análise para muitos estudiosos de diversas áreas do conhecimento como a música, a psicologia, a psicanálise, a história cultural entre outras tantas. Em suas canções, Chico Buarque de Hollanda procurou ver e cantar o mundo com olhos e sentimentos femininos. Ora, se o cantor de Chico representa o povo brasileiro e as mulheres constituem a maior parte da população brasileira, nada mais justo que um compositor do *modus vivendi* brasileiro leve-as em conta.

O universo feminino é um tema que atravessa todas as fases do cantor de Chico desde o início da sua carreira com o lançamento do Long-Play (LP) *Chico Buarque de Hollanda*, em 1966, ao CD-Player (CD) *Carioca*, em 2006. Decerto que a temática feminina seja fruto, entre outras possibilidades, de uma forte influência do samba, mais especificamente do samba-canção e de expoentes como Noel Rosa, que tinham o cotidiano e o prosaico como fonte de inspiração temática. Assim como Noel Rosa, Chico compunha sobre os encontros e desencontros amorosos característicos do samba-canção[4] e seus contornos entoacionais que imitavam a dor da perda ou do desejo de conjunção dos compositores e personagens com suas amadas. Nas histórias cantadas pelo samba-canção, a mulher sempre se estabelece como um dos protagonistas, pois o assunto é amor.

Há que se ressaltar também a influência do samba-samba em que as canções tentam associar o canto rítmico com a dança das meninas, denominadas como cabrochas, morenas, mulatas, baianas... Tatit diz que “é geralmente no samba-samba[5] que o compositor exibe seus malabarismos com a melodia e a letra, uma se reportando à outra numa adequação que, de certo modo, simboliza a plena integração da música com a sua musa inspiradora” (TATIT, 2004, p. 155). Ao analisar a canção “Morena da Boca de Ouro” de Ary Barroso, de 1941, cujo tempo do compasso e pulso regular assinalam as peculiaridades de uma dança cuja marcação principal fica sugerida (cabe ao corpo complementar), para ele a dança encarna-se na morena que “passa a representar o samba em sua plenitude, com suas causas e efeitos” (TATIT, 2004).

Onde quer que elas estejam, sejam quem for, as personagens femininas criadas na obra buarqueana, em nossa pesquisa[6], serão chamadas de *As minhas meninas* em referência à canção de mesmo título produzida pelo compositor em 1986.

As minhas meninas

A canção “As minhas meninas” (HOLLANDA, 1986), produzida por encomenda para a peça *As quatro meninas*, de Lenita Plonczynski é, para nós, a canção síntese da relação entre o compositor, Chico Buarque de Hollanda, e as suas diversas personagens femininas, as mulheres que povoam sua obra. Nessa canção o compositor declara sua autoria (“Olha as minhas meninas/ As minhas meninas”), mas entende que cada uma de suas meninas, de suas mulheres, segue o seu destino independente de sua vontade (“Pra onde é que elas vão/ Se já saem sozinhas/ As notas da minha canção”).

Ao dar vida às suas personagens, ele entende que elas não são mais suas, que elas adquirem identidade e passam a buscar os seus próprios destinos “Vão as minhas meninas/ Levando destinos/ Tão iluminados de sim”. Sobre essa canção Chico Buarque declara:

Nessa música eu digo que tenho ciúme, que sou possessivo e que tudo isso é uma grande besteira. Que é inútil eu ser ciumento, que é inútil eu ser possessivo, que é inútil dizer que são minhas, são minhas, são minhas porque elas não são, elas já vão embora, essa sensação de perda é constante (HOMEM, 2009).

As meninas cantadas nessa canção são, em nosso ponto de vista, metonímias para todas as outras personagens femininas buarqueanas, que são marcadas pela sexualidade, santidade, maternidade, prostituição, silêncio, submissão, engajamento político, servidão e/ou rebeldia, características próprias de seres reais, de seres do mundo. Elas retratam mulheres estereotipadas de um lá/então e de um aqui/agora, cujo papel social foi de fragilidade com padrões rígidos de comportamento, mas que com o passar do tempo foi se flexibilizando devido ao fato de a mulher começar a assumir espaços antes só de privilégio do homem? Essas mulheres ora se portam como sujeitos, ora como objetos de discursos construídos; são de tal forma emblemáticas, que assumem as vozes das mulheres de seu tempo, fazendo com que especialmente o público feminino se identifique com elas.

O percurso da constituição da figura da mulher na sociedade, com toda a sua complexidade sócio-histórica, vai paulatinamente dando tonalidade aos reflexos instaurados pelas personagens femininas na obra buarqueana. O que vemos é um desfile de personagens femininas que se caracterizam pela passividade e silenciamento, pelo questionamento de valores patriarcais e machistas, e ainda pela autodescoberta e busca de valorização de sua identidade. Contudo não podemos concluir de forma simplista que a identificação do público feminino com as canções nos autoriza a dizer que as canções nos apontam diretamente para o mundo real em si ou para um universo de fato feminino. Ao contar histórias que falam das relações das mulheres com os homens, da sua sexualidade, das suas crenças e das suas representações de masculino e feminino, de suas classes sociais, do seu poder, as canções falam metonimicamente de todos nós, brasileiros.

As personagens femininas de Chico Buarque de Hollanda compõem, dessa forma, variadas concepções sobre as mulheres presentes em nossa sociedade em diferentes momentos históricos. Elas são variações de imagens do feminino e, portanto, metonímias do humano, uma vez que a obra desse compositor sempre delega a autoridade de uma identidade para cada uma de suas personagens femininas. As meninas de Chico Buarque representam de alguma forma as mulheres da vida real, mas não podem ser simplesmente tomadas como mero reflexo do real. Como fruto de um ato criativo, de um processo de transposições refratadas da vida para a arte, as personagens buarqueanas não apenas refletem a vida, mas, sim, refratam-na.

Aspectos prosaicos da canção buarqueana

A discussão que vimos desenvolvendo leva-nos a defender o ponto e vista de que as personagens femininas do cancioneiro buarqueano, assim como as do romance polifônico de Fiódor Dostoevski, têm sua própria identidade, possuem autonomia e exprimem sua própria concepção, pouco importando se ela coincide ou não com a ideologia de seu autor. Para a construção das

personagens femininas, não importam as suas características físicas, psicológicas ou a posição social. O que é mais expressivo é o ponto de vista delas sobre a realidade que as cerca. Como afirma Bakhtin, sobre a autonomia das personagens na obra de Fiódor Dostoevski: “sua consciência e autoconsciência [...] são a última palavra da personagem sobre si mesmo e o mundo” (BAKHTIN, 1981, p. 40).

Dessa forma, a nós leitores, não caberia propriamente a visão da personagem, mas sua cosmovisão e suas referências sobre si expressas nas obras das quais elas fazem parte. Acreditamos que as mulheres de Chico Buarque são pontos de vista sobre o mundo, pois são capazes de incorporar o próprio dinamismo humano, refletindo um determinado gênero discursivo (???) e interagindo com enunciados de outrem. De acordo com o pensamento bakhtiniano,

em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras da arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. [...] Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 294).

As imagens das personagens femininas buarqueanas se constituem, portanto, a partir do embate entre diferentes vozes no interior do discurso das canções. Formam-se, a partir do diálogo polêmico entre a sua autoconsciência, a voz do autor e as vozes com as quais as personagens e o autor se contrapõem.

Para discutir e entender a constituição e complexidade discursivas das personagens femininas no cancioneiro de Chico Buarque, tomamos como base os pressupostos teóricos do filósofo russo Mikhail Bakhtin especialmente no que se refere à relação entre a autoria e as personagens na atividade estética.

A sensação de personificação que temos diante das personagens femininas de Chico Buarque pode ser causada, em nosso ponto de vista, pela condição autoral e pela constituição e construção de suas personagens, posição que sustentamos com os argumentos que vimos até aqui evidenciados pelos pressupostos bakhtinianos.

As personagens do cancioneiro buarqueano se constroem da mesma substância que as personagens do romance polifônico. Essa afirmação poderia formular o seguinte problema: estaria a canção para a prosa romanesca assim como as suas personagens?

A canção, como outras práticas discursivas, traz em si componentes de ordem linguística, textual e situacional, mas por sua natureza artístico-estética também apresenta importância literária, tanto pelo traço estético, como pela sua fonte de plurissignificação. Ela, por sua natureza linguística, já nos autorizaria a defender sua constituição dialógica. Mas, por outro lado, teríamos as forças das imposições exercidas pelo trabalho da precisão composicional estética que o compositor utiliza em sua obra. Se tomarmos os conceitos desenhados pelo filósofo russo de poesia e prosa[7], poderíamos levantar a hipótese de que a canção estaria situada em algum ponto da linha contínua que alinhava esses dois conceitos em extremos.

Em uma extremidade, teríamos a poesia[8]. Segundo os estudos bakhtinianos, a poesia é monológica, pois apresenta certa tendência à uniformidade dos discursos em função de uma característica imposta pelas expressões históricas do discurso literário canônico que delega ao autor poder supremo sobre o texto.

No discurso poético, as fronteiras entre a voz do autor e as vozes dos outros “eus”, das outras consciências, não são apagadas, nem tênues; ao contrário elas acentuam a separação entre as vozes buscando uma centralização autoral.

O fazer poético e sua preocupação com os aspectos composticionais do texto, dos quais podemos citar, entre outros, a métrica, as rimas, as escolhas lexicais, são a voz imperativa da poesia. A esse respeito Bakhtin afirmou:

Na obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, comprehende e imagina o poeta, ele vê, comprehende e imagina com os olhos da sua linguagem, nas suas formas internas, e não há nada que faça sua enunciação sentir a

necessidade de utilizar uma linguagem alheia de outrem (Bakhtin, 1988b, p. 94).

Na outra extremidade, teríamos a prosa, que é dialógica em sua essência. O texto prosaico através do romance polifônico, foi, como já discutimos nos itens anteriores, o centro dos estudos do mestre russo. O discurso no texto prosaico, ou romance polifônico é internamente dialogizado, ou seja, a voz do autor dialoga com as demais vozes que na prosa se fazem ouvir.

Porém, ao considerar a natureza dialógica da linguagem, podemos concluir que tanto a poesia como a prosa são essencialmente dialógicas, pois se constituem de linguagem e esta é constitutivamente heterogênea. Para Tezza, “a produção estética literária estaria em um contínuo que vai da prosa absoluta à poesia absoluta” (2006, p. 203). A prosa, poderíamos vê-la representada nos romances polifônicos que acolhem as diferentes falas e linguagens e se constituem na diversidade dos discursos que os compõem, já a poesia, se caracterizaria por uma excessiva preocupação do autor com o aprimoramento da sua própria linguagem, característica que o levaria ao extremo do monologismo.

O que pudemos perceber é que o texto prosaico não pode ser definido segundo apenas a sua estrutura composicional externa. Para defini-lo, precisaríamos entender o modo específico e como se dá a apropriação da linguagem e do espaço que o dialogismo ocupa nele. O fazer artístico por si só não é capaz de caracterizar por escolha própria sua tendência à poesia ou à prosa. Podemos ter poesias prosaicas e prosas poéticas, pois os fatores que determinam essas características são relacionadas com o que o filósofo russo denominou de “forças centrífugas” e “forças centrípetas” da linguagem. Nesse sentido, podemos ter influências históricas impondo determinado extremo. Podemos ter épocas em que estilisticamente há um movimento mais poético no campo literário e outros momentos em que estilisticamente há um movimento prosaico.

No que se refere a nossa pesquisa, poderíamos ponderar que os traços que diferem a canção da poesia são esfumaçados pelas peculiaridades da linguagem canacional. A canção, assim como a poesia, em nosso ponto de vista pertence ao campo literário. A canção estaria no que Maingueneau (2005) chama de discurso literário. Para o autor, falar em discurso literário é

renunciar à definição de um centro ou um lugar consagrado. As condições do dizer atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor, associado ao seu modo ou posicionamento no campo literário, os papéis ligados aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados) (MAINGUENEAU, 2005, p. 18).

As canções seriam um ato de comunicação no qual o dito e o dizer, o texto e seu contexto são indissociáveis (Maingueneau, 1995). Daí podermos afirmar que as canções assim como o discurso literário podem ser entendidas como uma prática que explicita um trabalho intencional com linguagem, elaborado por um sujeito situado num contexto cultural, numa cenografia, o qual, no entanto, não se fixa em nenhum desses lugares.

Mesmo considerando o caráter peculiar da canção que a aproxima da poesia no que se refere à organização métrica, sonora, rítmica, o qual está diretamente relacionado a uma linguagem escrita cuidada e a distancia por sua dimensão não-escrita e próxima da fala cotidiana, não nos deteremos ainda nas características composticionais[9].

O que queremos propor, para finalizar, é que a canção se situaria no contínuo que acreditamos que exista entre o que consideramos prosaico e poético, segundo as definições dos estudos bakthinianos. Nestes termos, se considerarmos as canções buarqueanas a partir das muitas vozes que nelas se fazem ouvir, sejam autorais, ideológicas ou das personagens, teremos a canção como um gênero essencialmente prosaico. Assim como as personagens do romance polifônico, as meninas de Chico Buarque são, pois, seres gestados num espaço eminentemente prosaico ou dialógico.

Considerações finais

Após a reflexão aqui proposta, afirmo de forma peremptória, que muito há para ser desbravado e pesquisado sobre a canção popular brasileira, especialmente o que se refere à obra de Chico Buarque de Hollanda. Seja pelos aspectos relativos ao gênero e a complexidade de sua organização, seja por aspectos diretamente relacionados às instâncias de composição, interpretação e/ou recepção, a canção como objeto linguístico se institui como *corpus* no século XXI, principalmente na Análise do Discurso.

Ora... o que trago a guisa neste capítulo é: se as personagens femininas do cancioneiro buarqueano são construídas pelas e nas palavras, para que possamos responder a pergunta “quem são elas?”, só o que nos resta é lançarmo-nos à análise do discurso das canções...Ou seja, ficar frente a frente com as meninas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979 - 1992 - 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981 - 1997 - 2002.
- HOLLANDA, C. B. *Pedro pedreira*. São Paulo: Editora Musical Brasileira Moderna Ltda. Impresso no Brasil, 1965. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em 04 set. 2009.
- _____. *Januária*. São Paulo: Editora Musical Arlequim Ltda, 1967a. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em: 04 set. 2009.
- _____. *Carolina*. São Paulo: Editora Musical Arlequim Ltda, 1967b. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em 04 set. 2009
- _____. *O meu guri*. São Paulo: Marola Edições Musicais, 1981. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em 04 set. 2009.
- _____. *As minhas meninas*. São Paulo: Marola Edições Musicais Ltda, 1987. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em 04 set. 2009.
- _____. *A rosa*. São Paulo: Marola Edições Musicais Ltda, 1979. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em 04 set. 2009.
- _____. *Pedaço de mim*. São Paulo: Marola Edições Musicais, 1977-1978. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em: 04 set. 2009.
- _____. *Trocando em miúdos*. São Paulo: Marola Edições Musicais, 1978. Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em: 04 set. 2009.
- HOMEM, W. *Livro histórias de canções - Chico Buarque*. São Paulo: Leya, 2009.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1988.
- _____. *O contexto da obra literária*. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1995.
- _____. *O discurso literário contra a literatura*. In: MELLO, R. (Org.) *Análise do discurso & literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MENESES, A. B. *Desenho mágico*. São Paulo. Ateliê Editorial, 2002.
- _____. *Figuras do feminino na canção de Chico Buarque*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- TATIT, L. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- TEZZA, C. Poesia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 195-218.
- TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular*: da modinha à canção de protesto. Petrópolis: Vozes, 1974.
- RUFINO, Janaína de Assis. *As minhas meninas: análise de estratégias discursivas em canções buarqueanas produzidas no período da Ditadura Militar*. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Legendas

- [1] Remeto a Rufino (2011).
- [2] Adélia Bezerra de Meneses é professora de Teoria Literária da USP e da UNICAMP. É um dos expoentes nos estudos relacionados à obra buarquena. Escreveu *Desenho Mágico: poesia e política em Chico Buarque* (São Paulo, Hucitec, 1982). *Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise* (São Paulo, Duas Cidades, 1995). *Figuras o feminino na canção de Chico Buarque*. (São Paulo, Editora Atelier – Boitempo, 1999). *Chico Buarque: criador e revelador de sentidos*, texto de abertura do volume 3 do Songbook Chico Buarque, produzido por Almir Chediak.
- [3] Nossa proposta de pesquisa é analisar a construção discursiva das personagens femininas e a maneira como elas orientam as relações de face e de lugar entre o compositor e seus interlocutores durante o período da ditadura militar.
- [4] Tipo de samba também conhecido como samba de meio de ano. Criação de compositores semi-eruditos ligados ao teatro de revista do Rio de Janeiro, que surgiu no correr de 1928. Segundo Tinhorão (1974), durante a década de 1930, o samba-canção firma seu estilo com compositores como Benedito Lacerda, Aldo Cabral e Noel Rosa.
- [5] Tipo de samba, caracterizado por Tatit (2004), em que o samba sempre narra a si próprio, cujos personagens são encarnações do samba que, no desenrolar dos fatos, dão demonstrações vivas da fecundidade do gênero. Caracteriza-se por melodias entoativas entremeadas de melodias temáticas, ou vice-versa.
- [6] Remetemos a Rufino 2011.
- [7] Os conceitos poesia e prosa serão tomados com expressões de diferentes modos de apropriação da linguagem, numa atividade em que necessariamente, no mínimo, interagem dois participantes que Bakhtin chama de “autor” e de “herói”.
- [8] Estamos aqui tratando do conceito postulado por Bakhtin.
- [9] Características relativas à composição estrutural da poesia.

Capítulo 7

O ENSINO DE LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA PARATÓPICA

Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)

Luciana Soares da Silva (UFLA)

Este capítulo insere-se nas discussões acerca do ensino de literatura nas escolas de ensino fundamental e médio e nos estudos da Análise do Discurso (doravante, AD) e as suas contribuições para reflexão de uma metodologia de ensino que enfoque o desenvolvimento do sujeito e da experiência com o universo literário. O objetivo central é utilizar o princípio de paratopia (noção que veremos mais adiante) para refletir o que é a experiência literária e de quais formas podemos pensar na sua existência no ensino básico. A necessidade desse trabalho surgiu por uma situação que é comum a todas as áreas que o ensino contempla: uma crise metodológica por que passa a educação. Essa crise, embora muito debatida, tem relação com as formas como se tratam os conteúdos no ensino e com o próprio objetivo do ensino, ou seja, o foco da escola é o conteúdo, o próprio ensino ou o sujeito que aprende?

Para pensarmos esses questionamentos, achamos necessário instaurar o problema de forma mais clara, até para compreender em que situação encontramos a literatura na escola. A crise no ensino, de modo geral, se dá pelo foco, como mencionamos anteriormente, priorizado na escola. Durante muito tempo, por uma tradição racionalista/positivista, que proporcionou uma proliferação de várias áreas do conhecimento, fez com que na escola também se construísse por meio de várias disciplinas. Por um movimento paradoxal, a escola possibilitou o aprofundamento do aluno em várias áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, fragmentou o conteúdo olhado por várias perspectivas, o que, por consequência fragmenta também o sujeito.

Com essa tradição em focalizar os conteúdos das diferentes áreas, a escola tem se enraizado em uma ilusão de que consegue formar o historiador, o linguista, o geógrafo, o matemático, o crítico literário etc. O paradigma científico racionalista/positivista nos fez pensar que o ideal de uma escola é fortalecer o intelecto, a racionalidade. Tanto é que a estrutura escolar, desde muito tempo, disciplina os corpos que, sentados em fileiras para não atrapalhar o desenvolvimento, foca apenas na formação do intelecto, por meio do conteúdo a ser ensinado. De certa forma, aqueles que não acessam esse conteúdo, serão reprovados, seja por notas ruins, por reprovação ou pela própria exclusão quando a escola diz que os seus alunos não sabem nada. Dessa forma, ainda se mantém a ideia de que todos deveriam estar no mesmo patamar de conteúdos e as classes deveriam, portanto, se homogeneizar.

No Brasil, no final da década de 70, movidos pelos estudos sociointeracionistas, especialmente, na figura de Vigotski (2008), começa-se a repensar esse foco no conteúdo. Os estudiosos começam a perceber que o processo de aprendizagem está na interação de indivíduos com menos desenvolvimento com os mais desenvolvidos. A partir daí, inicia-se uma preocupação com as formas de ensino, ou seja, se o sujeito aprende no ambiente social, na relação com o outro, na interação, a educação começa então a pensar como propor aulas eficientes para que se propicie essa interação com o conteúdo, entre os alunos e outros alunos e professores, e entre as várias disciplinas – fase em que também se começa a pensar em interdisciplinaridade como forma de alavancar o ensino. A proposta interdisciplinar surge da necessidade de promover uma relação de complementaridade entre os diversos conhecimentos disciplinares.

Essas ideias começam a se consolidar ou a ser aplicadas em meados da década de 80, mais precisamente e juntamente com o fim do governo ditatorial do Brasil, momento em que se passa, de fato, a permitir uma ampliação no pensamento e questionamentos dos modelos envelhecidos e empobrecidos da fase ditatorial. As ideias da época parecem caminhar para a necessidade de propor, como política educacional, o incremento para que as aulas fiquem boas, por isso, é nessa época, que iniciam as grandes políticas públicas de compra de material didático (PNLD), de montagem de material didático para os professores usarem em sala de aula e cursos de “reciclagem”, pois as práticas em voga estavam velhas. Isso implica dizer que de um parâmetro anterior focado no conteúdo, passamos para um parâmetro focado no ensino, mas não, ainda, no sujeito que aprende. No entanto, esse foco também passa a se revelar ineficiente do ponto de vista da aprendizagem, pois os resultados, embora bem melhores, ainda não atendem às necessidades de todos aqueles que entram na escola.

Já no início do nosso século, outro parâmetro começa a tomar conta dos estudos e da educação também, impulsionado pelos estudos da transdisciplinaridade e da complexidade, dos estudos que focam análises qualitativas e não quantitativas, das teorias que pressupõem, cada vez mais, a relatividade dos fenômenos e do desenvolvimento dos sujeitos. Daí, decorre outro deslocamento no foco que a escola tem: do conteúdo, que foi para o ensino, o centro agora passa a ser as aprendizagens, assim mesmo, no plural, diferentes porque os indivíduos são historicamente diferentes. Não basta, agora, montar uma boa aula que funcionaria em todos os espaços, mas adequar cada aula ao grupo específico de alunos com quem se interage. Não se deve, assim, propor o desenvolvimento do conteúdo, nem de um ensino padrão, mas o desenvolvimento do sujeito.

Tendo isso em vista, chegamos, no momento atual, à ideia de que o centro do ensino é o sujeito que aprende. Sujeito esse que não deve ser especialista em nenhuma área específica ou em conteúdos, mas que precisa passar por várias experiências de vida (seja na escola ou não) para ir se compondo atravessado por todas as situações que a história e a sociedade oferecem. Portanto, a escola deve proporcionar vivências, até certo ponto, sistematizadas, de forma a construir uma história de sujeito que o faça se desenvolver como alguém que possa agir socialmente de forma ética, eficiente e crítica. São palavras do momento, em função disso: diversidade, diferença, inclusão, ação social, cidadania, ética, sujeito crítico, sujeito transdisciplinar etc. Diante desse contexto problemático, podemos especificar melhor a questão: como o ensino de literatura pode contribuir com o desenvolvimento desse sujeito que não olha mais o mundo apenas por meio de um pensamento científico, racionalista ou disciplinar, mas por meio de sua história e de seu contexto social de existência. Parece-nos que aí se encontra uma contribuição rica da literatura na formação do sujeito. Por isso, questionamos: qual o objetivo e como se pode ensinar a literatura nesse parâmetro?

O ensino de literatura em caminhos tortuosos

Assim como houve esse movimento no foco que a escola possuiu no decorrer dos tempos, a literatura também precisou se readequar. Essa área, em épocas de centralidade no conteúdo, focalizou, por muito tempo, no ensino básico, a leitura de grandes clássicos como modelos do bem falar e do bem escrever. Além disso, por meio de um processo interpretativo quase hermenêutico, trabalhou basicamente com a ideia de um texto literário de referência que deveria ser explorado

com perguntas feitas *a priori* pelo professor ou dadas pelos livros didáticos, para se chegar a uma leitura que fosse proposta também pelo professor ou pelo próprio livro didático, pois este já vem com as respostas corretas, encaminhando para uma leitura única.

Contudo, é no ensino médio que o espaço de estudo literário é assim marcado, como uma disciplina ou uma área do conhecimento a ser aprendida pelo aluno. O movimento de centralidade no conteúdo da área de literatura se dá pela própria prioridade que a educação exige em função dos conteúdos, como vimos anteriormente, assim como pelo vestibular que buscou, tradicionalmente, avaliar se o aluno tinha se apropriado desses conteúdos e das leituras previstas em obras de referência para ser aprovado ou não. Por isso, o foco no ensino médio sempre foi por conhecer um movimento histórico das escolas literárias e suas principais características. Características essas que deveriam ser identificadas nos fragmentos de obras lidas ou oferecidas pelos livros didáticos. A formação se dá na preocupação com o que a crítica literária mostrou tradicionalmente relevante nos seus textos, mas não com as leituras que os alunos faziam, ou seja, não importava de fato as várias leituras dos alunos, mas uma leitura única e já enraizada na tradição literária.

Essa forma de ensinar ainda é muito presente, mas também teve seus processos de mudança. O que vemos no momento, para o ensino fundamental, é uma proposta que enquadra o texto literário no ensino organizado pelos gêneros textuais. Tal perspectiva fundamenta-se na ideia de que os gêneros provêm de práticas comunicativas construídas socialmente, logo a linguagem deve ser levada em conta como prática social, tendo o conhecimento dos alunos como ponto de partida na prática pedagógica. Para o bem ou para o mal, os linguistas assumiram, nessa modalidade, as orientações para o ensino da literatura, o que contribui para um avanço nas discussões, mas que, na prática, tem transformado o texto literário em um gênero marcado por uma estrutura estável. Procura-se, portanto, ensinar as estruturas dos gêneros textuais da esfera literária, colocando aquilo que se constrói pela criatividade como algo a ser analisado por meio de uma estrutura mais ou menos fixa, pois seguem os postulados de Bakhtin (2000).

Por outro lado, dentro de um parâmetro em que o sujeito é o foco da escola, não é possível pensar nas análises do texto literário pela importância do conteúdo ou pela crítica literária, nem mesmo como um gênero estruturado e estável, mas sim pela experiência literária. É essa experiência que pode constituir um sujeito que pode olhar o mundo pelo literário, pelo belo, pelo estético, pela sensibilidade. É essa experiência que queremos aqui isolar e mostrá-la como um discurso paratópico, que pode ser desenvolvido na escola. Para a melhor compreensão da nossa proposta, passaremos a apresentar agora aquilo que estamos chamando de experiência, depois pela transdisciplinaridade e pelo sujeito como centro do ensino, para, então, mostrar a literatura e a paratopia.

Experiência e transdisciplinaridade no universo literário

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.(BONDÍA, 2002 p.21)

A observação feita por Jorge Larrosa Bondía provoca uma reflexão acerca da nossa sociedade denominada atualmente como sociedade do conhecimento ou da informação. O conhecimento, numa perspectiva sociointeracionista, apresenta-se como algo que passa a fazer parte da constituição do indivíduo ao mesmo tempo em que é constituído por ele. A informação, por sua vez, diz respeito à tomada desse saber pelo indivíduo. Nesse sentido, na contemporaneidade, há um movimento pautado na circulação do conhecimento por meio da informação. Nunca ocorreu na história da humanidade um momento em que houvesse tamanha quantidade de conhecimento e tantas pessoas informadas ou informando. Contudo, a presença da

quantidade esvaziou a experiência.

A experiência, como propõe o autor, refere-se ao que acontece com o sujeito, a aquilo que se passa com ele e não diante dele. O sujeito da informação possui muitos saberes e vive em busca de novas informações, porém, na maioria das vezes, esses saberes não são “experienciados”, isto é, o sujeito não se insere na vivência daquele saber, apenas o acumula. Essa situação é agravada pelo arsenal tecnológico de memorização e registro que possibilita, cada vez mais, o contato com a experiência do outro que, por sua vez, teve contato com outro e assim por diante. Por essa razão, os acontecimentos de um tempo atrás, quando não havia muito acesso aos registros, eram vivenciados sempre como a primeira vez, ao passo que hoje tudo parece já ter sido vivido e registrado em algum lugar. Esse modo de relacionamento com os saberes cria um distanciamento do indivíduo da experiência que prejudica a construção do conhecimento.

Embora o cenário apresentado indique uma previsão pessimista e desanimadora do futuro, ele pode ser ressignificado de modo que a posse e o registro do conhecimento possibilitem uma formação completa do ser, a partir da experiência. A escola, nesse sentido, inserida em uma sociedade do conhecimento, não deve se limitar a passar informações aos alunos, mas a viver a informação, o conhecimento como experiência única, individual e coletiva. É nesse sentido que a literatura precisa ser uma experiência e não um acumulado de informações históricas e de características de obras transmitidas aos alunos.

O principal fundamento dessa proposta está na concepção de sujeito e de como ele apreende o conhecimento. Estamos concebendo o sujeito como um ser social, o que significa entender que ele está inserido em dado contexto sócio-histórico e dialético. Contudo, não se deve encarar esse sujeito como um ser passivo que apenas se submete ao seu contexto. Ele tanto constitui quanto é constituído pelo contexto do qual se compõe como indivíduo e como parte de um grupo. Isso implica abordar o sujeito como ser integral e verificar que sua vivência no meio humano acontece na (e pela) interação com outros indivíduos, o que permite o seu desenvolvimento. Desse modo, a prática pedagógica pautada na experiência considera que o sujeito e o conhecimento se criam e se transformam na interação social.

Essa perspectiva rompe com um histórico pautado somente na especificidade de certa área e encontra espaço numa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, visto que os limites impostos pela proposta disciplinar não favorecem a interação do sujeito com o conhecimento de forma total. Por isso, nossa proposta enquadra-se dentro do parâmetro da transdisciplinaridade, como nos mostra Nicolescu, em *O Manifesto da Transdisciplinaridade* (1999 p. 53):

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A transdisciplinaridade privilegia uma nova percepção e uma nova atitude em relação ao conhecimento. Não se acredita aqui na unidimensionalidade do ser humano e do mundo, o que possibilita a abordagem do conhecimento como unidade, mas a partir da diversidade. A compreensão almejada é pautada na sensibilidade, intelectualidade e transcendentalidade, de modo a colocar o ser humano como centro e com poder de ação diante do mundo que o cerca.

Essas noções suscitadas fazem repensar o mundo e, por conseguinte, os limites impostos na escola. O desenvolvimento da proposta transdisciplinar vem sendo viabilizada por uma série de condições nos âmbitos político, científico, ecológico, religioso, da qual destacamos as questões científicas. Sobre isso, afirmam Pena-Veja e Nascimento (1999, p.10):

Existe um princípio de incerteza no exame de cada instância constitutiva do conhecimento. E, de fato, o limite principal da ciência é a sua insistência em abordar e comunicar as suas instâncias separadamente. É para superar isso, entre outras coisas, que uma reforma do pensamento torna-se imprescindível, por intermédio da qual seja possível reintegrar um personagem que ela, a ciência do homem, ignorou totalmente – isto é, o próprio homem.

A perspectiva transdisciplinar favorece uma percepção do mundo que extrapola os níveis estipulados pela ciência clássica disciplinar. Se, por um lado, em um primeiro nível de percepção, é possível tomar contato com a realidade por meio dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) e, em seguida, ampliar essa percepção para o segundo nível, no qual se encontra a razão; por outro, é possível apreender a realidade também pelo o que é intuitivo e pelo o que é mais sagrado, por meio dos arquétipos e mitos (e aqui a literatura é imprescindível). As formas de inserções e percepções do mundo, assim, não se reduzem aos primeiros níveis, podem se apresentar em níveis subsequentes (terceiro, quarto, quinto etc.).

Essa reflexão sobre a percepção da realidade a partir de um olhar transdisciplinar vem ao encontro da concepção de sujeito que apresentamos como necessária para uma abordagem de ensino que se considere a experiência como constituição do conhecimento no indivíduo. Um sujeito transdisciplinar constrói o mundo a partir de sua história, de modo a concebê-lo pelo seu olhar conforme o lugar que ocupa. Por essa razão, encontramos diversos olhares sobre o mundo através da ótica de cada um que, em sua diversidade, constrói seu “mundo”, pois o mundo não está fora do sujeito e todas as suas construções são válidas, pois os sujeitos o veem assim.

Se o sujeito, e o aluno, vai ser desenvolvido por meio da experiência e da transdisciplinaridade, estamos dizendo que há a necessidade de potencializar esse indivíduo e ver o mundo não só pela ciência, mas também pela filosofia, pelo transcendental e pelo artístico. Tais formas de construir sentido para o mundo colocam o indivíduo no lugar da paratopia, ou seja, dos discursos que dão sentido ao mundo. A literatura, por estar dentro das artes, possibilita colocar esse sujeito nesse lugar paratópico. Para tanto, vamos ampliar a noção de paratopia.

Discurso paratópico e a experiência literária

Para entender a constituição do sujeito como centro do ensino, no caso da literatura, é preciso compreender como os sujeitos emergem dentro dos discursos, para que a prática escolar possa criar certas condições de produção para o surgimento de tal sujeito. Esse fenômeno não acontece da mesma forma nos diferentes discursos. Maingueneau (2008, 2010a) tem apontado nos seus estudos que os lugares discursivos se organizam de formas diferentes, ou seja, eles não são equivalentes e passíveis de serem explicados da mesma forma.

Para o autor, há três lugares discursivos onde se encontram os diferentes discursos: paratópicos, tópicos e atópicos. Os discursos atópicos são aqueles que não possuem uma territorialização, ou seja, não estão localizados em um campo discursivo específico, mas atravessam os vários campos por serem discursos que estão na marginalidade. Um discurso, por exemplo, do racismo não circula em lugares específicos, mas atravessa os vários campos dos discursos como o jornalístico, o escolar, o político, o publicitário etc., mas não se assume como tal, pois não é possível assumir um papel de racista, de machista, de preconceituoso, pois são papéis não legitimados, que ficam à margem da sociedade, podendo ser apreendidos por meio de discursos territorializados. Estes últimos são considerados discursos tópicos, pois possuem campos de circulação legitimados pela sociedade, além de papéis sociais aceitáveis, gêneros do discurso etc. São casos como o que citamos acima, do publicitário, do político, do acadêmico, do escolar entre outros, pois se constituem como discursos que podem circular livremente na sociedade. Por último, os discursos paratópicos são aqueles que se assemelham à forma de existência dos discursos atópicos, mas pelo seu contrário, ou seja, são aceitos pela sociedade e possuem um poder de se autoconstituir e dar sentido aos fenômenos da vida. São discursos como o bíblico, o filosófico, o científico e o literário. Tais discursos possuem um processo de enunciação que não busca legitimação em qualquer outro campo, pois eles são fundadores e constituintes e se autolegitimam pelo poder que possuem em dar sentido à vida e ao mundo. Possuem como característica central uma instância de hiperenunciador que está para além do cotidiano e da vida comum. Aqui emergem as instâncias de enunciador divino, cientista, filósofo e o autor literário. Viver a experiência paratópica é estar nessa dimensão do absoluto, na produção e na recepção.

Não aprofundaremos as características de todos os lugares discursivos, apenas do paratópico que é a noção central para a compreensão da experiência literária. Antes, porém, de

aprofundar esse conceito, vale ressaltar alguns princípios da AD que auxiliam nessa reflexão. Entre eles, destacamos que a AD tem como objeto o discurso, considerando-o como “palavra em movimento”, como “prática de linguagem” (ORLANDI, 2005 p.15). Linguagem, por sua vez, é a mediadora entre o ser humano e a realidade natural e social. A AD, portanto, considera o ser humano em sua história, ou seja, o observa em meio aos processos e às condições de produção, levando em conta o relacionamento entre linguagem e sua exterioridade. Além disso, a AD pauta-se na ideia de efeito de sentido, isto é, o sentido é construído na interação entre os sujeitos, indica que ele não é imanente, de modo a depender da “inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia” (FERNANDES, 2007 p. 26). Sendo assim, evidenciam-se as condições de produção, as quais são compostas pelos sujeitos e a situação social.

O sujeito, assim, apresenta-se como substancialmente heterogêneo; quando o sujeito se revela, apresenta as diferentes vozes do grupo social que representa ou lugar social que ocupa. Essa forma de conceber o sujeito vem ao encontro de nossa visão do sujeito em meio ao processo de construção de conhecimento, visto que ele está dentro de sua integralidade inserido nos processos sócio-históricos.

Nessa constituição sócio-histórica que os discursos atuam. O discurso literário, como um discurso paratópico, explica e dá sentido à existência humana e social sem apelar a outro discurso para se justificar. Tal autossuficiência ocorre devido ao fato de se encontrar na fronteira do que é social e do que está na dimensão do absoluto. Isso faz com que o discurso literário, junto aos demais discursos paratópicos, equivalha aos discursos considerados constituintes. Sobre essa manifestação, Maingueneau (2008, p. 158) explica:

Como não posso pressupor que todos tenham uma ideia precisa da noção de discurso constituinte, lembrei resumidamente que seu estatuto determina que eles só podem se autorizar por si mesmos, ou seja, não podem ter outros discursos acima de si. Fiadores das múltiplas práticas discursivas de uma sociedade, eles dão sentido aos atos de seus membros. Assim, o jornalista envolvido em um debate social recorrerá à autoridade do cientista, do teólogo ou do filósofo, mas essa relação não poderia se inverter. Os discursos constituintes possuem um estatuto singular: zonas de fala entre outras e falas que tem a pretensão de pairar sobre as demais; discursos limites que, assentados em um limite e tratando do limite, devem gerir textualmente os paradoxos que seu estatuto implica. Eles são simultaneamente auto e heteroconstituintes: só um discurso que se constitui legitimando rigorosamente sua constituição pode exercer o papel de constituinte em relação a outros discursos.

É nesse sentido que discurso constituinte e o discurso paratópico se equivalem. O discurso constituinte se constitui legitimando a sua própria constituição por meio de um discurso paratópico, tanto como classificação, como estratégia do dizer.

Tendo essas concepções como fundamentos, voltamos para a questão do ensino de literatura. Acreditamos que um ensino pautado na reprodução e memorização de ideias preestabelecidas no livro didático, centradas no conteúdo e desprezando os alunos como sujeitos não favorece uma real aprendizagem na esfera literária. O ensino deve priorizar a literatura como experiência paratópica para o aluno, ou seja, colocá-lo no patamar de uma experiência em que o sujeito ocupa um lugar que vê o mundo e atribui sentido a ele, para depois refletir e aprender com essa experiência.

Tomemos como exemplo um encaminhamento didático destinado ao ensino médio. O objetivo dessa proposta é experienciar a literatura, de modo a possibilitar ao aluno oportunidade de assumir-se como sujeito da criação literária, seja como enunciador ou co-enunciador.

Pensamos em uma sequência de atividades baseada na obra de Fernando Pessoa, o poetodrama, como definido por Seabra (1991). Esse poeta é um dos que trazem em sua obra uma constante abordagem do porquê do “fazer poético”, bem como do papel do poeta. Além disso, na criação de diversos heterônimos, Pessoa assume personagens diferentes, com estilos, sentimentos e ideias diferentes, que possibilitam o olhar sobre a realidade de forma diversa e ampla. A experiência vivida por ele abre a possibilidade de forjar papéis diferentes e de atribuir sentidos diferentes à vida.

Nesse sentido, uma atividade inicial seria de contato com produções do autor que

trouxesse a relação do eu e a escrita como o trecho abaixo:

Há muito tempo que não escrevo. Têm passado meses sem que viva, e vou durando, entre o escritório e a fisiologia, numa estagnação íntima de pensar e de sentir. Isto, infelizmente, não repousa: no apodrecimento há fermentação.

Há muito tempo que não só não escrevo, mas nem sequer existo. Creio que mal sonho. As ruas são ruas para mim. Faço o trabalho do escritório com consciência só para ele, mas não direi bem se me distrair: por detrás estou, em vez de meditando, dormindo, porém estou sempre outro por detrás do trabalho. (PESSOA, s.d. p.106-107).

Podemos verificar que a relação apresentada com a escrita ultrapassa o ato mecânico para chegar à analogia com a própria existência: *Há muito tempo que não só não escrevo, mas nem sequer existo*. A escrita aparece como aquela que abre possibilidade de vida e de atribuição de sentido à vida. De certa forma, ele aponta para o ser cindido entre o cotidiano e uma vida para algo além, que é a própria existência e produção do poeta. No recorte *Têm passado meses sem que viva, e vou durando, entre o escritório e a fisiologia, numa estagnação íntima de pensar e de sentir*, Pessoa aponta que a vida não existe quando não se existe como poeta. Os sujeitos no cotidiano duram, mas não vivem, pois viver estaria na dimensão do criar. De estar em um lugar para além desse cotidiano para dizer das coisas do mundo, pois só nesse lugar emergiria uma instância que dá sentido à vida, tal instância coloca o sujeito enunciador na condição de hiperenunciador. Essa instância que está numa dimensão absoluta que o legitima a dizer ao mesmo tempo que o seu dito o legitima.

Esses efeitos de sentido são possíveis de se construir compreendendo essa dimensão da leitura e ocupando um lugar de co-enunciador que vive a experiência junto com o poeta. Construir efeitos de sentido para um poema, por exemplo, é construir junto o poema, pois a enunciação existe na relação dos coenunciadores. Isso não me coloca como poeta, mas como sujeito que vive a experiência literária na enunciação.

Para isso, é necessário, primeiro, que possamos ouvir as diferentes leituras dos sujeitos envolvidos no momento da leitura. Se pensarmos em uma seleção de poemas de Fernando Pessoa que dizem sobre o fazer poético, é interessante que os alunos ouçam os poemas e falem sobre suas sensações de forma livre, para que possam ir construindo um papel leitor típico da esfera literária, com traços da emoção, da beleza, do intuitivo, para, só depois, entender o porquê dos sentimentos. Para, só depois, entender quais sentimentos sabemos de Pessoa e da época que viver e produziu esses discursos. Para, só depois, entendermos as relações entre esse poeta e o movimento literário de sua época. Essa marcação insistente do “só depois” é para enfatizar que a reflexão precisa vir depois da experiência, da sensação, da emoção, do belo e do intuitivo.

Um poema não diz em qualquer lugar, mas em uma cena e cenários propícios para isso. Sempre é ideal a criação de um “clima” literário, por isso a recomendação de fazer um recital para ouvir primeiro, uma meia luz, um espaço em que o corpo relaxe. Em nossas práticas com o ensino de literatura e com os professores envolvidos nessas discussões, temos proposto que o primeiro contato, seja com o autor, com a escola literária ou com as produções literárias, aconteça em uma cena diferente da cena escolar típica. Uma contação de história, um presente-poema, um recital, uma dramatização proporciona uma possibilidade maior de colocar os alunos nesse espaço paratópico.

É necessário pensar nesse espaço tanto na leitura como na produção, por isso propor que os alunos produzam poema que dizem sobre o fazer poético, sobre escrever, sobre pensar a poesia pode entrar na sequência já que podem estar nessa vibração artística. É nesse captação de sensação que é possível produzir desse lugar e ser poeta. Esse movimento centrado na leitura e na produção do sujeito possibilita uma transcendência adisciplinar, portanto transdisciplinar.

Somente na sequência desse movimento é possível chegar a refletir sobre a experiência. Questões como por que sentimos isso? Onde está a beleza que nos envolveu? Por que tivemos a vontade de escrever ou não algo? Como Pessoa pôde pensar nesses temas e falar deles dessa forma? Quais questões existências que circulavam em sua época que possibilitou pensar sobre o que disse? Como costumavam escrever sobre esses temas outros poetas da época? Assim, os alunos poderiam fazer uma pesquisa acerca dos heterônimos de Fernando Pessoa a respeito dessa

reflexão, bem como de outras manifestações artísticas, como a canção, a fim de verificar como cada um se posiciona em relação ao tema.

A pesquisa realizada e as produções feitas pelos alunos poderiam ser apresentadas em um sarau, a fim de que a experiência de recitar e de ouvir favoreça o contato com poemas e textos literários.

A propósito, a “experiência de recitar e de ouvir” é a que mais costuma ser prejudicada nas propostas disciplinares e essencialmente conteudistas no ensino de literatura. A busca incessante de encontrar características que correspondam as que já foram analisadas e sistematizadas, sobretudo, no livro didático, faz com que o prazer estético alcançado pela seleção de palavras e sua organização sonora sejam deixadas de lado.

Por fim, não menos importante, é ficar atento para as diferentes relações e envolvimentos que os alunos constroem com a experiência literária, pois nem todos entrarão nela da mesma forma e com a mesma intensidade. O respeito aos diferentes tempos e amadurecimentos é necessário para não exigir que todos tenham a mesma experiência, pois isso inviabilizaria a proposta, além de ser impossível de acontecer.

Considerações finais

O trabalho feito nas escolas acerca do ensino de literatura tem sido criticado há bastante tempo, pois racionaliza aquilo que está na dimensão das sensações, sem que os alunos passem por tal experiência. O foco nas características literárias e históricas do texto tem deixado de lado a formação do leitor e produtor de literatura para transformá-las em textos escolares. Nossa proposta, percorreu um trajeto que proporcionou pensar na experiência literária como algo transpessoal, transdisciplinar, focada na experiência do sujeito que lê e que produz. Para isso, lançamos mão da noção de paratopia, noção proposta na AD, entre outras considerações dessa disciplina para a noção de discurso e de sujeito. Assim, apontamos para uma possibilidade de repensar o ensino de literatura no eixo da experiência e da reflexão sobre a experiência, para que haja sentido naquilo que se faz e se produz. A possibilidade de formar sujeitos afeitos à leitura de poemas, romances, crônicas, contos é maior do que a de formar pequenos críticos literários, muitas vezes esvaziados em suas opiniões ou sem qualquer gosto para a literatura. A contribuição tem se revelado eficiente em propostas que temos encaminhado juntos à formação de professores e em espaços de discussões sobre a temática nas secretarias de educação e escolas de ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19. Jan/Fev/Mar/abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. 11.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PESSOA, Fernando [Bernardo Soares]. *O Livro do Desassossego*. (s.d.). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/v0000008.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2014.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3.^a ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília p. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2007.
- _____. *Cenas da enunciação*. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

- _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. Trad. Adail Sobral (et al.) São Paulo: Parábola, 2010 a.
- _____. *O discurso pornográfico*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2010 b.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. 2^a. ed. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NASCIMENTO, Jarbas Vargas. In. FERREIRA, Luiz Antonio; SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de; NASCIMENTO, Edna Maria Fernandes Santos. *A leitura no espaço bíblico: a parábola do filho pródigo*. São Paulo: LPB, 2009.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- PENA-VEJA, A. e NASCIMENTO, E. P. (Org.) *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 2.a ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- SEABRA, José Augusto. *Fernando Pessoa ou o poetodrama*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

Capítulo 8

LITERATURA, DESCOBERTA E COLEGIÇÃO

Vera Bastazin (PUC/SP)

A Literatura, na sua perspectiva de resgate da tradição e de espaço projetivo para o imaginário, desenha-se como campo de possibilidades do saber; é um fenômeno de linguagem e, como tal, responde, de certa forma, ao homem na busca de conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. No traçado do percurso humano, é preciso lembrar, que a linguagem constitui uma realidade tão reveladora, quanto desestabilizadora. Ela permite perceber, entender e expressar o mundo, da mesma forma como pode negar tudo que vemos e somos, ou seja, tudo aquilo que nos constitui como seres capazes de produzir sempre novas formas de representação. Criar deuses ou negar a existência de um grande Criador são realidades de linguagem coexistentes nas várias mitologias, filosofias, seitas religiosas ou, mesmo, agrupamentos sociais.

Pensar no grande poder da linguagem significa enfrentar paradoxos: as limitações humanas, como ser animal, colocam-se em contraponto à capacidade ilimitada do homem em produzir formas de expressão para aquilo que vê, sente e pensa. No sistema linguístico, encontra-se disponível uma vasta gama de opções para a expressão da interioridade perceptiva e intelectual do *ser*, todavia, a criação permanente de termos e expressões é um fato que rompe com as opções oferecidas pela língua e cria novas alternativas que passam a fazer parte da realidade da linguagem seja da criança, do adulto, seja, de forma muito especial, do poeta.

Papai no mel foi a maneira como uma criança reproduziu o nome do *Papai Noel*, quando este termo ainda não fazia parte de seu repertório, ou seja, nos seus primeiros anos de vida. Compor a expressão implicou, neste caso, uma criação associativa entre o que lhe era familiarmente conhecido – *papai* e *mel* – e o nome ainda desconhecido do velhinho que surge na noite mágica do Natal. Nesse caso, som e significado articularam-se e fundiram-se na mente infantil, abrindo espaço para uma expressão perceptiva que inova e desautomatiza no âmbito da língua.

Para o adulto, por sua vez, já usuário de um amplo repertório que a própria vida em sociedade lhe oferece, a criação também abre espaço para se realizar. A expressão, por exemplo, “uma foto amarelecida” compõe a articulação semântica de duas realidades de percepção: uma relacionada à cor *amarela* e outra ao adjetivo *envelhecida*. A composição simultânea dos dois fenômenos percebidos gerou, espontaneamente, uma palavra cujo potencial significativo foi ampliado, rompendo o sistema dicionarizado da língua sem, contudo, comprometer a

comunicação, que, ao contrário, foi reforçada, exatamente pelo entrelaçamento de uma informação antiga com um elemento novo: a palavra inexistente no dicionário.

Em situações linguísticas inesperadas e originais, quando a criança produz palavras e/ou expressões que fogem ao convencional, seria interessante que o professor ou o educador em geral – aqui inserindo-se também a figura dos pais, cujo convívio com a criança é intenso – ressaltasse a “criação linguística”, mostrando abertura para a aceitação daquilo que não é convencional, além de sua habilidade como educador e perspicácia na observação e apreensão do novo.

Cabe lembrar, aqui, as palavras do poeta “Porque a vida não basta, existe a arte”. Ferreira Gullar, neste enunciado, abre espaço para se tentar entender o que é esse poder da linguagem, ou seja, o redimensionamento da própria vida. É preciso dizer mais; dizer para além do que as regras linguísticas e sociais nos ensinam; dizer, sim, as possibilidades que nossa condição humana nos permite como seres de linguagem – seres pensantes, criativos e sempre insatisfeitos no confronto com o que nos cerca.

Frente à capacidade de projetar possibilidades, o poeta alimenta e reforça, *com e pela* palavra, sua capacidade de romper com as barreiras do universo. A começar pelo cerceamento da língua que, como um sistema social pré-definido, impõe formas *de dizer* e, por que não, até mesmo de *perceber* e *pensar* os fatos e fenômenos. Palavras, sons, ritmo, sintaxe, significados, tudo que faz parte do sistema linguístico pode torna-se, nas mãos do homem e, em potencial do poeta, como objeto de contravenção. A rebeldia é uma manifestação de todos aqueles que se sentem insatisfeitos, seja com os fatos da vida, seja com o sistema da língua, quando apresentado de forma autoritária e restritiva. Nas artes em geral e na literatura, em particular, existe sempre um espaço aberto para a manifestação da palavra ou do gesto insubordinado.

No caso da palavra em sua relação com o objeto, quando ela é pura convenção, não encontra respaldo em nenhuma lógica perceptiva. Vejamos a tensão possível que se pode estabelecer entre a palavra em seu uso linguístico e literário. Se *Margarida* é um nome de mulher, é uma escolha tão arbitrária quanto ela designar um fenômeno da botânica que resulta em flor. Para o poeta, essa realidade-palavra pode ser diferente, então encontramos: “a margarida/... amarga a vida”. Esses dois versos de Paulo Leminski trazem um esvaziamento dos significados da palavra *margarida*, que deixa de ter como referente um nome feminino ou de uma flor, para decompor-se em outras possibilidades criadas pela realização sonora: /amarga/ e /vida/. Contrapõe-se, uma certa tensão ao se deixar em aberto a possibilidade de se associar o sentimento ou a ação de *amar* com a sensação amarga da vida, na medida em que a palavra *amarga* contém em si o verbo *amar* e a expectativa pré-estabelecida de que o sentimento do amor estaria associado a algo bom e não ruim/ *amargo*.

Neste jogo de significado e significante, ou ainda, do sentido denotativo e conotativo tem-se um exemplo do percurso possível entre o que as palavras dizem pelo dicionário – ou convenção – e o que elas podem dizer quando rompem com o significado convencional e propõem um novo significado que, inicialmente, é despertado pelo jogo sonoro e semântico. Caberia ao professor, em qualquer nível de ensino, abrir a interpretação para esse universo composto pela multiplicidade de significados. Língua e literatura juntas oferecem instrumentais para esse trabalho.

A criação da palavra é, portanto, uma ação contínua do homem que ocorre tanto para poder expressar, com mais exatidão, o que se pretende dizer, quanto para revelar o poder da palavra em *não dizer*, ou seja, negar ou ocultar. Nesse caso, restringimo-nos ao universo da poesia, ou seja, da *contracomunicação*[1], como diz Décio Pignatari (1971), ou da *Não-Palavra*[2], no dizer de George Steiner (1993). Detenhamo-nos um pouco nessas questões.

Falar em *contracomunicação* é caminhar em direção oposta àquela que propõe o encontro dos homens *pela* palavra, pelo ato de se aproximarem, conhecerem-se e trocarem informações e experiências de vida, utilizando-se da palavra como objeto da integração comunicativa e social. No processo da *contracomunicação*, o que ocorre é ao contrário: uma crença de que é sempre necessária a construção de um ruído, de uma interferência inesperada no processo de construção da palavra ou texto. Ou seja, a repetição banal seria uma forma de ineeficácia comunicacional. Todo encontro entre os homens deveria pressupor um mínimo de informação que fosse em forma de obstáculo, de desconhecimento, de enigma a ser decifrado. Nessa perspectiva, apenas aquilo que, de imediato, resiste permanece.

Conforme Pignatari (1985), a mera redundância na comunicação não teria significado e

tenderia a desaparecer. Seria preciso sempre acrescentar, introduzir algo que se apresentasse como novo, desafiante e desafiador, propondo uma parada para a reflexão e a decifração. Assim, toda informação, verdadeiramente eficaz, seria o resultado de um choque entre o previsível e o imprevisível, o conhecido e o desconhecido, ou ainda, o resultado desse *desencontro* que permaneceria na mente como enigma a ser decifrado, ou informação a ser conquistada e absorvida.

Avançando nessa perspectiva, e arriscando em termos mais rigorosos, pode-se dizer que a *contracomunicação* é uma das realidades da linguagem poética. A palavra, na poesia, diferente da maneira como se manifesta em nível coloquial, não se apresenta para explicar, mas para desexplicar:

*um poema
que não se entende
é digno de nota*

*a dignidade suprema
de um navio
perdendo a rota*

(Leminski, 2013, p.71)

Observemos como se dá o percurso de leitura e interpretação que se desloca do nível linguístico-referencial para o poético-metalinguístico. Referencialmente, o ato de caminhar pelo traçado da rota marítima deve conduzir a algum lugar previamente determinado. Sem surpresas ou novas informações, o caminho é previsível e, portanto, sem surpresas ou desafios. Por outro lado, perder a rota exige busca e determinação, é preciso procurar e investir em alternativas que conduzam a uma direção desejável. Os resultados poderão surpreender. Positiva ou negativamente, o sabor da descoberta se fará presente. Seja em termos denotativo ou conotativo, não se (a)nota o que já se sabe; o que se registra é o que se quer guardar, porque representa algo novo dentre o já conhecido da memória. Professor-e-leitor devem atuar, fazendo a transposição do nível referencial para o poético. Abre-se a perspectiva da interpretação: o poema, tal como o navio, deve ser entendido como um risco no oceano, cujo movimento das águas pode trazer surpresas e descobertas. A ideia do erro, não tem espaço na poesia. Como expressa Leminski, o poeta é a própria *expressão do erro na programação genética*. Sua poesia desconcerta ao afirmar que não se “erra [apenas] uma vez”, mas ...

Erra uma vez

*Nunca cometo o mesmo erro
duas vezes
já cometo duas, três
quatro cinco seis
até esse erro aprender
que só o erro tem vez*

(Leminski, 1985, p.118)

O jogo sonoro, sintático, rítmico e semântico propõe uma dança de significados que desdiz normas e valores linguísticos. Cria-se uma subversão; um texto poético em relação à narrativa dos contos de fada, exatamente, pela temporalidade do presente em versos. A narrativa do *era uma vez, erra; tropeça no /r/, multiplica-o*, produz o erro que desdiz, mas reafirma: na poesia o jogo das controvérsias traz prazer ao poeta – e também ao leitor. Não se erra uma vez, mas várias. Aliás, conforme afirma o poema, não há um sujeito que erra, mas é o próprio erro que se torna agente e aprende que ele tem espaço e vez na poesia. Abre-se assim o espaço para a discussão sobre a riqueza da língua e de seu potencial poético. O professor tem a sua disposição o espaço para refletir

sobre o significado do erro no uso da palavra: uma interessante arena de tensões e destaques para tudo que pode ser adequado ou inadequado no terreno das possibilidades linguísticas e poéticas.

Nesse sentido, *comunicação* e *contracomunicação* seriam conceitos inspiradores para interessante reflexão em diferentes níveis de aprendizado. Eficácia, imediatez, objetividade regem os espaços na comunicação. Em movimento contrário, a *contracomunicação* desestabiliza a zona de conforto intelectual e a economia das sensações. A literatura e a *contracomunicação* revelam-se como significados de um mesmo universo, peças de um mesmo jogo, diferentes nomes para conceitos que se contaminam.

Se o jogo da palavra poética é um movimento sob o som da *contracomunicação*, o que significaria para George Steiner (1993) a ideia de um tempo do *pós-palavra*? Como entender seu pensamento sobre algo que se coloca para além da palavra que é o principal objeto definidor do homem enquanto ser social, comunicativo e inovador?

Steiner, considerado um dos críticos mais sofisticados do século XX, tem usado sua cátedra e seus inúmeros livros, editados tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos para expressar pontos de vista que instigam a reflexão sobre o fenômeno da linguagem, o poder da palavra na transmissão das ideias e o da literatura, mais especificamente, no âmbito da poesia contemporânea.

A partir do espanto do homem frente à consciência de que tudo pode ser dito ou desdito, construído ou negado pelo uso da palavra, Steiner (1993) vai enfrentar o desafio de propor uma reflexão sobre o fenômeno da linguagem fora do espectro da representação. Não deixa de ser este, também, um grande desafio para todo aquele que se propõe ao uso consciente e ao ensino da palavra nas suas várias formas de manifestação. Para tanto, o percurso do autor passa pela arbitrariedade do signo linguístico, buscando evidenciar que a relação entre a palavra e o objeto ou fenômeno da realidade é uma convenção vazia, ou seja, despida de qualquer sentido que possa dar suporte a uma compreensão lógica de relações. A consciência da arbitrariedade da palavra dicionarizada leva à irreverência do poeta. Amante do objeto sínico, o poeta passa a criar com a palavra novas relações – sentir a textura do som, a concretude de seu traço. O convite que ela (palavra) realiza para o despertar de outros significados, é estímulo suficiente para navegar sem rumo nas suas dimensões poéticas. Seria esta, talvez, a atração para se pensar não em um tempo para o qual a palavra perdesse seu valor, mas ao contrário, uma contemporaneidade que suscitasse o descolamento da palavra de seus significados imediatos pautados numa realidade que lhe é exterior e, portanto, até certo ponto, estranha.

*Passa uma borboleta por diante de mim
E pela primeira vez no Universo eu reparo
Que as borboletas não têm cor nem movimento,
(...)
Assim como as flores não têm perfume nem cor.
(...)
A borboleta é apenas borboleta
E a flor é apenas flor.*

(Alberto Caeiro/ Poesia, 2005, 78)

Em Alberto Caeiro/Fernando Pessoa, essa consciência sínica se inscreve, lado a lado, à pluralidade dos heterônimos. Afinal, explorar a dimensão poética da palavra abre possibilidades que a própria razão desconhece; a multiplicidade de pontos de vista é uma realidade tão densa de energia poética, quanto é densa, socialmente, a força do signo para significar.

No poema de Caeiro, a borboleta sofre um esvaziamento sínico até chegar a sua negação como ser de representação – *a borboleta não tem cor nem movimento/ as flores não têm perfume nem cor* –, isso acontece quando ela é reafirmada apenas por sua qualidade de desenho gráfico e sonoro: *apenas borboleta/ ou no caso da flor, apenas flor/*. O poeta realiza, nesse caso, uma varredura de significados para poder tocar na ossatura, ou materialidade da palavra. Para o leitor, o que fica é o embate da procura e da ausência: como a *borboleta não tem cor nem movimento*, e a *flor nem perfume nem cor*? De que *flor* e de que *borboleta* fala esse poeta?

A proposição sobre a quebra do pacto entre criação e representação no universo poético é, para Steiner, uma realidade artística que se firma na contemporaneidade. Para nós - professores e pesquisadores da área literária -, a quebra desse pacto representa um desafio ainda maior, principalmente, quando se pensa nas contribuições que essa perspectiva pode representar no âmbito do texto poético como aliado para a ampliação das habilidades de percepção, absorção e relacionamento de informações que apontam não só para o próprio literário, mas também para além dele.

O pacto entre palavra e mundo - ampliado pelas relações *logos* e *cosmos* - desenvolve-se e se fortifica, conforme Steiner (1993), pela intersecção que o pensamento ocidental estabelece, ao longo de sua constituição, com as mais diversas áreas do saber entre as quais se destacam a filosofia, a arte, a história e as religiões. É dessas possíveis e substanciais conexões que se confere sentido ao mundo e à existência do próprio homem, como ser pensante e interativo.

Se o conhecimento científico, tecnológico e artístico representa hoje, não algo meramente cumulativo, mas, acima de tudo, um comportamento do homem pautado pelo dinamismo e interação em busca de articulações com a natureza, então, a arte nos parece, sem sombra de dúvida, uma das áreas de maior absorção e recriação do conhecimento. No bojo da produção artística e particularmente literária, encontra-se o discurso – base de toda construção sistemática do conhecimento – que é capaz de tudo arriscar, não só porque pluraliza a voz, mas, sobretudo, porque possibilita a criação-e-recriação, permanente, do presente e do passado que se só existem na (re)atualização do *aqui e agora*, assim como da prospecção hipotética de tudo que está por vir até mesmo como mera especulação.

Registros da pesquisa: suas recolhas e interpretações

No que respeita a presente investigação a que nos propomos relatar, ela é o resultado de situações de leitura e consequente troca de informações realizadas com pessoas de diferentes faixas etárias, em espaços informais. Parece-nos importante deixar claro, também, que o foco da proposta não esteve centrado em nenhuma modalidade de pesquisa experimental, nem tão pouco se restringiu a conteúdos específicos ministrados em instituições de ensino formal. Nossa interesse situou-se em procedimentos de operação perceptual e interpretativa motivados por sugestões literárias. Em outras palavras, o centro da pesquisa esteve pautado na leitura de objetos que não estivessem *fechados* em significados expressivo-referenciais, mas, ao contrário, em *objetos literários*, cujos limites interpretativos pudesse estar *borrados* com outras fronteiras de significado.

Vencida a etapa de seleção dos textos literários e de escolha da faixa etária para cada um dos momentos, passou-se à vivência de situações de leitura quando, então, foram recolhidas as interpretações de textos. A atividade esteve vinculada a um projeto maior, cujo objetivo era o incentivo à leitura e a divulgação de grandes escritores da língua portuguesa[3]. É importante explicitar que, tendo em vista a leitura e a discussão de texto com seus desdobramentos interpretativos, não tivemos rigor na fixação de estratégias ou registro de informações. A experiência teve por objetivo observar, registrar e discutir o poder da língua e da literatura como áreas que suscitam inquietação, abrem perspectivas para os mais diversos tipos de conhecimento e estimulam a mente para a indagação.

Assim, as manifestações de leitura e de interpretação foram gravadas, transcritas e passam, agora, a constituir o conjunto de nossas reflexões, composto em texto, visando, sempre, à questão mais ampla da leitura do literário na sua dimensão de abrangência como forma de construção de conhecimento.

Expostos a um texto de Manuel de Barros (Cuiabá, 1916), os leitores manifestaram suas leituras, oferecendo estimulantes contribuições para o nosso processo reflexivo. Vejamos.

Desobjeto

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem era uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco dos seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo. O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado a musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera a sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem para pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacote pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente.

(Manoel de Barros - Memórias Inventadas, 2010)

O texto foi apresentado a um grupo de jovens, reunidos em situação informal – em espaço recreativo e cultural para *apresentação* de um poeta da literatura brasileira. De imediato, a narrativa poética despertou interesse e indagação – *o que é um desobjeto?* Estranha forma essa de falar sobre as coisas, quando elas deixam de ser *a coisa primeira, imediata*.

A leitura do texto foi, na verdade, a vivência de um processo de *desreferencialização*, pois o pente apresenta-se como um *ser textual* em decomposição, seja como objeto em referência, seja como palavra. Na natureza – ou *no meio de um quintal* próximo a qualquer menino; não um menino qualquer, mas *o menino que era esquerdo* – o pente se decompõe e passa a suscitar imagens das mais inusitadas. Os verbos flexionam-se, enfaticamente nas diferentes temporalidades do pretérito, estabelecendo um jogo de deslocamentos entre o presente e o passado, registrando momentos alternativos de aproximação entre o sujeito (menino) e o objeto (pente): *o menino...viu...um pente/...Estaria mais perto de ser uma folha dentada.../ Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque/ O pente perdera sua personalidade/... naquele estado já teria incorporado a natureza/ Eu acho que.../*.

A cada linha, no processo de leitura, o pente se afasta do referente de representação mimética – objeto para pentear os cabelos – e se torna uma *coisa nova: folha dentada, pedra, caramujo, sapo, organismo sem costela, leque, rio, osso, lagarto*. Há similaridades entre as formas? – Talvez, mas a realidade exterior pouco importa quando entra em cena a imaginação. A partir de então, quase tudo é válido: as comparações e as metáforas; as afirmações e as negações; as simples sugestões,... *a perda de personalidade...*, tudo se torna argumento para uma *poética da desreferencialização*. Exercício excelente para o professor, tanto quanto para qualquer outro leitor, no exercício de sua capacidade de projeção do imaginário. O texto de leitura compartilhado é jogo de ambiguidades que se abre às interpretações. Exercício associativo exemplar para a construção do conhecimento.

O olhar traz a memória das experiências e mistura-se à terra-texto que fertiliza as formas e as camadas de areia – substância leve e movediça –; as formigas roem o organismo. Aliás, para que servem as formigas senão para transportar substâncias que justifiquem seu trabalho incansável de deslocamento e transformação? – As fábulas mais antigas já nos falavam sobre isso, não?

Com o tempo e a areia sobrepostos, a cor muda de tom e a transformação se realiza. Da matéria dura e clara do *chifre* à fragilidade do *musgo esverdeado*, tudo indica a passagem do tempo-texto. Nos olhos do poeta, modificam-se as formas. Se o estado do pente é *terminal*, o mesmo não se pode dizer das ideias do escritor, ser inquieto e inquietante que faz viver consigo - *nos cacoetes do poeta* - o leitor que se entrega à natureza do rio, águas que passam como um lagarto em movimentos lentos ou rápidos e abrem espaço para o sabor da imaginação.

Se as árvores *colaboravam para a solidão daquele pente*, o mesmo não é verdade para a solidão do poeta quando esse passa a ser objeto de indagações de um grupo de jovens despertos pela poesia - *Mas, então, isso é poesia?* E onde está o amor de que falavam *todos os poetas*? Onde está a amada inacessível? Caberá ao professor saber utilizar o momento preciso e despertar as indagações: o que é?/ como se faz/ como se lê poesia/ como se entende poesia ?

A busca do um *eu lírico*, marcado pelo romantismo, parece persistir na expectativa de boa parte de leitores. Mas, a descoberta de um novo sentido para a poesia parece algo que desperta abruptamente na percepção de cada leitor. Um fenômeno de linguagem se manifesta e anuncia um novo gesto verbal. Não é mais preciso homens que amem, nem musas intocáveis para se fazer poesia. O que temos em mãos, em mente, em letras e sons são palavras, concomitantemente presentes e fugidias, palavras que gritam e se ocultam - duplos que se deslocam entre o visível e o invisível.

Aqui, parece-nos que é tempo para lembrar Merleau-Ponty (2002),

O que é insubstituível na obra de arte (...) é que ela contém, melhor do que ideias, "matrizes de ideias"; ela nos fornece emblemas cujo sentido jamais acabaremos de desenvolver, e, justamente porque se instala e nos instala num mundo do qual não temos a chave, ela nos ensina a ver e nos faz pensar como nenhuma obra analítica pode fazê-lo, porque nenhuma análise pode descobrir em um objeto outra coisa senão o que nele pusermos. O que há de arriscado na comunicação literária, o que há de ambíguo e irredutível (...) é o preço que se deve pagar para ter uma linguagem conquistadora, que não se limite a enunciar o que já sabíamos, mas nos introduza a experiência estranhas (...)

Nessa perspectiva, podemos então nos perguntar: que pente é esse que nos desperta no texto? - Ilógico, o descabido objeto já deixou de ser ou ter sentido, ao perder a função para a qual foi criado. Na lógica discursiva, torna-se o *ser* sem referência exterior que passa a compor o universo do louco ou da criança, na sua banalidade de existência. - Camaleão furtá cor e multiforme que surpreende, assusta, encanta e deixa em aberto uma multiplicidade de vozes. Na física, a ação do tempo sobre os objetos transforma-os até o aniquilamento - *o que resta do pente?* Na biologia, os minerais e vegetais comunicam-se entre si constituindo um cenário do qual faz parte a *pedra* e a *areia, a folha, o musgo esverdeado, as árvores, o rio*. Dentre os seres vivos, lá está também, no desenho do poema, *o caramujo, o sapo, as formigas, o largato, ... os bichos*. Articulando toda a composição estético-textual, tal como um pintor sensível e sagaz, está o *animal pensante*, escritor primitivo em sua espontaneidade de olhar poético, registrando a palavra: o homem textual não é um ser qualquer, mas aquele dos *cacoetes singulares*, aquele que vive *esquerdo* na vida.

*Quando nasci
um anjo torto
desses que vivem na sombra, disse:
"Vai Carlos
ser gauche na vida
vai ser esquerdo
vai ser errado"*

(Carlos Drummond de Andrade, 2010)

Na primeira estrofe do “Poema de sete faces”, (...) *o anjo torto/ gauche na vida/ vai ser esquerdo/ vai ser errado/* (...), Drummond (1902/1987) prepara o leitor para Manoel de Barros (1916) que, por sua vez, lança novas luzes à memória a partir de sua criação: “o menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta” (...). Afinal, a identificação do poeta como aquele, cujas palavras não são claras e, por isso, nos atrapalham vêm na contramão da lógica de nosso pensamento, é voz

comum em todos os tempos. O poeta, (um louco!), de fala desconcertada, nos confunde, é um ser que caminha à margem - não diz *coisa com coisa*; vive sempre em desacordo com a própria vida, busca alternativas para a criação de um outro mundo. Ele só poderia mesmo ser *gauche na vida!*

O poeta diz e não explica. Está sempre em busca de novas formas de dizer: cria anacronismos, metáforas, ironias, contradições, analogias,... Em que isso tudo ajuda a nós leitores? Antes de qualquer resposta, ainda uma nova pergunta: caberia, mesmo, a ele explicar?

Ao poeta faz bem

Desexplicar —

Tanto quanto escurecer acende os vagalumes.

(Manuel de Barros, 2010)

A literatura constitui uma área de conhecimento que expressa ações sensíveis e cognitivas do ser humano na busca de seu (auto)conhecimento. Ela se constitui no seio da língua com a qual se torna objeto uno e de tensões opositivas. Ser controverso. Atrai e repulta; encanta e enigmatisa o mundo.

Se, como já vimos, a literatura é espaço de abertura para *desexplicações*, cabe ao leitor, ao enfrentar o *desentendimento* da palavra, construir significações que o texto apenas lhe sugere. Professor-e-leitor situam-se em campo aberto da ação. O conhecimento são fios-em-palavras que aguardam para serem tecidos. A trama quem escolhe somos nós. Na leitura do texto, cores e texturas se multiplicam: queremos a forma convencional que corre ao rês do chão ou o percurso acidentado das pedras no meio do caminho?

A decifração específica do literário envolve um sujeito em ação reveladora – o leitor – e um objeto revelado – o próprio texto. Nesse sentido, ao falarmos de literatura e operações textuais, estamos falando não apenas de uma sintaxe peculiar, mas também de um sujeito agente que opera o texto, construindo com ele um universo novo de significações.

É no âmbito da experiência perceptual que o homem tem acesso à latência do mundo e, consequentemente, experimenta as formas de olhar e (re)conhecer esse mundo. Isso porque, como nos diz a literatura, a cada novo olhar do homem, abre-se a possibilidade de se estabelecer um novo conhecimento sobre o objeto para o qual se olha. Aqui, literatura e fenomenologia se tocam; o movimento de ambas, ao contrário do que ocorre nas ciências em geral, se desloca em direção a resultados inesperados, sem teorizações prévias para a recolha de resultados. Cada experiência seria uma realidade particular e insubstituível.

O binômio visível/ invisível, apreendido tanto pela Literatura quanto pela Fenomenologia, habita os fenômenos e, conforme Merleau-Ponty (2002), está impresso em tudo que constitui o mundo. É no entrelaçamento desse duplo que reside a essência dos objetos e fenômenos. Toda verdade possível não seria um fato consumado, mas apenas um fenômeno do *aqui e agora* a ser recolhido e preservado como conquista de um conhecimento que se quer *guardar*.

Mas, o que essa *preservação* representa na poesia? Seria o valor da tradição ou o inevitável da evolução? Deixemos claro, por princípio, evolução é palavra que não existe no âmbito da arte. Toda forma estética de representação tem seu valor na sua contemporaneidade, mas projeta-se também no tempo futuro, tanto quanto lança luzes para o passado mais remoto. Isso significa que falar em arte em geral ou literatura em particular é o mesmo que falar em um tempo sem tempo. Na consciência do tempo, tudo é presente em tríplice dimensão: é o *aqui-e-agora*; é o passado no instante presente da memória; é o futuro como mera projeção do presente – complexidade de todo grande fenômeno (Santo Agostinho[4]). A linguagem fala do homem como fala de si mesma. Haveria linguagem sem o homem? Muito menos o homem sem a linguagem! Coisas da consciência e da potência da linguagem. Mas, voltemos à questão da temporalidade em sua articulação com a preservação de valores na arte. O que significa reter o valor na arte? Guardar como? Esconder, preservar, difundir, multiplicar?

Antonio Cícero (Rio de Janeiro, 1945), reconhecido como um dos nomes de grande expressividade da geração de poetas contemporâneos, registra sua experiência poética sobre o significado e a ação de *guardar* alguma coisa. Na tradição das palavras ou na inovação das ideias, a constituição do ser se faz no desafio da projeção de um tempo que carrega consigo tudo que é

passado ou que se instala no presente. A língua como ser vivo, se expande e consolida; como ser da tradição, ela está sempre resguardando seus valores e preservando seus mistérios.

*Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.*

*Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la
por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.*

*Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.*

*Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que um pássaro sem vôos.*

*Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se
publica, por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.*

(Antonio Cícero - Guardar)

Ler esse poema parece quase uma ação de se colocar às claras o nu artístico da palavra – assim se manifestou um leitor adulto após seu primeiro impacto de leitura. “- Mas então, guardar não é...?” Coloca-se por terra tudo que já estava constituído em nosso universo cognitivo. Passado o momento de espanto, inicia-se o esvaziamento do signo/ palavra: “guardar” não é, então, o que sempre pensei que fosse?

(...) uma outra ordenação do pensar emerge e rompe com padrões historicamente tornados hegemônicos, os quais têm colonizado o olhar, reduzindo não só modos de ver, mas de conhecer e de direcionar-se ao mundo e interrogá-lo. (ESPÓSITO, 2013)

Voltemos nossos olhos ao leitor que, ao distanciar-se do texto, manifesta sua admiração pela descoberta que lhe foi propiciada pelo próprio texto: “faz todo sentido” - se guardar é uma ação que nasce da consciência de valor e admiração, será preciso subverter a compreensão automatizada da palavra. O ato de guardar, então, deixa de ser associado ao ato de encobrir para, ao contrário, deixar que a luz invada o objeto, permitindo-lhe a visão de sua beleza. Afinal, o esplendor nunca deve ser encoberto! As observações dos leitores adultos, após a reação de estranhamento frente à desautomatização[5] proposta pelo texto, surpreendeu não apenas a eles próprios, mas também a nós ouvintes que acompanhávamos o processo de leitura, interpretação e construção de um conhecimento que se constituía a partir daquele momento.

O poema lido desconstrói o conceito já sedimentado. Aliás, o que é sedimentado não tem espaço na arte. Oxigenar os significados é lançar outros olhares, tatear o objeto com outras mãos, deixar a pele absorver as novas sensações - os sentidos que ainda não nos habitam, que nos parecem desconhecidos.

Como fixar conceitos na leitura do literário? Se houve a intenção, é porque houve também desatenção. A estética desloca o olhar, lança-o para espaços desabitados. Obriga-o a enxergar o que os olhos não querem ver. É preciso um novo espaço de conhecimento no qual as ideias se abram para a ação de guardar junto ao movimento de admiração que exige, esse sim, a aproximação e o convívio, nunca o distanciamento e a separação.

Para iluminar é preciso buscar a luz. Aqui emerge, também, o sentido humanístico do literário. Não deve haver heróis solitários. Aquele que descobre deve trazer à luz o objeto

descoberto, buscando nesse ato a comunhão com o outro. Se guardar para si é uma atitude egoísta e solitária, compartilhar é a divisão do prazer e da conquista. Aprendizado estético para a descoberta do conhecimento.

No jogo metafórico, nasce também a relação com o outro: guardar *o voo de um pássaro* é fazê-lo voar na plenitude da sua potência para compartilhar o ato de liberdade; guardar um pássaro sem *voo* seria, então, um aprisionamento múltiplo: invalidação das asas e aprisionamento do ser em dupla dimensão. Não é pra isso que existem os homens, mas para viver como o pássaro, o sabor de cada voo.

Construção, desconstrução, reiteração de ideias é a dança proposta pelo poeta. Por isso, se escreve, por isso se diz, por isso se publica (...) por isso declara(m) um poema – lance de dados ao acaso da imaginação.

Paul Ricoeur (1969) afirma em seus escritos que o papel da literatura parece ser o de destruir o mundo; nessa linha argumentativa é possível resgatar-se a proposta poética de Antonio Cícero e estabelecer um diálogo entre ambos. Para o poeta, é nítida a necessidade de se desconstruir o que, pacificamente, já está estabelecido. Seu texto é uma escrita coerente de proposições que subvertem o sentido da ação de “guardar” para propor uma nova carga significativa ao verbo que agora se torna mais *claro* e propositivo.

A questão hermenêutica que se coloca é, não apenas metodológica – interpretação de duas versões/ significado antigo, já sedimentado versus significado proposto pelo poema – mas, acima de tudo, de uma hermenêutica que se propõe a rever, repensar e repropor interpretações dentro de um campo que se coloca sempre em aberto: o literário. Não há dúvida de que o texto é uma provocação: – e então leitor, faz sentido isso que você entende como *guardar*? Pense bem, você não estaria com uma certeza equivocada? Caminhe em direção contrária e verá como os significados se fortalecem. O texto é realmente revelador. O leitor percebeu, admirou-se, declarou junto a certo êxtase de descoberta: “mas, então, guardar é . . .”; “realmente parece que faz *mais sentido*”, ou seja, o sentido excede a palavra, abre-se para novos significados. “Nossa dicionário cria novos verbetes”, declara um dos leitores!

A nova postura hermenêutica e o olhar inquieto frente à subversão dos significados coloca em questão o quanto a literatura, a nosso ver, pertence ao universo da fenomenologia. Vertente do conhecimento marcada pelo final do século XIX e início do XX, esse movimento filosófico-intelectual prega a compreensão do mundo como experiência perceptual, que exige uma nova postura para observar e interpretar o que se coloca a nossa frente. Toda verdade do mundo não é um fato consumado, mas uma fenômeno em movimento. É nesse sentido que a palavra é um ser inapreensível, camaleônico e traiçoeiro.

*tem os que passam
e tudo se passa
com passos já passados*

*tem os que partem
da pedra ao vidro
deixam tudo partido*

*e tem, ainda bem,
os que deixam
a vaga impressão
de ter ficado*

(Alice Ruiz)

Do que fala o poema de Alice Ruiz? Há um referente escondido, ou apenas obliterado? O que se esconde ou se anuncia nas linhas desses versos? O texto prevê um leitor em interatividade que se marca no texto, para a construção do sentido? – As questões se multiplicam e incitam o movimento de ir e vir pelos espaços dos versos, procurando-se alternativas que respondam as indagações. Afinal, como caminhar?

Desde o primeiro terceto, a leitura traz a reverberação de sons oclusivos /p/, que explodem entre os lábios, e são seguidos da fricção dos /s/, sons que se prolongam pelos versos: *os que passam/ se passa/ com passos já passados/*. Do ouvido ao cérebro, apenas intuições. Não é possível querer explicitar significados. O barco está à deriva. Compor referentes, se é que eles forem possíveis, exigirá o tempo da dúvida e das indagações.

Alice Ruiz (Curitiba, 1946) é uma escritora que deixa nos poemas o rastro de sua prática com haikais. Os textos curtos, tal como cápsulas poéticas, têm o poder da síntese e da concisão das ideias; associam-se a uma agudez verbal cujo domínio é próprio a bem poucos escritores. Passam os versos, passam as palavras, passa tudo que já virou passado. Precisão e imprecisão se enovelam nos versos. Por um lado, é evidente a ausência de referentes, por outro, a palavra *tudo* é síntese de uma totalidade da qual nada ficaria de fora.

Para o leitor, a entrada e a saída dos versos, colocam-no no espaço das indefinições. Mas, da mesma forma como *tem os que passam/* tem também *os que partem/*, e o leitor entra no segundo terceto do poema enfrentando a mesma indagação: quem parte? Todavia, nova surpresa: não é apenas o verbo partir que se apresenta no verso. A ambiguidade se faz também presente: há os que *partem* em deslocamento – de um lugar para outro – e os quem */partem (d)a pedra/ (a)o vidro/ e deixam tudo partido/*. Partir como quebrar o vidro ou a pedra é outra possibilidade nessa leitura. Novamente a indefinição é posta nas mãos do leitor tornando-o um ser inquieto frente aos desafios da compreensão – Tudo se parte! Reitera-se a hipótese do verbo partir como deslocamento, acompanhado de uma certa satisfação que se manifesta na interjeição subentendida */ainda bem/ / e tem/ os que deixam/ a vaga impressão/ de ter ficado/*.

A poeta brinca com o leitor, constrói uma semântica lúdica que abre espaço para interpretações, mas não há interrogativas no texto, elas apenas se realizam na mente do leitor. Afinal, para que foram feitos os poemas senão para desexplicar!

Na magia da composição, o texto mais sugere do que afirma, mesmo porque, em poesia, a verdade do texto é a sua própria realidade – ou seja, espaço de indefinição e imprecisões. Mas dizem os leitores: isso é uma nova poesia! Parece um ser rebelde que não quer ser compreendido, mas incita a todo custo para o desafio do enfrentamento. Para que foram feitas as palavras senão para nos compreendermos e cultivarmos a paz, a harmonia, a ilusão da certeza? Será mesmo?

A utopia poética desenha-se tal como o sonho da felicidade – espaço onde não haveria desencontros. Mas, isso é possível? Sonho dos homens com ilhas do prazer; sonho dos poetas com as palavras que tudo poderiam dizer. Novamente o paradoxo, mas quereria o poeta dizer o todo ou apenas fragmentos acessíveis à nossa compreensão? De forma impar, o poeta constrói seu texto e, com ele, a possibilidade de dizer o mundo.

O suspense, o terror, o insólito, o extraordinário não deixam de ser efeitos utópicos, desejos do poeta para construir com o pincel/palavra a realidade da arte: magia e regeneração da vida. Caberá ao leitor, na interação com o texto construir a sua parte, ou seja, o texto em interpretação, o texto a partir de seu repertório e de sua habilidade no ato de lidar com as palavras.

Em nosso texto – de intérprete, crítico e professores, por que não? –, rearticulamos leituras, registramos interpretações, transcrevemos, dentro de nosso universo de competências, um discurso metacrítico, cuja perspectiva significou construir também uma intimidade com os jovens e adultos que, despretenciosamente, se predisseram a vivenciar a experiência de ler e de falar de literatura – atividade rara em tempos de poucas palavras e imaginação contida. Mas, em momento de conclusão, é preciso dizer: o literário traz consigo não apenas o desafio da palavra e a ânsia da compreensão, mas acima de tudo a consciência de um poder que está em nós, seja para a criação de um novo tempo que se poderá realizar em qualquer tempo e qualquer espaço, seja para a consciência de um instrumento que se traduz no próprio ser em permanente metamorfose: o homem da palavra na potência do infinito.

*Me procurei a vida inteira e não meachei
- pelo que fui salvo*

(Manoel de Barros)

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- CÍCERO, Antonio. *Guardar*, Rio de Janeiro: Record, 1996.
- CHKLOVSKI, Vitor. “A arte como procedimento” In: *Teoria da Literatura/ Formalistas Russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Alguma Poesia*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2010.
- ESPÓSITO, Vitoria Helena, et al. (Des)Colonização do Conhecimento -Processos Perceptivos e Estruturas do Pensamento. *Grupo de Pesquisa: Literatura e Fenomenologia*. PUC-SP, 2013 (Prelo).
- LEMINSKI, Paulo. *Caprichos e Relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Toda poesia/ Paulo Leminski. São Paulo: Companhia das Letras. 2013
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões* - Livro XI. São Paulo: Paulus, 2002.
- STEINER, George. “O pacto quebrado” In: *Presenças Reais*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- CAEIRO, Alberto. *Fernando Pessoa – Poesia completa de Alberto Caeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PIGNATARI, Décio. *Contracomunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- RICOEUR, Paul. *Le conflit des interprétation. Essais d'herméneutique I*, Paris: Seuil, 1969.
- RUIZ, Alice. *Vice Versos*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Legendas

- [1] *Contracomunicação* é um conceito associado à poesia, assim como o próprio título da obra de Décio Pignatari, cf. referência bibliográfica completa apresentada ao final deste capítulo.
- [2] A *Não Palavra* é um dos argumentos trabalhados por George Steiner, no capítulo *Pacto Quebrado*, da obra *Presenças Reais*, cf. referência bibliográfica completa apresentada ao final deste capítulo.
- [3] Esse Projeto foi criado a partir de propostas mais amplas desenvolvidas pelo Setor Cultural do SESC – Vila Mariana, em diferentes momentos (2012).
- [4] A partir de leituras do Livro XI das Confissões de Santo Agostinho.
- [5] Conforme conceito de *estranhamento* e de *desautomatização* apresentado por Vitor Chklovski em seu artigo “Arte como procedimento”, na obra Formalistas Russos. Vide referência bibliográfica completa ao final deste capítulo.

Capítulo 9

A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO DISCURSO LITERÁRIO

Gustavo Ximenes Cunha (UNIFAL - MG)

Neste capítulo, buscamos contribuições da Linguística do Texto e do Discurso para compreender a estrutura composicional de produções discursivas do domínio literário. A estrutura composicional é um plano da organização do discurso bastante complexo, porque seu estudo diz respeito não somente à identificação dos tipos e sequências que compõem os textos. Esse estudo trata ainda do modo como as sequências se articulam na configuração global do texto, de sua marcação linguística, bem como do impacto do contexto sobre a seleção e a composição das sequências.

Por isso, a fim de proporcionar uma compreensão abrangente desse plano da organização do discurso, iniciamos o capítulo definindo as noções de tipo de discurso e de sequência discursiva por nós adotadas. Nessa definição, é explicitada também a tipologia utilizada neste trabalho, a qual se compõe de três tipos de discurso: narração, descrição e argumentação.

Com base nas noções de tipos e sequências e nessa tipologia, evidenciamos, primeiro, que raramente um texto literário é totalmente narrativo, descritivo ou argumentativo. O mais comum é os textos exibirem uma heterogeneidade de sequências discursivas ou uma heterogeneidade composicional. Em seguida, investigamos as relações ou as articulações que se dão entre as sequências no nível macrotextual, mostrando que nesse nível uma sequência costuma estar a serviço de outra. Depois, evidenciamos o impacto dos gêneros do discurso sobre a seleção e a articulação das sequências. Compreendendo a influência dos gêneros sobre as sequências, podemos, então, verificar que as propriedades linguísticas dessas sequências também decorrem de coerções ligadas aos gêneros.

Por fim, apresentamos uma proposta de atividade que indica como o trabalho em sala de aula com a estrutura composicional de discursos literários pode contribuir para a formação do futuro professor de Língua Portuguesa.

As noções de tipo de discurso e de sequência discursiva

Neste trabalho, estabelecemos uma distinção conceitual entre as noções de tipo de discurso e de sequência discursiva. Essa distinção tem raízes na Linguística Textual de Adam. Na proposta desse autor, o texto é definido como *uma estrutura hierárquica complexa, que compreende N sequências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes* (Adam, 1992, p. 34). Defende Adam que tanto a produção quanto a compreensão da estrutura composicional de um texto envolvem a ativação de conhecimentos sobre *esquemas sequenciais prototípicos*, que vão possibilitar ao sujeito identificar o tipo ou os tipos das sequências que produz ou comprehende. Assim, o texto é concebido como uma estrutura complexa, composta por um conjunto de sequências mais ou menos prototípicas em relação a diferentes protótipos sequenciais de base (narrativo, descritivo, argumentativo etc).

É, então, com base em um protótipo descritivo, por exemplo, que uma sequência específica pode ser definida como mais ou menos descritiva. Nos termos do autor,

Da mesma maneira que o protótipo do pássaro – geralmente mais próximo do pardal ou do canário – permite distinguir uma coruja, uma cegonha ou mesmo um avestruz e um pinguim de outros animais, parece existir um esquema prototípico da sequência narrativa que permite distingui-la de uma sequência descritiva, argumentativa ou outra. É o esquema ou imagem mental do protótipo-objeto abstrato, construído a partir de propriedades típicas da categoria, que permite o reconhecimento ulterior deste ou daquele exemplo como mais ou menos prototípico (Adam, 1992, p. 30-31).

Nessa perspectiva, o tipo de discurso diz respeito a uma representação esquemática sobre como tipicamente narramos, argumentamos ou descrevemos. Já as sequências discursivas são segmentos textuais empíricos, que apresentam, em maior ou em menor medida, as propriedades dos tipos de discurso. Assim, a definição de um tipo só se justifica, na medida em que ele funciona como um instrumento de análise capaz de identificar as sequências discursivas presentes em discursos particulares.

Nos estudos da linguagem, a definição dos tipos de discurso é uma questão controversa, o que se verifica pela falta de concordância entre os autores sobre quais seriam os tipos de discurso. É assim que para alguns os segmentos textuais procedurais ou procedimentais permitiriam o estabelecimento de um tipo injuntivo (Bronckart, 2007, Travaglia, 2012). Para outros, o diálogo seria um tipo de discurso, assim como a narração e a argumentação (Adam, 1992, Beaugrande, 1980). Há também pesquisadores para os quais a descrição não poderia ser considerada um tipo (Roulet, 1991). E existem aqueles que distinguem a argumentação da explicação (Adam, 1992) e da exposição (Koch; Fávero, 1987), bem como outros que não consideram possível a identificação de um tipo argumentativo e propõem um tipo deliberativo (Filliettaz, 1999, Roulet, Filliettaz; Grobet, 2001).

Diante dessa diversidade de posições, neste capítulo, optamos por apresentar uma tipologia formada pelos tipos que mais recorrentemente aparecem nos trabalhos sobre o tema. Assim, nenhuma tipologia textual desconsidera a pertinência de incluir a narração entre os tipos de discurso. Da mesma forma, a descrição e a argumentação estão presentes na maioria das tipologias. Por esse motivo, a tipologia apresentada neste trabalho se constitui dos tipos narrativo, descritivo e argumentativo, os quais apresentamos a seguir[1].

O tipo narrativo pode ser definido como uma cadeia típica de acontecimentos, os quais não têm relação imediata como o momento da interação. Isso porque, sempre que contamos uma história, representamos uma série de acontecimentos separados ou disjuntos do mundo em que o discurso se insere ou do momento em que essa história é narrada. E a hipótese de que os acontecimentos narrados se organizam em uma cadeia de acontecimentos repousa sobre a ideia de que toda história pressupõe uma tensão entre acontecimentos desencadeadores e acontecimentos conclusivos, que representam a transformação dos personagens no desenrolar da história. Essa cadeia de acontecimentos diz respeito a uma representação referencial que se

compõe dos episódios *estado inicial*, *complicação*, *reação*, *resolução* e *estado final*.

Estado inicial: nesse episódio, é feita a apresentação dos personagens e do mundo que eles habitam. Esse episódio representa uma situação inicial de equilíbrio.

Complicação: esse é o momento da história em que algum acontecimento (um problema, um acidente, uma notícia inesperada) quebra o equilíbrio do estado inicial.

Reação: esse episódio traz os acontecimentos decorrentes da complicação ou uma avaliação do narrador ou de outros personagens sobre os acontecimentos expressos na complicação.

Resolução: aqui o abalo provocado pela complicação se soluciona.

Estado final: nesse episódio, alcança-se nova situação de equilíbrio, a qual será diametralmente oposta à situação de equilíbrio representada no estado inicial. Assim, se no começo da história um personagem estava infeliz, no final estará feliz.

Esses episódios compõem esta representação:

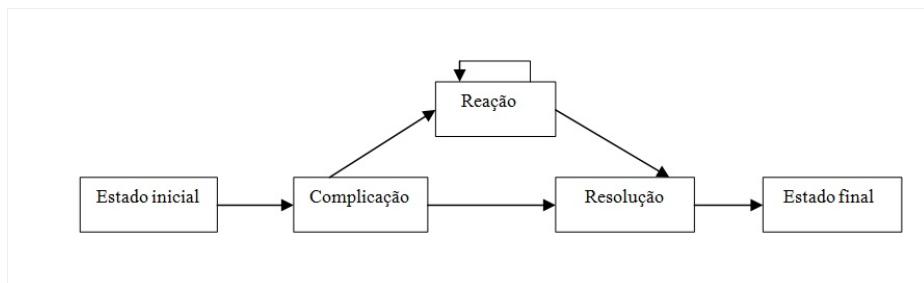


Figura 10.1: tipo narrativo

Essa cadeia de acontecimentos deve ser concebida como uma representação esquemática que subjaz a todas as sequências narrativas e não como a estrutura de uma sequência narrativa específica. Em uma sequência narrativa, a organização dos acontecimentos tanto pode assumir uma configuração típica, muito próxima dessa representação, como pode assumir uma configuração atípica, em que nem todos os acontecimentos estão explicitamente verbalizados ou em que se observam diferentes níveis hierárquicos.

Quanto à descrição, ela não se reduz a um conjunto desordenado de informações sobre o objeto descrito, mas obedece a um procedimento de hierarquização rigoroso. Por isso, o tipo descritivo também se caracteriza por uma representação referencial típica, a qual, a partir de Adam (1992), se define como uma configuração de operações cognitivas, que são a *ancoragem*, a *aspectualização*, a *relação* e a *tematização*.

Ancoragem: toda descrição se refere a uma entidade referencial determinada ou a um conceito específico. Por isso, ela se ancora em um *tema-título*.

Aspectualização: na descrição, apresentam-se as características do “tema-título”, evocando as partes de que se compõe ou suas propriedades.

Relação: na descrição, o tema-título pode ser assimilado ou relacionado com outras entidades referenciais por comparação ou por metáfora.

Tematização: uma parte do tema-título pode ser tematizada, ou seja, transformada em um novo tema-título de uma nova sequência descritiva.

Essas operações se articulam na seguinte representação:

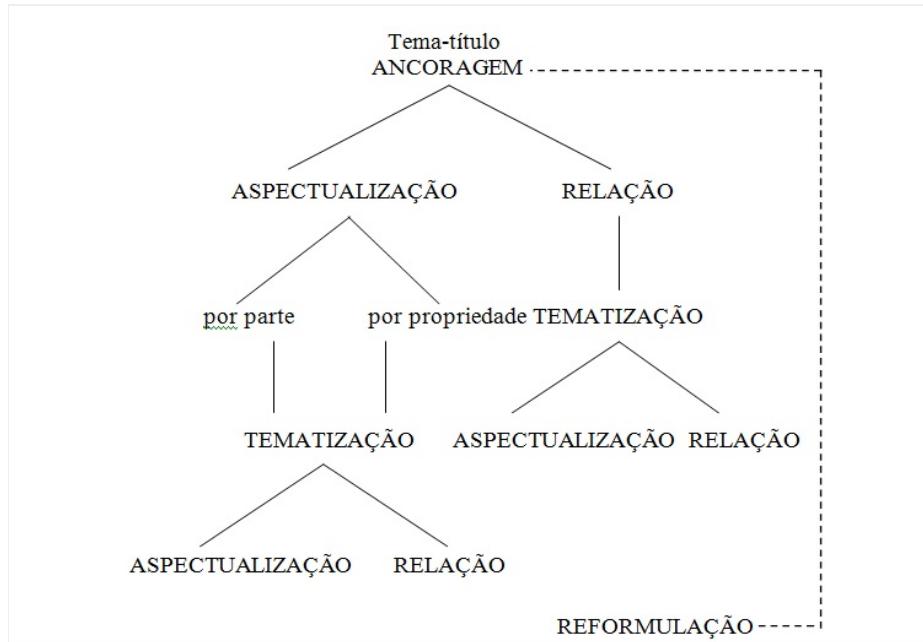


Figura 10.2: tipo descritivo.

No tipo argumentativo, a finalidade é comentar e avaliar ideias, opiniões, na tentativa de mudar a visão do outro sobre essas ideias e opiniões. A sequência argumentativa típica, ou o tipo argumentativo, se constitui de uma representação referencial esquemática, formada por estas macroproposições.

Tese anterior: parte na qual se apresenta e se delimita o tema sobre o qual se formula o ponto de vista.

Dados (ou premissas): parte em que se apresentam informações que serão usadas na defesa do ponto de vista.

Escoramento de inferências (ou desenvolvimento): parte em que ocorre a defesa do ponto de vista, com base nas premissas.

Conclusão: parte a que se chega por dedução lógica e que traz uma nova tese.

Com base em Adam (1992, 2008), o tipo argumentativo pode ser representado por meio desta figura:

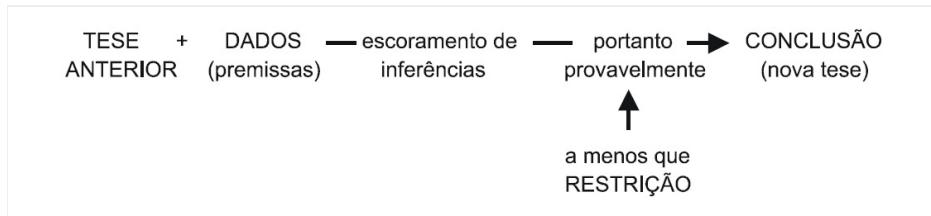


Figura 10.3: tipo argumentativo.

Feita a apresentação dos tipos narrativo, descriptivo e argumentativo, vale esclarecer que os tipos de discurso subjazem às sequências que entram na composição tanto de gêneros literários (romance, poema, conto, crônica, peça teatral, etc), quanto de gêneros não literários (edital, monografia, resenha, bula de remédio, notícia, reportagem, etc). Ainda que em cada gênero haja uma maneira característica de narrar, descrever e argumentar (Cunha, 2013), a tipologia aqui proposta apresenta uma validade geral.

Com base na distinção entre as noções de tipo de discurso e de sequência discursiva e no estabelecimento dos tipos narrativo, descriptivo e argumentativo, podemos no próximo item abordar a questão da heterogeneidade do discurso literário. Assim, nosso objetivo será o de verificar como esses diferentes tipos ocorrem na estrutura composicional de textos especificamente literários.

A heterogeneidade composicional do discurso literário

A atenção que a estrutura composicional vem há décadas recebendo de estudiosos do texto e do discurso se deve basicamente ao fato de que os textos costumam ser bastante complexos do ponto de vista composicional. Raramente um texto será todo narrativo, descriptivo ou argumentativo. De modo geral, segmentos narrativos, descriptivos e argumentativos entram na configuração de uma mesma produção textual.

Desse modo, o estudo da heterogeneidade composicional do texto literário encontra sua relevância em permitir desfazer a ideia, presente em muitos materiais didáticos e mesmo em trabalhos científicos, de que textos pertencentes a gêneros como o conto, o romance e a novela seriam total ou predominantemente narrativos. Dificilmente um texto literário será totalmente narrativo, como revela este trecho de *Iracema*, de José de Alencar[2]:

*Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.
Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da
graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira.*

*O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como
seu hálito perfumado.*

*Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu,
onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara.*

Um dia, ao pino do Sol, ela repousava em um claro da floresta.

*A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da
árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz a
selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda, e as*

tintas de que matiza o algodão.

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Diante dela e todo a contemplá-la está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta.

Foi rápido, como o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido.

O trecho se inicia com uma sequência descritiva, que apresenta Iracema. A personagem é o tema-título da sequência. Por meio de processos de aspectualização, o narrador descreve as propriedades de Iracema, tais como os lábios, os cabelos, o sorriso, o hábito, a velocidade. Apresenta também sua amiga, a ará. E, por processos de relação, Iracema é comparada a outros seres, como neste trecho: *tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna*.

Essa sequência descritiva é seguida por uma sequência narrativa, que, de acordo com nossa interpretação, começa em *Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta*.

A ideia de que os textos literários seriam total ou predominantemente narrativos é problemática por levar a outro equívoco. Ela faz crer que todo texto literário, para ser considerado um texto literário, precisa se compor necessariamente de alguma sequência narrativa, ou seja, não haveria textos literários sem algum segmento narrativo em sua composição. Mas, como revela este poema de Fernando Pessoa [Alberto Caeiro], é comum haver textos literários em cuja composição não há qualquer vestígio de narrativa:

Se eu pudesse trincar a terra toda
E sentir-lhe um paladar,
Seria mais feliz um momento...
Mas eu nem sempre quero ser feliz.
É preciso ser de vez em quando infeliz
Para se poder ser natural...

Nem tudo é dias de sol,
E a chuva, quando falta muito, pede-se.
Por isso tomo a infelicidade com a felicidade
Naturalmente, como quem não estranha
Que haja montanhas e planícies
E que haja rochedos e erva...

O que é preciso é ser-se natural e calmo
Na felicidade ou na infelicidade,
Sentir como quem olha,
Pensar como quem anda,
E quando se vai morrer, lembrar-se de que o dia morre,
E que o poente é belo e é bela a noite que fica...
Assim é e assim seja...

Nesse poema, o objetivo é nos convencer de um ponto de vista, sem qualquer menção a acontecimentos supostamente passados. O poema revela-se, assim, predominantemente argumentativo, já que todo ele é composto de dados (premissas) para defender a tese de que *É preciso ser de vez em quando infeliz/ Para se poder ser natural*.

E a mesma ideia de que nos textos literários a narrativa predomina ou é exclusiva faz supor que as outras sequências (descritivas e argumentativas) apareceriam sempre em menor quantidade ou receberiam sempre um destaque menor do que as narrativas. Porém, não são raros os textos literários em que predominam sequências pertencentes aos tipos descritivo e argumentativo. A literatura moderna brasileira e estrangeira é repleta de exemplos dessa natureza, como o poema que acabamos de analisar e como vários contos de Cortázar e o romance *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector.

Mas mesmo a literatura clássica apresenta exemplos de obras em cuja composição as sequências argumentativas e descriptivas parecem predominar ou, ao menos, ter um destaque maior do que o dado à própria história. Em nossa literatura, é exemplar a obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

Nesse romance, os segmentos em que o narrador dialoga com o leitor, explicando ou justificando seus pontos de vista, criticando os integrantes de seu círculo social ou expondo as razões de seus atos, parecem predominar ou ser a parte central do texto. Este capítulo do livro exemplifica esses segmentos:

Meu caro crítico,

Algumas páginas atrás, dizendo eu que tinha cinqüenta anos, acrescentei: "Já se vai sentindo que o meu estilo não é tão lesto como nos primeiros dias". Talvez aches esta frase incompreensível, sabendo-se o meu atual estado; mas eu chamo a tua atenção para a sutileza daquele pensamento. O que eu quero dizer não é que esteja agora mais velho do que quando comecei o livro. A morte não envelhece. Quero dizer, sim, que em cada fase da narração da minha vida experimento a sensação correspondente. Valha-me Deus! é preciso explicar tudo.

Nesse capítulo, Brás Cubas, o defunto autor, dialoga com um suposto crítico de seu livro, antecipando a resposta a uma possível objeção desse crítico e defendendo a ideia de que *em cada fase da narração da minha vida experimento a sensação correspondente*. No trecho, não se conta nenhuma história. A ausência de sequências narrativas verifica-se neste outro capítulo do mesmo romance, cujo título *Notas* indica que se trata de uma simples lista de itens de um velório.

Soluços, lágrimas, casa armada, veludo preto nos portais, um homem que veio vestir o cadáver, outro que tomou a medida do caixão, caixão, essa, tocheiros, convites, convidados que entravam, lentamente, a passo surdo, e apertavam a mão à família, alguns tristes, todos sérios e calados, padre e sacristão, rezas, aspersões d'água benta, o fechar do caixão, a prego e martelo, seis pessoas que o tomam da essa, e o levantam, e o descem a custo pela escada, não obstante os gritos, soluços e novas lágrimas da família, e vão até o coche fúnebre, e o colocam em cima e traspassam e apertam as correias, o rodar do coche, o rodar dos carros, um a um... Isto que parece um simples inventário eram notas que eu havia tomado para um capítulo triste e vulgar que não escrevo.

Esse capítulo é interessante, porque todo ele se constitui da descrição de um velório, mas não há nenhuma ocorrência da palavra *velório*. Inferimos que se trata de um velório a partir de nossos conhecimentos acerca de suas propriedades, como caixão, soluços, lágrimas, padre, rezas, etc. Ainda que muitas propriedades mencionadas não sejam mais típicas dos velórios de hoje, como coche fúnebre e tocheiros, conseguimos inferir sem dificuldades que se trata da cena de um velório. O autor, assim, explora a capacidade do leitor de deduzir o tema-título da descrição (velório) a partir de suas propriedades.

Verificamos neste item que os textos literários costumam ser compostos por sequências narrativas, descriptivas e argumentativas e raramente vão apresentar uma estrutura composicional formada apenas por sequências pertencentes a um tipo de discurso, o narrativo. Assim como os demais gêneros, os literários também se caracterizam pela heterogeneidade composicional. Porém, um aspecto relevante dessa estrutura é que as sequências não são estanques umas em relação às outras. Ou seja, na estrutura composicional, as sequências não estão simplesmente justapostas, pois estabelecem diferentes relações entre si. E é desse aspecto que trataremos no próximo item.

As relações cotextuais entre as sequências discursivas

Vimos que o texto literário não é homogêneo do ponto de vista composicional, já que de sua composição participam sequências narrativas, descriptivas e argumentativas. Entretanto, saber que

as sequências de um texto pertencem a diferentes tipos de discurso não é o suficiente para compreender de que maneira essas sequências entram na composição do texto. Afinal, quando um autor escreve um romance, por exemplo, ele não constrói o texto simplesmente juxtapondo as sequências. De modo geral, as sequências se articulam de tal modo que uma delas está a serviço da outra ou uma das traz informações subsidiárias em relação às informações expressas em outra sequência.

Em outros termos, no estudo da estrutura composicional, é preciso ultrapassar a análise das sequências isoladas para investigar o modo como elas se articulam na configuração geral no texto ou em seu nível macrotextual.

Começamos a tratar desse aspecto retomando o exemplo do romance *Iracema*, dado no item anterior. Como vimos, o fragmento analisado se compõe de duas sequências. A primeira é descritiva e tem como finalidade caracterizar a personagem central do livro, Iracema. A segunda sequência é narrativa e dá início à história contada no romance. Essas sequências não estão simplesmente justapostas.

No trecho, a descrição exerce uma função subsidiária em relação à narração, ao apresentar as características da personagem. Assim, verifica-se que as duas sequências não possuem o mesmo grau de importância para a economia do romance ou para seu desenvolvimento, já que a descrição fornece uma espécie de pano de fundo em relação ao qual a narração ganha destaque.

Processo semelhante ocorre na parte inicial do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis. No início do conto, uma longa sequência descritiva antecede a sequência narrativa, que constitui a parte principal do texto. Na descritiva, o autor descreve hábitos e práticas comuns no período da escravidão, como o uso de aparelhos de tortura e a profissão de *pegar escravos fugidios*.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. (...) O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginava uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. (...) Há meio século, os escravos fugiam com freqüência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. (...) Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. (...) Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

Após essa longa sequência descritiva, inicia-se a sequência narrativa, da qual apresentamos o trecho inicial:

Cândido Neves, — em família, Candinho, — é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo.

Como se nota, a descrição que abre o texto exerce uma função subsidiária em relação à narração. A parte central do conto narra a história de Cândido Neves. A descrição, informando as características de aparelhos usados em escravos e os hábitos do tempo da escravidão, prepara o leitor para a história que se seguirá.

Entretanto, nesse conto, a aparente frieza com que o narrador descreve práticas e aparelhos monstruosos da escravidão exerce uma função importante. Essa frieza se assemelha à

frieza e à falta de compaixão características de Cândido Neves, que, em troca do dinheiro que receberia pelo trabalho de capturar escravos fugidos, capture de forma violenta uma escrava grávida que, em decorrência da luta com Cândido Neves, sofre um aborto ao chegar à casa de seu proprietário. O tom neutro e imparcial da descrição que abre o conto vai “contaminar” toda a narrativa subsequente, a ponto de, ao final do texto, Cândido Neves se lembrar da cena do aborto por ele provocado e pensar: *Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração*.

Na estrutura composicional desse conto, então, a descrição tem um papel subsidiário em relação à narração, mas exerce um papel fundamental e de primeira importância na compreensão da maneira como não só o personagem, mas também a sociedade brasileira do século XIX entendiam o valor do ser humano escravizado. Abordaremos de forma mais aprofundada a relação entre o contexto e as sequências discursivas no próximo item.

Com esse exemplo, verifica-se que as sequências, num texto literário, não são apenas justapostas, mas se relacionam, uma assumindo determinadas funções em relação à outra.

Entretanto, em muitos casos, a articulação não se dá de forma simples entre duas sequências, mas ocorrem processos mais complexos, em que mais de duas sequências se combinam ou em que uma sequência parece estar encaixada em outra. É o que acontece no início de *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro.

Cumpridos dez anos de prisão por um crime que não pratiquei e do qual, entanto, nunca me defendi, morto para a vida e para os sonhos... nada podendo já esperar e coisa alguma desejando — eu venho fazer enfim a minha confissão: isto é, demonstrar a minha inocência. Talvez não me acreditem. Decerto que não me acreditam. Mas pouco importa. O meu interesse hoje em gritar que não assassinei Ricardo de Loureiro é nulo. Não tenho família; não preciso que me reabilitem. Mesmo, quem esteve dez anos preso, nunca se reabilita. A verdade simples é esta. E aqueles que, lendo o que fica exposto, me perguntarem: — “Mas por que não fez a sua confissão quando era tempo? Por que não demonstrou a sua inocência ao tribunal?” — a esses responderei: — A minha defesa era impossível. Ninguém me acreditaria. E fora inútil fazer-me passar por um embusteiro ou por um doido... Demais, devo confessar, após os acontecimentos em que me vira envolvido nessa época, ficara tão despedaçado que a prisão se me afigurava uma coisa soridente. Era o esquecimento, a tranquilidade, o sono. Era um fim como qualquer outro — um termo para a minha vida devastada. Toda a minha ânsia foi pois de ver o processo terminado e começar cumprindo a minha sentença. De resto, o meu processo foi rápido.

Nesse trecho, existem duas sequências narrativas, que estão sublinhadas. Essas sequências exercem um papel secundário em relação à sequência argumentativa (segmento não sublinhado). A primeira sequência exerce uma função mais local, uma vez ser, do ponto de vista sintático, uma sentença subordinada. Com essa sequência, estabelece-se um contraste local entre acontecimentos passados (narração) e a intenção presente do narrador explicitada na sequência argumentativa: *eu venho fazer enfim a minha confissão: isto é, demonstrar a minha inocência*.

A sequência argumentativa se constitui de um segmento em que o narrador, simulando um diálogo com os leitores, justifica por que não lhe interessa se declarar inocente. Após essa sequência argumentativa, a segunda sequência narrativa do fragmento funciona como um comentário em relação à parte argumentativa. Nesse comentário, o narrador conta o que sentiu enquanto estava preso.

Complexidade semelhante pode ser observada neste trecho do *Livro do desassossego*, de Fernando Pessoa [Bernardo Soares].

Descendo hoje a Rua Nova do Almada, reparei de repente nas costas do homem que a descia adiante de mim. Eram as costas vulgares de um homem qualquer, o casaco de um fato modesto num dorso de transeunte ocasional. Levava uma pasta velha debaixo do braço esquerdo, e punha no chão, no ritmo de andando, um guarda-chuva enrolado, que trazia pela curva na mão direita. Senti de repente uma coisa parecida com ternura por esse homem. Senti nele a ternura que se sente pela comum vulgaridade humana, pelo banal quotidiano do chefe de família que vai para o trabalho, pelo lar humilde e alegre dele, pelos prazeres alegres e

tristes de que forçosamente se compõe a sua vida, pela inocência de viver sem analisar, pela naturalidade animal daquelas costas vestidas. Volvi os olhos para as costas do homem, janela por onde vi estes pensamentos.

O fragmento é predominantemente narrativo, mas o trecho sublinhado é descriptivo, porque descreve o homem visto por Bernardo Soares, apresentando algumas de suas propriedades (costas, casaco, dorso, pasta, guarda-chuva, etc). Verifica-se que a descrição ocorre encaixada na narração. É como se o narrador suspendesse a narração para descrever o homem. Terminada a descrição, o narrador retoma a narração do ponto em que havia parado. Tanto é assim que a sequência descriptiva pode ser eliminada do fragmento, sem que a compreensão global seja comprometida:

Descendo hoje a Rua Nova do Almada, reparei de repente nas costas do homem que a descia adiante de mim. (**Sequência descriptiva**) Senti de repente uma coisa parecida com ternura por esse homem. Senti nele a ternura que se sente pela comum vulgaridade humana, pelo banal quotidiano do chefe de família que vai para o trabalho, pelo lar humilde e alegre dele, pelos prazeres alegres e tristes de que forçosamente se compõe a sua vida, pela inocência de viver sem analisar, pela naturalidade animal daquelas costas vestidas. Volvi os olhos para as costas do homem, janela por onde vi estes pensamentos.

Esse exemplo mostra como sequências pertencentes a diferentes tipos se articulam no texto, uma sequência contextualizando as informações dadas em outra ou uma sequência trazendo informações importantes para a compreensão de outra.

Neste item, vimos que as sequências não são estanques em relação ao cotexto, isto é, ao ambiente linguístico em que ocorrem. Num texto, costuma haver uma sequência ou um conjunto de sequências que constitui a parte mais central, aquela que carrega as informações mais importantes, muito provavelmente as informações que não poderiam faltar num eventual resumo do texto. Em relação a essas sequências, as demais vão exercer diferentes funções, como preparar para as sequências seguintes, trazer comentários e argumentos, dar esclarecimentos pontuais, descrever locais e personagens centrais, etc.

Mas, assim como as sequências não são estanques em relação ao cotexto, elas não o são em relação ao contexto. Ou seja, o ambiente social e histórico, incluído aí o gênero do discurso, vai exercer um profundo impacto sobre a seleção e a configuração das sequências discursivas. É o que abordaremos no item a seguir.

O impacto do contexto sobre as sequências discursivas

Os gêneros do discurso, literários ou não, dizem respeito à maneira como costumamos agir por meio da linguagem em situações recorrentes. Em outros termos, os gêneros são um conjunto de conhecimentos que vamos adquirindo ao longo da vida sobre como utilizar a linguagem em determinadas situações para alcançar determinados fins. Sendo assim, os gêneros são constituídos pelas práticas sociais, já que é a recorrência das práticas que leva à cristalização ou estabilização dos gêneros ou das formas relativamente estáveis de agir por meio dos discursos nessas práticas. Ao mesmo tempo, os gêneros constituem as práticas sociais, já que é por meio dos gêneros que as práticas sociais existem e acontecem. Por esse motivo, os gêneros são parte fundamental do contexto das produções discursivas.

Como não poderia deixar de ser, o caráter profundamente histórico e social dos gêneros vai impactar todos os planos da organização do discurso, dos quais a estrutura composicional faz parte. Os gêneros constituem, assim, um aspecto fundamental para o estudo da heterogeneidade discursiva, e isso por pelo menos três razões.

Em primeiro lugar, o gênero influencia a seleção dos tipos de sequências que serão dominantes em uma produção discursiva. Enquanto as sequências descriptivas e argumentativas predominam no artigo científico, as narrativas predominam no conto popular (Fillietz, 1999).

Em segundo lugar, o gênero tem influência sobre a organização interna das sequências. As sequências narrativas produzidas em conversações espontâneas não costumam apresentar as propriedades características das sequências narrativas produzidas em fábulas, como, por exemplo, a sucessão cronológica de eventos (Filliettaz, 1999).

Em terceiro lugar, o gênero permite caracterizar a finalidade externa ou interna das sequências. Na conversação familiar, as sequências narrativas costumam apresentar uma finalidade interna, porque têm como função única ou principal reforçar e ampliar os laços sociais. Já nas transações comerciais, as sequências narrativas costumam exibir uma finalidade externa, já que são rotineiramente empregadas com a função de justificar a própria transação comercial, como, por exemplo, a compra de um livro (Filliettaz, 2001).

Para evidenciar o impacto do gênero sobre as sequências de discursos literários, vamos retomar inicialmente o conto *Pai contra mãe*, estudado no item anterior. Como exposto, o conto se inicia com uma longa sequência descritiva, em que o autor descreve hábitos e práticas do tempo da escravidão. Reproduzimos a seguir apenas um trecho dessa sequência já apresentada:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca.

Após essa sequência, inicia-se a sequência narrativa, da qual também apresentamos apenas um fragmento:

Cândido Neves, — em família, Candinho, — é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não agüentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo.

Como cristalização ou estabilização de uma maneira de agir pela linguagem, o gênero conto permite a um escritor representar, em texto pouco extenso, um acontecimento ficcional, explorando de maneira explícita ou implícita todas as potencialidades e as consequências humanas, estéticas e simbólicas desse acontecimento, bem como da linguagem utilizada nessa representação. Dessa forma, o conto não possui apenas uma finalidade de divertimento ou entretenimento. Afinal, ele permite ao leitor o contato com outra maneira, muitas vezes inusitada e reveladora, de entender sua própria vida, seu momento histórico e outros momentos históricos.

Em *Pai contra mãe*, essas propriedades do gênero conto exercem impacto sobre a escolha e a configuração das sequências, em especial da sequência descritiva que inicia o texto.

Como já mencionado no item anterior, a descrição das práticas e dos aparelhos da escravidão é feita de maneira fria e impassível pelo narrador, como se a maneira brutal de tratar um ser humano escravizado com ferros ao pescoço e máscaras de folha-de-flandres não o perturbasse. Nessa sequência descritiva, a impossibilidade que caracteriza o tom do narrador ecoa na falta de compaixão do personagem central, Cândido Neves. Como relatado, Cândido Neves, em troca de dinheiro, captura de modo violento uma escrava grávida. No momento da captura, ela luta com Cândido Neves e, por isso, sofre um aborto. A falta de compaixão ou a indiferença desse personagem para com a escrava evidencia-se de forma bastante explícita em sua reflexão final sobre o aborto por ele provocado: *Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração*.

Nesse conto, a escolha de iniciar o texto pela descrição fria e neutra de práticas e aparelhos perversos parece funcionar como uma estratégia do autor, Machado de Assis, para revelar o valor que o narrador e o personagem atribuem ao ser humano escravizado. Como dito, a frieza dessa descrição vai “contaminar” toda a narrativa que a sucede. Assim, na encenação criada pelo autor, o narrador constrói para si e para Cândido Neves a imagem de pessoas a quem o sofrimento de um escravo não causa comoção. Como consequência, essa estratégia consegue revelar a naturalidade com que a sociedade brasileira do século XIX aceitava e praticava a escravidão e seus métodos. Afinal, é como integrante dessa sociedade que o narrador, em outra passagem do conto, justifica o uso de aparelhos de tortura, defendendo que *a ordem social e humana nem sempre se alcança sem*

o grotesco, e alguma vez o cruel.

Se o autor adotasse a estratégia de começar o conto com uma sequência argumentativa, denunciando e criticando diretamente a escravidão e suas práticas, o efeito de chocar pela neutralidade, pela indiferença e pela falta de compaixão não seria alcançado.

Dessa forma, a estratégia do autor de criar um narrador que aborda um fato histórico, a escravidão, e um acontecimento particular, a captura de uma escrava, de forma impassível possibilita ao leitor uma nova maneira de compreender a sociedade brasileira. O conto parece ser um gênero propício à promoção de um efeito como esse, por ser, como exposto, especializado em representar um acontecimento ficcional, explorando suas potencialidades e as consequências humanas, estéticas e simbólicas desse acontecimento. Talvez num romance, a extensão do gênero tornasse o efeito menos impactante ou menos imediato. Talvez na crônica, coerções ligadas a um veículo de comunicação do século XIX impedissem a publicação de um texto criticando os hábitos ligados à escravidão.

Na mesma perspectiva da análise empreendida, vamos mostrar o impacto do gênero sobre as sequências discursivas, verificando as diferenças entre sequências descritivas presentes em textos pertencentes a dois gêneros distintos, o romance e o poema. Comecemos pelo romance. Este é um trecho da parte inicial de *Lucíola*, de José de Alencar.

A primeira vez que vim ao Rio de Janeiro foi em 1855. Poucos dias depois da minha chegada, um amigo e companheiro de infância, o Dr. Sá, levou-me à festa da Glória; uma das poucas festas populares da corte. (...) Para um provinciano recém-chegado à corte, que melhor festa do que ver passar-lhe pelos olhos, à doce luz da tarde, uma parte da população desta grande cidade, com os seus vários matizes e infinitas graduações? Todas as raças, desde o caucasiano sem mescla até o africano puro; todas as posições, desde as ilustrações da política, da fortuna ou do talento, até o proletário humilde e desconhecido; todas as profissões, desde o banqueiro até o mendigo; finalmente, todos os tipos grotescos da sociedade brasileira, desde a arrogante nulidade até a vil lisonja, desfilaram em face de mim, roçando a seda e a casimira pela baeta ou pelo algodão, misturando os perfumes delicados às impuras exalações, o fumo aromático do havana as acres baforadas do cigarro de palha. — É uma festa filosófica essa festa da Glória!

Nesse segmento, o trecho sublinhado corresponde a uma sequência descritiva. Por meio da sequência, a finalidade do narrador é mostrar o cenário da história ou a atmosfera da cidade, o Rio de Janeiro, onde vão se passar os acontecimentos centrais. Portanto, a descrição nesse romance de José de Alencar, mas também nos demais romances do Romantismo e em grande parte dos Realistas, tem uma função mais restrita, que é a de revelar o cenário da história. Nesse caso, a descrição está claramente a serviço da narração. Exatamente por esse motivo, as descrições, nesses romances, são menos extensas e menos frequentes do que as narrativas.

Já nos poemas, a descrição parece ter um estatuto ou uma funcionalidade diferente. Vejamos o papel das sequências descritivas na *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nossa céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
 Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
 Sem que volte para lá;
 Sem que desfrute os primores
 Que não encontro por cá;
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

A *Canção do exílio* é um poema basicamente descritivo. Nele não podem ser considerados descritivos apenas os segmentos sublinhados, em que se repetem os versos *Em cismar - sozinho, à noite,/ Mais prazer encontro eu lá*. Nos romances de José de Alencar, como vimos, a descrição serve de pano de fundo da narrativa, ao mostrar o cenário da história e apresentar as características de lugares e personagens. Mas, no poema em análise, a descrição do local, do país de que se tem saudade e onde se deseja estar é a parte central do texto.

Desse modo e diferentemente do que ocorre no romance romântico, a descrição constitui um recurso importante de que pode se valer o poeta que deseja expressar seus sentimentos ou sua visão de mundo. Como essa necessidade expressiva ou emotiva do poeta romântico não se verifica com a mesma intensidade nos romancistas da mesma época, a descrição no romance acaba tendo um papel menor ou secundário.

Neste item, estudamos o impacto do gênero sobre a seleção e a configuração das sequências discursivas. No próximo item, vamos aprofundar um pouco mais a questão da configuração das sequências discursivas, tratando do impacto do cotexto e do gênero sobre suas propriedades textuais e linguísticas.

A marcação linguística das sequências discursivas

Uma questão importante ligada à função que as sequências exercem em relação ao cotexto e ao gênero do discurso é a da marcação linguística das sequências. Tanto o cotexto quanto o contexto vão ter impacto na maneira como o autor produz uma determinada sequência discursiva. Portanto, é um equívoco imaginar que, independentemente do ambiente em que ocorrem, as sequências narrativas, por exemplo, terão sempre a mesma marcação linguística ou vão se caracterizar por um mesmo conjunto de traços linguísticos, como tempos e modos verbais, conectores e marcas de discurso representado. Dependendo do contexto, duas sequências narrativas poderão ter propriedades linguísticas completamente distintas. Assim, a marcação linguística das sequências se explica, de modo geral, pelo papel que elas exercem no cotexto e pelo gênero a que o texto pertence (Cunha, 2013).

Nos gêneros literários, a descrição costuma ser mais viva ou mais expressiva do que a descrição presente em gêneros de outros domínios, como o jornalístico, por exemplo. É o que se constata por meio desta sequência descritiva de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, em que é feita a descrição do sítio do personagem central.

Não era feio o lugar, mas não era belo. Tinha, entretanto, o aspecto tranqüilo e satisfeito de quem se julga bem com a sua sorte. A casa erguia-se sobre um socalco, uma espécie de degrau, formando a subida para a maior altura de uma pequena colina que lhe corria nos fundos. Em frente, por entre os bambus da cerca, olhava uma planície a morrer nas montanhas que se viam ao longe; um regato de águas paradas e sujas cortava-a paralelamente à testada da casa; mais adiante, o trem passava vincando a planície com a fita

clara de sua linha capinada; um carroiro, com casas, de um e de outro lado, saía da esquerda e ia ter à estação, atravessando o regato e serpeando pelo plaino. A habitação de Quaresma tinha assim um amplo horizonte, olhando para o levante, a “noruega”, e era também risonha e graciosa nos seus caiados.

Com os verbos em destaque, atribui-se a lugares e objetos a capacidade de correr, ir, sair, olhar. Esse recurso permite ao autor imprimir maior dinamicidade e vivacidade ao lugar descrito, bem como apresentar de maneira mais interessante ou atraente para o leitor o local onde vive o personagem. Esse procedimento parece se ligar, assim, a um dos objetivos do gênero romance, que é o de permitir ao autor recriar a realidade a partir de um ponto de vista peculiar e particular.

Já a argumentação no gênero romance costuma apresentar marcas consideradas características da narração, tendo em vista o papel subsidiário que as sequências argumentativas costumam exercer em relação às narrativas nesse gênero. É o que ocorre neste segmento do último capítulo de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

Agora, por que é que nenhuma dessas caprichosas me fez esquecer a primeira amada do meu coração? Talvez porque nenhuma tinha os olhos de ressaca, nem os de cigana oblíqua e dissimulada. Mas não é este propriamente o resto do livro. O resto é saber se a Capitu da Praia da Glória já estava dentro da de Matacavalos, ou se esta foi mudada naquela por efeito de algum caso incidente. Jesus, filho de Sirach, se soubesse dos meus primeiros ciúmes, dir-me-ia, como no seu cap. IX, vers. I: "Não tenhas ciúmes de tua mulher para que ela não se meta a enganar-te com a malícia que aprender de ti". Mas eu creio que não, e tu concordarás comigo; se te lembras bem da Capitu menina, hás de reconhecer que uma estava dentro da outra, como a fruta dentro da casca.

Em gêneros em que predominam as sequências argumentativas, como o artigo de opinião, não são comuns verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. De modo geral, predominam os verbos no presente. Quando o autor de um artigo intenciona estabelecer um contraste entre a situação presente e o passado, costuma empregar o pretérito perfeito. Mas verifica-se o predomínio de verbos no presente, revelando a importância dos temas abordados para o momento em que se escreve e se lê o texto.

Porém, como nos romances a argumentação costuma estar a serviço da narração, mesmo as sequências argumentativas exibem predominância de verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, já que as reflexões e as discussões propostas são motivadas pelos acontecimentos narrados. É o que ocorre no trecho de *Dom Casmurro*. As reflexões e ponderações do narrador se baseiam nos acontecimentos centrais de sua vida ou na suposta traição de Capitu. Por isso, sendo o foco do narrador a compreensão do que se passou, o predomínio de verbos no pretérito é um fenômeno esperado.

Mas, embora a maioria dos verbos desse trecho esteja no pretérito perfeito, o trecho é repleto de marcas consideradas típicas da argumentação, como conectores argumentativos e contra-argumentativos (*mas, porque, se*), perguntas retóricas, como a que inicia o trecho, citações para reforçar a argumentação construída, bem como interlocução direta com o leitor para buscar sua concordância (*tu concordarás comigo (...) hás de reconhecer*).

É bem possível que essas marcas tipicamente argumentativas sejam menos comuns ou menos recorrentes em outros romances contemporâneos de *Dom Casmurro*, em que o narrador onisciente simula, de maneira aparentemente imparcial, saber tudo sobre os acontecimentos. Por isso, não nos parece que a presença dessas marcas em *Dom Casmurro* possa ser considerada decorrente de propriedades do gênero romance. Talvez sua recorrência se deva ao estilo próprio de Machado de Assis, estilo que também deve ser levado em conta como um dos elementos do contexto que explicam as propriedades linguísticas das sequências.

Uma proposta de atividade de ensino

Finalizamos este trabalho apresentando uma sugestão de atividade a ser realizada em sala de aula sobre a estrutura composicional do discurso literário. O objetivo da atividade é permitir a alunos do curso de Letras (professores em formação) não apenas o desenvolvimento da habilidade de identificar as sequências discursivas que compõem um texto. O objetivo principal é permitir aos alunos que, uma vez identificadas as sequências, consigam perceber o impacto do cotexto e do contexto sobre a configuração dessas sequências. Buscamos, assim, propor uma atividade que ultrapasse uma visão estática e formalista da estrutura composicional, tornando o futuro professor sensível ao fato de que o ambiente (linguístico, histórico e social) das sequências influencia sua configuração. Mas esclarecemos que a atividade proposta a seguir pode ser alterada conforme os objetivos específicos e as particularidades de cada situação em que venha a ser empregada.

Sugerimos que a atividade se desenvolva em dois encontros, cada um composto por duas aulas. É importante que o professor solicite aos alunos que tragam textos literários curtos para o primeiro dos dois encontros. Pode acontecer de nem todos os alunos se lembrarem da solicitação. Por isso, o professor também deve levar um conjunto de textos curtos para a aula, textos pertencentes a diferentes gêneros literários.

No primeiro dia da atividade, a turma deve ser dividida em pequenos grupos. A sugestão é que os grupos não tenham mais do que cinco integrantes, para que todos tenham a oportunidade de participar.

Dividida a turma em grupos, o professor deve solicitar aos integrantes de cada grupo que circulem entre si os textos por eles trazidos, para que todos possam conhecer o texto proposto pelo colega. Em seguida, os alunos deverão identificar as sequências que entram na composição desses textos. Essa identificação pode se apoiar nas aulas anteriores, em que o professor terá focalizado o estudo dos tipos e sequências, ou pode se apoiar nos conhecimentos que os alunos de curso superior em Letras já trazem sobre o que seja uma narrativa, uma descrição ou uma argumentação. É bastante provável que surjam muitas dúvidas sobre o tipo de determinados segmentos dos textos. Mas é importante que os alunos levantem hipóteses sobre a estrutura composicional dos textos em análise, justificando-as, e que o professor, ao auxiliar os alunos na tarefa, não os force a decidir de maneira categórica por uma única interpretação. Esse momento da atividade pode se desenvolver ao longo do primeiro horário desse encontro.

No segundo horário do primeiro encontro, o professor deve solicitar aos alunos que apontem, por escrito e em folha separada, as semelhanças e as diferenças entre as sequências encontradas nos diferentes textos. As semelhanças e as diferenças a ser apontadas podem se ligar a todo e qualquer plano de organização das sequências: formas de citação, construção da cadeia referencial, formas verbais, construção do período, seleção vocabular, conectores, modalizadores, etc. Para que a atividade seja mais sistemática, uma possibilidade é o professor entregar aos alunos (ou pedir que produzam) uma tabela semelhante a esta:

Tipos de sequências	Semelhanças	Diferenças
Narração		
Descrição		
Argumentação		

A ideia é que os alunos, ao perceberem que as sequências produzidas em diferentes textos literários não possuem um conjunto definido e preciso de características textuais e linguísticas,

comecem a perceber que as diferenças identificadas se devem ao ambiente (linguístico, histórico e social) em que as sequências ocorrem.

O primeiro encontro deve ser finalizado exatamente com uma discussão das semelhanças e diferenças apontadas em cada grupo e com o levantamento de hipóteses sobre as possíveis explicações para as diferenças encontradas. Se, por exemplo, sequências narrativas extraídas de textos pertencentes a diferentes gêneros literários não possuem uma mesma configuração, a que se devem as diferenças? Cada grupo deve anotar as hipóteses levantadas na discussão e trazê-las, junto com todo o material (textos, anotações, tabelas), para o encontro seguinte.

No encontro seguinte, os mesmos grupos voltam a ser formados. Na primeira aula desse encontro, o professor deve solicitar que cada grupo defina, mesmo que de modo intuitivo, as características dos gêneros a que pertencem os textos em estudo. Então, se os integrantes de um grupo trouxeram poemas, peças teatrais e contos, eles devem apontar por escrito as características desses gêneros. Por características do gênero, o professor deve especificar que se trata da(s) finalidade(s), do número de participantes envolvidos na interação viabilizada pelo gênero, dos papéis sociais assumidos por autor e leitor, do suporte, dos locais típicos de circulação, etc. A definição das características do gênero é importante, porque será a base da atividade seguinte.

Nessa atividade, a ser realizada no restante do segundo encontro, cada grupo deverá escolher apenas um tipo de discurso (narrativo, descritivo ou argumentativo). Feita a escolha pelo grupo, o professor deverá solicitar aos alunos que correlacionem as características dos gêneros e os resultados apontados na tabela feita no encontro anterior sobre as semelhanças e as diferenças entre as sequências. Assim, suponhamos que o grupo que estudou poemas, peças teatrais e contos tenha escolhido o tipo narrativo. Esse grupo deverá aproximar as características desses gêneros e as semelhanças e as diferenças entre as sequências narrativas encontradas nos exemplares desses gêneros.

Nessa aproximação, sempre orientada pelo professor, os alunos devem se basear nas propriedades de cada gênero para explicar as diferenças identificadas entre as sequências pertencentes ao mesmo tipo. A expectativa é a de que os alunos percebam que não se narra, descreve e argumenta da mesma forma em diferentes gêneros literários ou que as propriedades de cada gênero têm impacto sobre a configuração das sequências. Com essa aproximação, os alunos terão condições de perceber o que faz com que uma sequência narrativa de um conto seja diferente de uma sequência narrativa de uma peça teatral, ainda que ambas pertençam ao mesmo tipo. O resultado dessa atividade final pode ser um texto curto, de uma a duas páginas, a ser entregue ao professor, em que cada grupo deve registrar os resultados da correlação estabelecida entre cada gênero e um tipo de discurso.

Com essa atividade desenvolvida em etapas ao longo de dois encontros, os alunos terão a oportunidade de realizar um estudo sobre a estrutura composicional do discurso literário semelhante ao que foi proposto neste capítulo. Aqui, partimos da definição dos tipos, passamos pela identificação das sequências em textos literários e chegamos à percepção de que o ambiente (histórico e social) em que as sequências se inserem tem forte impacto sobre diferentes aspectos da estrutura composicional, como a seleção, a articulação e a marcação linguística das sequências.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ADAM, J. M. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BEAUGRANDE, R. *Text, Discourse and Process*. London: Longman, 1980.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

CUNHA, G. X. *A construção da narrativa em reportagens*. 2013. 601f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FILLIETTAZ, L. Une approche modulaire de l'hétérogénéité compositionnelle du discours: Le cas des récits oraux. *Cahiers de linguistique française*, v. 21, p. 261-327, 1999.

FILLIETTAZ, L. Formes narratives et enjeux praxéologiques. Quelques remarques sur les fonctions du raconter em contexte transactionnal. In: VINCENT, D. e BRES, J. (eds.) *Le discours oral conversationnel, Revue québécoise de linguistique*, 2001.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, v. 3, n.1, 1987, p. 3-10.

ROULET, E. Vers une approche modulaire de l'analyse du discours. *Cahiers de linguistique française*, v. 12, 1991, p. 53-81.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, 2012, p. 361-387.

Legendas

[1] A apresentação desses tipos de discurso se baseia em especial nas propostas de Adam (1992, 2008), Bronckart (2007) e Filliettaz (1999, Roulet; Filliettaz; Grobet, 2001).

[2] Todos os fragmentos de textos literários utilizados neste trabalho foram selecionados no portal do Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>).

Autores

ANDERSON FERREIRA

Docente de língua portuguesa nas redes municipal e estadual de São Paulo. Doutorando e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, com estágio sanduíche pela Universidade do Minho/ILCH – Portugal.

CARLOS EDUARDO MENDES DE MORAES

Docente do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, em Estudos Clássicos (Graduação) e Filologia e Estudos sobre o Brasil Colonial (Pós-Graduação). Líder do Grupo de Pesquisa **A Escrita no Brasil colonial e suas relações**, com orientações, trabalhos apresentados e publicados nessas áreas, em eventos e revistas nacionais e internacionais.

ERNANI TERRA

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP, onde defendeu tese sobre Leituras de professores. Desenvolve pesquisas sobre leitura do texto literário e sobre estudos de linguagem para ensino de português. É autor de diversas obras e artigos acadêmicos na área de Língua Portuguesa, Literatura e Leitura e Produção de Textos.

GUSTAVO XIMENES CUNHA

Docente Adjunto do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade (PPGPS), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Licenciado em Letras, Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É também pesquisador do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso e do Grupo de Estudos da Oralidade e da Escrita, ambos da UFMG.

JANAINA DE ASSIS RUFINO

Docente extensionista e pesquisadora na UEMG-Barbacena. Leciona as disciplinas de Leitura e Produção de Textos; Metodologia e Conteúdo da Língua Portuguesa enfocando a leitura e a escrita. Atua também como orientadora nos cursos de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Políticas Públicas Municipal da Faculdade de Políticas Públicas de UEMG. Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Possui estágio técnico-doutoral na Université de Genève-Suíça em Análise do Discurso e Prosódia. É especialista em Extensão Universitária pela UFSJ e em Língua Portuguesa pela PUC-Minas. É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso (UFMG) e do Núcleo de Pesquisa Educação: subjetividade e sociedade (UEMG).

JARBAS VARGAS NASCIMENTO

Docente titular do Departamento de Português e do Programas de Estudo Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP; é professor voluntário do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFES; Líder do Grupo de Pesquisa **Memória e Cultura na Língua**

Portuguesa escrita no Brasil; possui mestrado em Língua Portuguesa pela PUC-SP, doutorado em Linguística pela USP e pós-doutorado em Letras pela UNESP-Assis; desenvolve pesquisa em Análise do Discurso.

LUCIANA SOARES DA SILVA

Docente adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, graduada em Letras, mestre e doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Desenvolve pesquisa em Educação e em Linguística, especialmente no âmbito da Análise do Discurso. Possui produções sobre ensino de língua portuguesa, discurso jornalístico, humor, gênero e violência.

MÁRCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO

Docente adjunto do Curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras. Doutor e mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Desenvolve pesquisa sobre Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e produção de textos em uma perspectiva transdisciplinar e em Análise do Discurso.

MAURÍCIO SILVA

Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Nove de Julho; possui pós-doutorado e doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo. É autor de *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006); *O Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (São Paulo, Contexto, 2008); *A Resignação dos Humildes: Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto* (São Paulo, Annablume, 2011) entre outros.

MICHELINE MATTEDE TOMAZI

Docente do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da mesma instituição. Possui Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dedica-se à área de Linguística, com pesquisas voltadas para a orientação sociocognitiva dos Estudos Críticos do Discurso.

PAULO ROBERTO SODRÉ

Docente do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da mesma instituição. Mestrado e Doutorado em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-doutorado na mesma área pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desenvolve pesquisa na área de Letras, com ênfase em Lírica trovadoresca galego-portuguesa e em Literatura Brasileira produzida no Espírito Santo.

VERA BASTAZIN

Docente de Teoria Literária e de Literatura Comparada na PUC-SP. Atualmente, é coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. Publicou e atuou na organização de livros e ensaios entre os quais, destacam-se: *Poesia e Mito na Literatura Contemporânea* (Ed. Ateliê); *Travessias Poéticas Brasil Portugal/ Poesia Contemporânea* (EDUC)