REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

Cadernos da palavra

VOL. 14 | N. 2 | DEZ. 2017
ISSN 1415-7950

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA | GRUPO SER EDUCACIONAL

REITOR
Janguiê Diniz

VICE-REITORA
Betânia Fidalgo

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
Ana Maria de Albuquerque Vasconcellos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA
Analaura Corradi

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS
Veridiana Valente Pinheiro Castro

CONSELHO EDITORIAL
Aldrin Moura de Figueiredo (UFPA)
Carlos Henrique Lopes deAlmeida (UFPA)
José Alcides Ribeiro (USP)
Jorge Leal Eiró da Silva (UNAMA)
José Guilherme de Oliveira Castro (UNAMA)
José Mariano Klautau de Araújo Filho (UNAMA)
José Ribamar Ferreira Júnior (UFMA)
Lívia Afonso de Aquino (FAAP)
Lucilinda Ribeiro Teixeira (UNAMA)
Márcia Marques de Morais (PUC-MG)
Maria Adelina Amorim (ULisboa, Portugal)
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UNAMA)
Paulo Jorge Martins Nunes (UNAMA)
Rafael José dos Santos (UCS)
Valzeli Figueira Sampaio (UFPA)

EDITORA CIENTÍFICA
Analaura Corradi

COMITÊ EDITORIAL
Carolina Maria Mártyres Venturini Passos
Cristiane de Mesquita Alves
José Guilherme de Oliveira Castro
José Mariano Klautau de Araújo Filho
Lucilinda Ribeiro Teixeira
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Veridiana Valente Pinheiro Castro
Wellingson Valente dos Reis

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Carolina Maria Mártyres Venturini Passos

REVISÃO
Cristiane de Mesquita Alves
Wellingson Valente dos Reis

IMAGEM DE CAPA: Pô-pô-pô. (Carolina Venturini, 2008).

Asas da Palavra: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura. Belém: Unama,
vol. 14, n. 2, dez. 2017 | Semestral
88 p.
ISSN: 1415-7950

1. Letras. 2. Artes. 3. Linguagens. 4. Cultura. 5. Mestrado e Doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura. 6. Unama – periódico.

CDD 400

EDITORIAL

A *Asas da Palavra* é um periódico de publicações semestrais do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia.

A Revista tem como objetivo promover a divulgação de trabalhos científicos na área de linguagens na/da Amazônia, bem como pesquisas nos campos da linguagem e da arte nos âmbitos nacionais e internacionais. O termo "Asas" reside na ideia de liberdade e de análise, corroborando ao objetivo do título da revista "Asas da Palavra" que incentiva o processo de criação voltado ao desenvolvimento do ensino, da arte, da identidade e da cultura sobretudo na/da Amazônia, tendo sempre um olhar singular à formação do leitor na perspectiva interdisciplinar.

Nesta edição de 2017, volume 14, a qual marca o retorno das publicações da revista, a Asas traz dez artigos voltados para a análise do processo de ensino- aprendizagem, como resultado das pesquisas apresentadas no Fórum Paraense de Letras da Universidade da Amazônia, em edição especial das comemorações dos vinte anos desse importante evento para o curso de Letras da instituição.

Dessa forma, este segundo número traz o dossiê ***Enunciações, interdisciplinaridades e desafios dos Saberes***, o leitor encontrará produções acadêmicas que discutem desafios no ensino de línguas e suas variantes, além de apresentarem novas práticas pedagógicas e metodológicas para serem desenvolvidas no processo de ensino- aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, bem como nas de ELE, tanto em Língua Espanhola, quanto na Inglesa, assim como no ensino de Literatura, desde os textos que tematizam a Literatura brasileira, aos de cunho universal.

asas da palavra

VOL. 14 | N. 2 | DEZ. 2017
ISSN 1415-7950

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ESPANHOL: POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO 05
Ana Paula do Nascimento VELÁSQUEZ (UFPA);
Jéssica Cardoso PAES (UFPA)

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA UTILIZANDO GÊNEROS DA ESFERA RELIGIOSA: A PARÁBOLA 12
Gleice REIS (ESAMAZ)
Lúcia Deodata dos Santos REIS (ESAMAZ)
Lucilene MESQUITA (ESAMAZ)
Sandra Emanoeli de B. SILVA (ESAMAZ)

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM SOBRE A ARTICULAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 23
Glauce Corrêa ANTUNES (UFPA)

A LITERATURA COMO DIREITO UNIVERSAL: UMA ANÁLISE DOS SENTIMENTOS DO PERSONAGEM PAULO HONÓRIO DA OBRA "SÃO BERNARDO", DE GRACILIANO RAMOS E SUA APLICABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR 32
Tamara Cristina Penha da COSTA (UEPA)
Robervânia de Lima Sá SILVA (UFT)

A LITERATURA FANTÁSTICA EM O GATO PRETO DE EDGAR ALLAN POE: UMA ANÁLISE SEGUNDO TODOROV 41
Joelma Mendes Soares BARBOSA (IFPA)
Any Rayra Vieira COSTA (IFPA)
Lucas Augusto Costa GONÇALVES (IFPA)
Antônio de Oliveira Moreira JUNIOR (IFPA)
Jéssica Silva do NASCIMENTO (IFPA)
Wellingson Valente dos REIS (IFPA/UNAMA)

DA ESFERA PÚBLICA À PRIVADA: COMPREENSÕES DO ESPAÇO FEMININO NA OBRA "A CONDIÇÃO HUMANA DE HANNAH ARENDT 49
Arlen Maia de MELO (UFPA)
Cris Érica Mendonça dos Santos (UFPA)
Fabiana Costa KAMEYAMA (UFPA)
Mayara Haydeé Lima SENA (UFPA)
Sara Coelho de LIMA (UFPA)
Marcos dos Reis BATISTA (UNIFESSPA)

DISCURSO E IDENTIDADE FEMININA: UMA PROPOSTA DE COMPARAÇÃO ENTRE CONTOS E CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR 56
Anderson Luiz Teixeira PEREIRA (UFPA)
Silvio Augusto de Oliveira HOLANDA (UFPA)

A PERFORMATIVIDADE FEMININA E SEUS DESDOBRAMENTOS: UMA PERSPECTIVA ATEMPORAL NA OBRA "O CORTIÇO" 67
Márcia Souto da SILVA (UFPA)
Marcilene Damasceno XAVIER (UFPA)
Marcos dos Reis BATISTA (UNIFESSPA)

VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: AS INFLUÊNCIAS HISTÓRICO-SOCIAIS NO ESPAÇO GEOGRÁFICO 74
Antônia Samara Souza do NASCIMENTO (UEPA)
Tamara Cristina Penha da COSTA (UEPA)
Robervânia de Lima Sá SILVA (UFT)

UM "BEST-SELLER" FRANCÊS NA BELÉM OITOCENTISTA: NOTAS SOBRE A CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO ROMANCISTA PAUL DE KOCK 81
Alessandra Pantoja PAES (UFPA)
Valéria AUGUSTI (UFPA)

da palavra
VOL. 14 | N. 2 | DEZ. 2017
ISSN 1415-7950

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ESPANHOL POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO

Ana Paula do Nascimento VELÁSQUEZ[1]
Jéssica Cardoso PAES[2]

RESUMO
Este trabalho discute o aspecto intercultural na formação docente inicial para o ensino de língua espanhola. Partimos do pressuposto de que a formação docente apresenta uma lacuna em seus desenhos curriculares com relação a diversidade cultural hispanófona promovendo uma aprendizagem dos aspectos linguísticos desarticulada de práticas culturais. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser entendida como fonte de ampliação dos horizontes culturais que levam o aluno a refletir, pois conhecer outras culturas e outras formas de lidar com a realidade capacita o aluno a pensar não somente sobre a sua própria cultura mas lhe dar condições de confrontar semelhanças e diferenças entre a sua cultura em relação à outras culturas. Para tanto, nos apoiamos em Irineu (2014) por tratar da invisibilidade da América Latina em detrimento da relevância dada à variedade linguística e cultural peninsular na formação do professor de língua espanhola e Fleuri (2003) cujos estudos defendem a interculturalidade no ensino com o objetivo de promover a aproximação entre os povos. Inicialmente desenvolvemos a pesquisa analisando o desenho curricular de três instituições de ensino superior na cidade de Belém. Após a análise dos três desenhos curriculares das instituições acima mencionadas constatamos que apenas um desenho apresenta atividade curricular voltada para a abordagem dessa temática, em seguida aplicamos um questionário como instrumento de investigação para seis professores egressos dessas instituições. Como resultado, a pesquisa confirmou que durante a formação docente dos professores investigados a abordagem intercultural não foi privilegiada, ratificando o que afirma Irineu sobre a invisibilidade da cultura latino-americana.

Palavras-chave: Ensino. Formação Docente. Interculturalidade.

ABSTRACT
This work discusses the intercultural aspect in initial teacher training for Spanish language teaching. We star from de assumption that the teacher training presents a gap in his curricular drawings with respect to Hispanic-speaking cultural diversity promoting a learning of the disjointed linguistic aspects of cultural practices. According to the National Curriculum Parameters (Brazil, 2000), the learning of a foreign language should be understood as a source of expansion of the cultural horizons that lead the student to reflect, since knowing other cultures and other ways of dealing with reality enables the student to think not only about their own culture but give them conditions to confront similarities and differences between their culture in relation to other cultures. To that end, we rely on Irineu (2014) for dealing with the invisibility of Latin America to the detriment of the relevance given to the peninsular linguistic and cultural variety in the formation of the Spanish-language teacher and Fleuri (2003) whose studies defend interculturality in teaching with the objective to promote rapprochement between peoples. After analyzing the three curricular designs of the above mentioned institutions, we found that only one drawing presents curricular activity focused on the approach of this subject, then we applied a questionnaire as a research tool for six teachers who graduated from these institutions. As a result, the research confirmed that during the teacher training of the teachers investigated the intercultural approach was not privileged, ratifying what Irineu says about the invisibility of Latin American culture.

Keywords: *Teaching. Teacher training. Interculturality.*

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) na Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Atualmente é docente efetiva da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Baixo Tocantins / Abaetetuba.

2 Graduanda em Letras - UFPA.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão no que concerne ao aspecto intercultural na formação docente inicial para o ensino de língua espanhola. Durante um longo período, o espanhol permaneceu no ostracismo no cenário educacional brasileiro, renascendo com a criação do MERCOSUL que trouxe a proposta de integração da região sul do continente americano levando à sanção, alguns anos mais tarde, da Lei Federal nº 11.161/2005 que determinava a oferta obrigatória do ensino desse idioma no Ensino Médio em todas as escolas das redes particular e pública.

Atualmente, a formação de professor para ensinar língua espanhola ocorre em três instituições de ensino superior na cidade de Belém. Iniciou-se na primeira e única universidade particular sediada no Estado do Pará – a Universidade da Amazônia (UNAMA) – em 1996, seguida em um intervalo de seis anos pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) e cinco anos depois passou a ser ofertado também pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Belém, e posteriormente nos campi de Abaetetuba e Castanhal, municípios da região metropolitana.

Analisando os respectivos Projeto Pedagógico do Curso (PPC) constatamos que somente a ESMAC tem uma atividade curricular denominada Etnicidade e Multiculturalismo que contempla a questão dos deslocamentos de grandes massas populacionais para várias áreas de acolhimento distintas ocasionando o entrecruzamento de culturas, enquanto que nos desenhos curriculares da UNAMA e UFPA – campus de Abaetetuba - não há quaisquer inclinação para a abordagem dessa temática. Após essa análise, selecionamos 06 (seis) professores atuantes no ensino médio em escolas particulares e públicas na condição de egressos dessas instituições de ensino superior para a realização de uma entrevista guiada. A escolha dos investigados esteve motivada, em primeiro plano, pelo tempo de atuação no ensino do espanhol com, no mínimo, dez anos, e, em segundo plano, pelo fato de trabalharem em algumas escolas classificadas no ranking do ENEM em 2015.

Aprender uma língua estrangeira, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tem como objetivo ampliar a visão de mundo do aprendiz, ter acesso à outras culturas, à informação internacional e estabelecer contato com pessoas de diversas nacionalidades. Nesse sentido, podemos afirmar que na aprendizagem está imbricado um caráter social e político; social porque possibilita ao aprendiz a aquisição de conhecimentos diversificados e político porque viabiliza a comunicação com pessoas de nacionalidades diferentes ao mesmo tempo que oportuniza o ensinamento da cultura materna para os estrangeiros. A esse respeito, Santos (2004, p.16) faz recordar que "ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa". Com essa assertiva, a autora é consciente que os professores são responsáveis por ensinar o que é relativo ao 'outro', porém ressalta que se deve considerar a cultura materna e estabelecer um paralelo, uma relação dialógica, entre a cultura estrangeira e a própria do aprendiz. Mas, afinal, o que é cultura?

> *[...] a palavra cultura passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o "modo de vida de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social – o que veio a ser conhecido como a definição "antropológica". Por outro lado, a palavra também passou a ser utilizada para descrever os "valores compartilhados" de um grupo ou de uma sociedade – o que de certo modo se assemelha à definição antropológica, mas com uma ênfase sociológica maior (HALL, 2016, p. 19).*

Do ponto de vista desse estudioso, a relevância sociológica da cultura está para além do registro descontextualizado da maneira como vive um povo. A ênfase reside nas regras para uma interação harmoniosa, tranquila e segura de uma comuni-

dade e a língua faz parte da realidade social.

No entanto, de acordo com o PCNs "[...] na escola regular (as aulas) passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade" (BRASIL, 2000, p.26). Tal prática educativa não considera a relevância do ensino de línguas estrangeiras na educação básica para o estreitamento de relações com outras culturas ao mesmo tempo que desvincula esse aprendizado da formação cidadã do aprendiz para exercício da democracia na sociedade. Soma-se a esse ensino metalinguageiro (o uso da língua para explicar o funcionamento dela mesma) nas escolas à pouca visibilidade dada aos países latino-americanos com relação aos seus aspectos linguístico e cultural que se constituem como fontes de enriquecimento de conhecimento.

A respeito desse quase apagamento da América Latina, Irineu (2014) retrata que o olhar lançado sobre essa região é de um conjunto de países com paisagens e indivíduos exóticos, diferentes dos habituais cenários e personagens europeus, tão massivamente retratados nos livros didáticos e que despertam mais o interesse dos alunos em contraste com a ideia de cultura primitiva, tradicional, atrasada e subdesenvolvida dos países latino-americanos. Essa ideia preconceituosa acaba por não contribuir com a abertura de um diálogo entre as culturas hispanófonas e brasileiras e consequentemente dificultar o ensino do espanhol por meio de uma abordagem intercultural.

Para Fleuri (2003), a abordagem intercultural viabiliza não apenas o conhecimento e a valorização de diversas culturas, mas a aproximação a medida em que se identificam as semelhanças e os distanciamentos entre elas. No caso do espanhol, construir pontes entre a cultura materna e a da língua-alvo contribui, sobretudo, para a construção da identidade latino-americana do Brasil que durante algum tempo não era reconhecido como parte indissociável da América Latina.

As respostas das entrevistas parecem apontar para uma escassa problematização da América Latina na formação de professores de espanhol como uma rica fonte de conhecimento. Sobre a origem do termo há uma grande controvérsia. Para alguns, a expressão América Latina tem como origem o poema do ensaísta colombiano José Maria Torres Caicedo, publicado em Paris (França), com o título de "Las dos Américas" ([...] La unión es su deber, su ley amarse: igual origen tienen y misión / La raza de la América latina, al frente tiene la sajona raza, enemiga mortal que ya amenaza su libertad destruir y su pendón […]) no qual conclamava a união entre os povos da América Central e do Sul para preservação da liberdade e resistência contra a possível intervenção norte-americana na área.

2 OS ELEMENTOS SÓCIO E INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A seleção da pluralidade cultural como um dos temas transversais registrados nos PCNs (Brasil, 2000) para ser incluído no contexto escolar incentivou o debate a respeito da configuração heterogênea que retrata a sociedade. Esse espaço de convivência no qual pessoas de diversas culturas não somente coexistem lado a lado mas se inter-relacionam levou para dentro da escola a discussão dessa temática a fim de fomentar o reconhecimento, respeito e valorização de grupos sociais menos valorizados.

O movimento do multiculturalismo advindo desses grupos sociais discriminados e excluídos e dos movimentos sociais que reivindicavam por igualdade e respeito nasceu fora do ambiente acadêmico como uma manifestação em busca de uma convivência democrática entre todas as culturas. Contudo, dentro do âmbito acadêmico, como opina Candau (2011, p.19), "[...] sua presença é frágil e objeto de muitas discussões [...] só recentemente (as questões relativas ao multiculturalismo) têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns

professores/as". Provavelmente, essa pouca penetração nos centros de ensino ocorra, por um lado, pela resistência de alguns docentes quanto à admissão da heterogeneidade cultural e consequentemente de diferentes formas de aprendizagem, o que exigiria do professor pesquisa e habilidade para viabilizar o conhecimento à todos; por outro lado, essa obstaculização justifica-se pela luta de um grupo de professores em manter os padrões de ensino da classe dominante.

Enquanto objeto de pesquisa, a formação docente passou a ser problematizada a partir da década de 90 com o propósito de "[...] superar a visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza" (GOMES, 2011, p. 13). Nessa perspectiva, observou-se que questões do cotidiano não eram incluídas nas matrizes curriculares dos curso de formação, como por exemplo, a diversidade cultural. A notável ausência desse assunto deixou um profundo lapso na educação brasileira que não pensou na diferença como o ponto-chave das ações pedagógicas, a força-motriz para a construção de uma competência relevante a ser praticada por todos os educadores.

E é nesse contexto de convivência democrática entre culturas distintas que irrompe o conceito de interculturalidade. Diferentemente do multiculturalismo que reconhece as diversas culturas conviventes em um mesmo espaço e, por isso, se recusa a considerar uma única cultura como o centro, a interculturalidade abarca a política de convivência e fomenta a aproximação entre essas culturas resguardando, cada uma, as suas particularidades. Dessa maneira, não é suficiente assentir a existência do 'outro', mas procurar identificar os aspectos que coincidem entre a nossa cultura e a do 'outro' e com isso detectar as particularidades que nos individualizam e nos fazem reconhecer pertencentes a um determinado grupo. O reconhecimento dessas características deve conduzir ao respeito com relação à cultura particular para uma convivência pacífica, diferentemente da tolerância que somente 'aceita' as diferenças, porém não viabiliza a interação.

Para Fleuri (2003, p.17), "trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos". Nesse delineamento, procura-se aproximar as características de cada cultura, sem pretender anulá-las, usando-as como fonte de enriquecimento cultural.

No âmbito do ensino do espanhol, de acordo com a análise dos questionários, os elementos socioculturais não são trabalhados na perspectiva intercultural. De acordo com os professores investigados, as culturas dos países hispânicos são apresentadas por meio de recursos audiovisuais ou então através da apresentação de trabalhos de pesquisa realizadas pelos próprios aprendizes sobre alguns países hispanófonos. Essa prática de ensino possibilita, quando muito, apenas o conhecimento do grupo envolvido com os aspectos culturais do país pesquisado, não viabiliza a identificação de semelhanças e contrastes entre as diferentes culturas e tampouco aproxima a cultura brasileira das culturas hispânicas.

Pensamos, inclusive, que a construção da identidade cultural latino-americana do Brasil, enquanto única nação luso-falante no continente sul-americano, se tornaria mais viável em uma formação docente inicial assentada sob a ótica da interculturalidade. A identidade, afirma Hall (2016, p.21), diz "quem somos e a quem 'pertencemos'", distingue as semelhanças e as diferenças entre 'nós' e 'os outros'.

Nesse caminho, a abordagem intercultural exige do professor a prática de pesquisa para a construção de pontes entre as diversas culturas.

3 O PROFESSOR COMO PESQUISADOR

Inegavelmente, a globalização enquanto movimento de integração das economias deu novas diretrizes ao cenário mundial e exigiu profissionais mais bem qualificados para estabelecer relações comerciais, econômicas e políticas com os mercados de outros países. Com a ruptura das barreiras geográficas, os padrões internacionais de economia e relação social se impuseram sobre todos os países.

A educação, como não poderia deixar de ser, também se viu convocada a ajustar-se à essa nova configuração educacional que requeria profissionais habilidosos e multifacetados para promover as transformações necessárias no ensino escolar. Nessa conjuntura complexa, as práticas educativas também se tornavam mais complexas e uma redefinição foi necessária, sobretudo nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Dessa maneira, a ressignificação do ensino tornou-se prioridade. No formato de educação pensado para o século XXI não se concebia mais professores apenas como reprodutores do conhecimento produzido por pesquisadores externos.

Um dos caminhos apontados para viabilizar a melhoria na educação seria começar pelos processos formativos de professores. Para isso, os cursos de formação inicial deveriam fomentar a pesquisa como atividade imprescindível para o professor na contemporaneidade a fim de incentivá-los a produzir novos conhecimentos e atualizar os já existentes. Do ponto de vista de Veiga,

> *o papel da pesquisa na formação do professor não é enfatizado com relevância. Sem ser um pesquisador, resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzidos por outros. (VEIGA, 2012, p.74-75)*

Para a autora, os cursos de formação inicial deveriam ser o espaço apropriado para o desenvolvimento de pesquisas com caráter acadêmico e científico de forma a não dissociar o ensino da investigação. Essa desvinculação entre as duas atividades faz do professor um mero profissional sem o senso crítico, descompromissado com a prática reflexiva e, portanto, sem perspectiva de inovação da prática educativa em sala de aula. Alijado do processo de construção do conhecimento, ao professor resta-lhe somente a tarefa de repassar os conteúdos escolares. E não sendo formados com essa concepção, em sua prática educacional tampouco desperta no aluno o interesse pela investigação.

Em nossas análises, contatamos que, para alguns professores, o desenvolvimento de pesquisa está associada à inserção e participação em grupos de pesquisas criados e instituídos pelas universidades que se apoiam nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para outros, ela não ocorre como deveria pela 'falta de tempo' em virtude da sobrecarga de trabalho. No entanto, é consensual a necessidade constante de realizá-la para atualização do conhecimento e melhoria na qualidade do ensino.

Aliás, é por meio da pesquisa, defende Tardif (s.d), que o princípio formativo se entrecruza com a profissão docente. Esse processo investigativo é capaz de fornecer um conhecimento fundamentado como resultado da análise interpretativa dos dados advindos da prática e do trabalho pedagógico e com isso, possivelmente, encontrar respostas para as difíceis situações postas pela prática social. Nesse sentido, reduz-se a polarização entre pesquisador e docentes tão fortemente marcada no processo educacional de modo a despertar o senso investigativo no professor que passa a ser um professor-pesquisador. (TARDIF et al, s.d).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo detalhado dos Projetos Pedagógicos das três instituições de ensino superior analisadas que ofertam a Licenciatura em Língua Espanhola revelou que os desenhos curriculares dos cursos de formação inicial não contemplam a diversidade cultural hispanófona na formação do professor para essa área de atuação. Apenas a ESMAC, entre os seus componentes curriculares, abre espaço para a discussão da multiculturalidade ainda assim com uma carga horária pequena e obedecendo a determinação da Resolução CNE/CP nº 01 de junho de 2004 que guia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Com isso, confirmou-se a hipótese de que há uma dissociação entre o ensino dos aspectos linguísticos e as práticas culturais dos países hispanófonos. Os cursos de formação docente inicial têm características majoritariamente metalinguageiros provavelmente por uma exigência mercadológica de formar conhecedores da gramática normativa de espanhol para atuar na educação básica onde as aulas de línguas, materna ou estrangeira, viraram sinônimo de ensino de gramática.

Pensamos que uma formação docente que aborde a diversidade cultural hispanófona contribuiria para desmistificar a crença na superioridade de uma cultura sobre as outras e levaria o estudante a conhecer as culturas de grande parte dos países hispanos que pouco são problematizados em sala de aula. Geralmente, a cultura e a variedade linguística peninsular ganham mais visibilidade que os países latino-americanos.

Por meio de uma abordagem intercultural das culturas hispanófonas seria possível encontrar semelhanças e distanciamento entre as culturas materna e estrangeira, o que contribuiria para superar os preconceitos erguidos, favorecer a mobilidade entre indivíduos de diferentes nacionalidade e propiciar uma convivência harmônica entre os povos.

A docência, de modo geral, exige capacitação própria e em se tratando do ensino de línguas há algumas especificidades em particular. Do professor exige-se não apenas o domínio do código linguístico da língua alvo como também dos aspectos socioculturais do povo que fala essa língua; requere a constante atualização com as metodologias de ensino mais modernas aplicadas no exterior voltadas para essa área de atuação; cobra a ação reflexiva e o pensamento crítico da fundamentação teórica. Não obstante, o saber pedagógico também é de relevante necessidade para esse professor que ensina a língua e a cultura do 'outro'.

Em resumo, desse professor espera-se "o desenvolvimento de sua sensibilidade intercultural, já que, mais que nenhum outro, o professor de língua estrangeira, como ponte de diferentes culturas" (VOLPI, 2008, p. 140), distingue-se pelo olhar diferenciado em direção às identidades, convicções e estilos de vida dos diferentes grupos.

Dos cursos de formação para professores de espanhol como língua estrangeira ressalta-se a enorme necessidade de repensar os processos formativos

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/l111161.htm >. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. p.25-32. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf > Acesso em: 10 mar. 2016.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.13-37.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio-ago. 2003, p.16-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02> Acesso em: 15 maio 2016.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O desafio da diversidade*. In: _____ (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação

de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.11-26.

IRINEU, Lucineudo Machado. *Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol*. In: LIMA, Lucielena Mendonça de. A (In) visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. vol. 34. Campinas-SP: Pontes editores, 2014, p.21-39.

PRADO, Maria Lígia; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2016.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas, S.P: UNICAMP, 2004. 440 p. Tese (Doutorado). Disponível em: < file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/Santos_EdleiseMendesOliveira_D.pdf > Acesso em: 14 dez. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: Rés Editora, s.d.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?* In: _____; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). Formação de professores: políticas e debates. 5. ed. Campinas, S.P: Papirus, 2012, p.61-86.

VOLPI, Marina Tazón. *A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente*. In: LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008, p.133-141.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA UTILIZANDO GÊNEROS DA ESFERA RELIGIOSA: A PARÁBOLA

Gleice REIS[1]
Lúcia Deodata dos Santos REIS[2]
Lucilene MESQUITA[3]
Sandra Emanoeli de B. SILVA[4]

RESUMO
Esta pesquisa se propõe a fazer um estudo sobre práticas de leitura e escrita em sala de aula utilizando gêneros da esfera religiosa, mais especificamente, a parábola. O propósito central desse artigo é abordar a importância do uso dos gêneros textuais e discursivos na sala de aula por meio das sequências didáticas, com base em pesquisas de alguns autores, como: Koche, (2014) Passarelli (2012) Sant'Anna (2010) Bazerman (2006) e Bakhtin que é citado por todos esses em suas obras. O estudo revela que os gêneros discursivos são essenciais para o ensino e aprendizado da língua, em virtude disso foi abordado sobre o gênero religioso, o qual está presente na sociedade brasileira de forma significativa. Foi escolhido para análise o gênero Parábola, pois o mesmo se evidencia como grande suporte ao trabalho de sala de aula, possibilitando ao aluno a compreensão da língua oral e escrita.

Palavras-chave: Gênero Discursivo. Gênero Parábola. Sequência Didática.

ABSTRACT
This research proposes to make a study about practices of reading and writing in the classroom using genres of the religious sphere, more specifically, the parable. the main purpose of this article is to address the importance of using textual and discursive genres in the classroom through didactic sequences, based on research by some authors, such as: Koche, (2014) Passarelli (2012) Sant'anna (2010) Bazerman (2006) and Bakhtin who is quoted by all these in his works. the study reveals that discursive genres are essential for the teaching and learning of the language, because of this it was approached about the religious gender, which is present in brazilian society in a significant way. The parabola genus was chosen for analysis, as it is evidenced as a great support to the work of the classroom, enabling the student to understand oral and written language.

Keywords: *Discursive Genre. Genre Parabola. Didatic Sequence.*

1 Aluna do curso de Pós Graduação em Língua portuguesa e literatura da Faculdade Esamaz 2017/e-mail: gleicereis25@gmail.com.

2 Aluna do curso de Pós Graduação em Língua portuguesa e literatura da Faculdade Esamaz 2017/e-mail: lucia777@gmail.com.

3 Aluna do curso de Pós Graduação em Língua portuguesa e literatura da Faculdade Esamaz 2017/ e-mail: mesquista_lucilene@yahoo.com.br.

4 Aluna do curso de Pós Graduação em Língua portuguesa e literatura da Faculdade Esamaz 2017- e-mail: sandraemanoeli@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema as práticas de leitura e escrita em sala de aula utilizando gêneros discursivos, pois se sabe que a fala e a escrita são retratadas no cotidiano por meio dos inumeráveis gêneros textuais e orais presentes no contexto social, e um desses gêneros é o religioso. Em virtude disso, a delimitação do tema proposto é o estudo da Parábola, gênero discursivo religioso muito conhecido nos textos bíblicos.

A problemática desse estudo se deu diante da dificuldade dos alunos em interpretar os textos orais e escritos o que é prejudicial para sua formação acadêmica, social e pessoal, esta afirmação pode ser comprovada pelas baixas notas em redação e língua portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[5], problema este trazido desde o ensino fundamental, por este motivo, busca-se neste trabalho apresentar e responder por meio da sequência didática como utilizar o gênero religioso para o aprendizado da leitura e escrita do aluno do 9º ano?

O Brasil, apesar de ser um estado laico, é incontestavelmente religioso, pois 79% da população afirma seguir alguma religião[6]. Nas escolas, isso é notado nos grupos de conversas, nas características religiosas como vestimentas, objetos, palavreado que os próprios alunos deixam transparecer. Especificamente, analisaremos o gênero discursivo parábola e suas características, que é um gênero do tipo narrativo, o qual estimulará a criação textual e oralidade do discente.

O público alvo para aplicação da sequência didática serão os alunos do 9º ano do ensino fundamental, pois se acredita que trazer esse tema pra sala de aula é uma forma de aproximar o aluno de sua realidade linguística, além de levá-lo ao entendimento textual e o respeito às diversidades religiosas.

Este trabalho se torna relevante para a construção de estratégias de ensino por meio da sequência didática criada pelos professores com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento da leitura e escrita por meio dos gêneros discursivos presentes no cotidiano da sociedade. Para isso apoiamo-nos nos teóricos Bazerman (2006), Koche, (2014), Marcuschi (Sem Data) Passarelli (2012) e Sant'Anna (2010).

1. O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

O uso dos gêneros textuais e discursivos na sala de aula constitui um recurso espetacular para ensinar os alunos a entenderem e compreenderem as ações decursivas que estruturam nossa sociedade. Os gêneros são inumeráveis, incontáveis, por isso, que o professor tem uma enorme gama de assuntos para se trabalhar, em vista disso Marcuschi diz:

> *No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, p.1)*[7]

Bazerman (2006) diz que os gêneros que atuam em sala de aula são mais do que uma repetição ritual de preposições padronizadas.

Para Marcuschi[8] os gêneros textuais estão vinculados à vida cultural e social e contribuem para organizar as atividades comunicativas. Sendo assim, é mais um motivo que eles devem ser trabalhados em sala de aula, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) recomendam que os gêneros textuais sejam usados no ensino

5 INEP- Consulta publica Enem 2017 no site do Ministério da Educação

6 Fonte encontrada na matéria jornalística do G1: http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/05/de-cada-10-brasileiros-8-dizem-ser-religiosos-diz-pesquisa-internacional.html

da língua portuguesa.

Passarelli (2012) ressalta a importância dos domínios discursivos serem trabalhados em sala de aula, os quais não englobam um gênero único, mas originam outros gêneros que são produzidos dentro de cada domínio discursivo por necessidade cultural e comunicativa. A autora ainda chama a atenção para que se ensine ao aluno que todo gênero é produzido para determinada sociedade e dentro dela, para isso, a mesma compartilha um exercício que costuma praticar com seus alunos para fixação do ensino sobre o tema. A autora diz:

Koche (2014), semelhante aos outros autores, também afirma que os gêneros textuais são o meio que ocorre as interações sociais, ligados a pratica social, cada indivíduo escolhe o gênero que vai usar para se comunicar em sociedade. Concernente a isso a autora diz:

> *A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a Comunicação. (KOCHE, 2014, p.11)*

Os gêneros são de suma importância nas escolas como método de aprendizagem da leitura e escrita, já que a interação social ocorre por meio dos gêneros, ou seja, cada grupo social utiliza gêneros textuais específicos dotados de intencionalidade. Em vista disso (SANT'ANNA, 2010) diz que no âmbito religioso o gênero literário Parábola é comumente usado pelos integrantes deste grupo social, pelo fato deste gênero ter o tom menos moralizante e mais didático, servindo assim, para ensinar os princípios religiosos aos fiéis. Por conta disso, falaremos sobre a importância dos gêneros religiosos nas aulas de língua portuguesa e as principais características deste gênero.

2. GÊNEROS RELIGIOSOS E SUA IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Os gêneros dos discursos religiosos são marcados por uma forte ideologia e estão presentes no cotidiano do aluno brasileiro. Muitos alunos já tiveram contanto com este gênero por vários suportes como programas televisivos, e-mail, redes sociais, rádios, panfletos, jornais, nos templos das religiões etc. Daí sua importância em ser estudado em sala de aula, pois atualmente o discurso religioso está em pauta no mundo todo gerando muitas vezes conflitos e dúvidas.

Levando em consideração a população brasileira que em sua maioria é cristã, católica ou evangélica, não é difícil perceber que nas escolas brasileiras os alunos pertencem a alguma religião e têm contato direto com o gênero textual discursivo do qual faz parte, por este motivo, o professor não poderá desprezar esse contexto relacional do discente religioso ou não. Em relação a esta realidade Bazerman diz que "os alunos que trazem consigo seus próprios mapas de lugares e desejos comunicativos que lhes são familiares, vão se beneficiar dos sinais emitidos por aquelas pessoas já familiarizados om o novo cenário acadêmico." (BAZERMAN, 2006, p. 24.)

Não se trata de uma aula de religião, não precisa o professor ser religioso ou tentar convencer os alunos de que uma religião é melhor do que a outra. Mas se trata de uma aula de português, onde os docentes e discentes não podem desprezar que existe esse gênero e ele precisa ser discutido em sala de aula.

3. A PARÁBOLA

A parábola é um gênero literário que tem como principal função o ensinamento moral e ético e por vezes religioso, ou seja, sua narração sempre contém um

7 Marcuschi, Luiz Antônio, Gêneros textuais1: definição e funcionalidade, encontrado em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=75828, .

8 Marcuschi, Luiz Antônio, Gêneros textuais1: definição e funcionalidade, encontrado em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=75828, .

ensinamento ou esclarecimento do que se pretende ensinar. Este gênero tornou-se muito conhecido por causa dos evangelhos bíblicos contidos no Novo testamento. Jesus fez uso deste gênero como método de ensino ministrado ao povo, no templo e nas sinagogas para esclarecer os seus ensinamentos referindo-se a vida comum e aos interesses humanos, para patentear a natureza do seu reino e para experimentar a disposição de seus ouvintes (MATEUS 21. 45; Lucas 20. 19).

Segundo o dicionário bíblico ecumênico[9] parábola é uma narrativa imaginada ou verdadeira, que se apresenta com o fim de ensinar uma verdade. Difere do proverbio, neste ponto, não é a sua apresentação tão concentrada como daquele, contém mais pormenores, exigindo menos esforço mental para se compreender e difere da alegoria, porque esta personifica atributos e as próprias qualidades, ao passo que a parábola nos faz ver as pessoas na sua maneira de proceder e de viver. E também difere da fábula, visto que aquela se limita ao que é humano e possível. Em vista disso Tavares explica:

> *Nas parábolas não se encontram os animais, essencialmente falando, como nas fábulas, nem os seres inanimados como nos apólogos. Entram apenas acidentalmente, pois a medida direta da parábola é o homem e sua destinação transcendente. (TAVARES, 1974, p. 178, apud ESTEVÃO, Adriana Gisele, 2016, p.50.)*[10]

Segundo (SANT'ANNA, 2010) a etimologia da parábola se deu na Grécia e seu significado refere-se à comparação.

> *O nome parabolé deriva do verbo paraballo que, por sua vez, é uma forma composta dos seguintes segmentos: a) o prefixo pará que significa, em português, lado a lado, ao lado de, ao longo de, e b) ballo, verbo cujo significado pode ser traduzido para o português como jogar, trazer, colocar. A composição resulta, então, em colocar lado a lado com, manter ao lado, jogar para. (SANT'ANNA, 2010, p. 15)*

Sant'Anna (2010) ainda adverte que o termo Parábola além do estudo linguístico é também usado em outros ramos da ciência como na Matemática, na Astronomia e Geometria. Mas somente na literatura ela apresenta o significado de comparação. Este significado grego clássico remete-se a retorica onde o orador pretende por meio da comparação (parábola) convencer seus ouvintes, no mesmo sentido as parábolas de origem latina tinham como objetivo a persuasão dos ouvintes. Se na retórica grega e latina a parábola tinha a função de persuadir, (SANT'ANNA, 2010) diz que nos textos épicos a parábola se apresenta como similitude (semelhança), também o autor faz uma comparação entre a parábola e a fabula, já que ambos são textos narrativos curtos e simples de alegoria, porém a distinção entre elas é "a animização dos animais [...] Na parábola, [...] não há ocasião para esse tipo de recurso de diálogos entre humanos e animais irracionais". (SANT'ANNA, 2010, p 223). Não há como confundir as narrativas, apesar de fábula e Parábola serem semelhantes, suas diferenças são expressivas. As principais características abordadas por (Sant'Anna, 2010) foram que as parábolas possuem temas variados, de caráter moralizante, universal e atemporal, ou seja, essas narrativas não estão presas ao tempo, a uma determinada região, podendo ser utilizada em vários contextos históricos e atuais. Os espações não são definidos geograficamente, são lugares comuns a qualquer parte do mundo, o tempo não marado cronologicamente. E uma narrativa curta em média 150 a 200 palavras com presença da moral da história quase sempre implícita. Os personagens são sempre seres humanos, e sem nomes próprios o que caracteriza a presença do mimetismo, ou seja, os personagens não são caracterizados psicologicamente nem individualizados para não serem identificados, o público ouvinte precisa se identificar, por isso são usados termos gerais como: Lavradores, fazendeiros, juízes, servos,

9 Dicionário bíblico ecumênico, ed. Didática Paulista

pais etc.

A linguagem é da língua formal e conativa, a qual procura convencer o leitor ou ouvinte, uso abundante de metáforas e comparações, presença de adjetivação constante, predomínio dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, (mundo narrado/ plano ficcional)

Diante do conhecimento sobre os gêneros discursivos do âmbito religioso, apresentaremos uma sequência didática para explorar este assunto dentro de sala de aula.

A parábola tem como principal função o ensino, e algumas narrativas e exercem a função de ensino de valores espirituais. O exemplo tem as parábolas de Jesus Cristo que exerciam a função de simples lição de moral, outras repassavam uma profunda verdade espiritual. Em vista disso Sant'Anna (2010, p 236) diz: "O tom menos moralizante e mais didático distintivo da parábola permite-lhe funcionar com mais eficácia no processo de ensino aprendizagem, além de funcionar como instrumento de confronto nas relações interpessoais."

Os exemplos de parábolas de Jesus que cumprem função de ensino de acordo com (SANT'ANNA, 2010) são: Parábola do joio nomeia do trigo (Mateus t13. 24-30), a parábola do fermento (Mateus 13: 33-35), A parábola do tesouro e da perola (Mateus 13: 44-46), a parábola da rede (Mateus 13: 47-48) a parábola do devedor implacável (18: 23-24), a parábola do operário da vinha (Mateus 20:1-15) e a parábola das dez virgens (Mateus 25:1-12).

Apesar de o simples fato de contar parábolas não seja um ato religioso, o ato de conta-las foi difundida entre as tradições religiosas com a finalidade de ajudar os indivíduos a superarem obstáculos ao seu crescimento, a sua realização espiritual.

Segundo (SANT'ANNA, 2010) Uma das funções deste gênero no âmbito religioso é justamente é o confronto e encorajar reflexões intrapessoais e autoexames com o intuito de levar o ouvinte encarasse a justiça própria, a intelectualidade, a estultícia como atitudes indesejáveis.

Pode-se concluir então que a função das parábolas como elemento narrativo pertencente ao gênero religioso literário e servem ao discurso de confronto, didático religioso.

Como este gênero engloba a tipologia narrativa e possui características literárias pode ser comparado a outros tipos de texto narrativos como a Fabula, por se tratarem de textos que levam a uma reflexão em virtude de seu caráter moralizante sendo usado para produção de textos orais como contação de história e textos escritos.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A sequência didática é um recurso metodológico para se trabalhar os gêneros discursivos em sala de aula. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly:

> *Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre aqueles públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 83).*

10 ESTEVÃO, Adriana Gisele, o gênero discursivo parábola na prática de sala de aula: uma proposta de didatização, 2016, p50. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Conforme afirma Bakhtin, gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados e, ainda para este autor, nós só nos comunicamos, seja falando ou escre-

vendo, por meio dos gêneros do discurso.

Portanto, partindo-se desse pressuposto, o estudo dos gêneros torna-se imprescindível para uma melhor compreensão do estudo da língua dentro dos processos de leitura, escrita e oralidade.

Assim, surge a sequência didática que se trata de um importante recurso metodológico para o estudo dos gêneros, pois a SD é uma sistematização de atividades organizadas a partir de um gênero oral ou escrito, levando em consideração a função social deste gênero e o que de significativo pode trazer para o aprendizado dos alunos.

A sequência didática de acordo com (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY 2010) deve ser desenvolvida em quatro etapas que são: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Na primeira etapa é feita uma sondagem do conhecimento prévio do aluno acerca do gênero proposto e leitura de textos daquele gênero para apropriação das características e elementos composicionais do gênero, função social, meios de suporte para divulgação do gênero, público-alvo e outras questões importantes para conhecimento do gênero apresentado.

Na segunda etapa, é desenvolvida uma atividade de produção, seja ela oral ou escrita, para que se possa analisar o que os alunos já conhecem do gênero proposto já que a partir disso o professor poderá constatar as capacidades já desenvolvidas pelos alunos.

Na terceira etapa serão desenvolvidas atividades de observação e análise de textos do gênero escolhido e tarefas de produção de textos, sejam orais ou escritos.

A última etapa é a produção final que dá ao aluno a oportunidade de colocar em prática as características e instrumentos apreendidos sobre o gênero em estudo.

Gênero Textual: Parábola
Público Alvo: 9º ano
Objetivos: Capacitar o aluno a compreender o gênero parábola.
Módulo 1- Apresentação do gênero: Parábola
Duração: 1 aula

Nesta primeira aula, será instigado nos alunos o seu conhecimento prévio sobre o gênero parábola, e comentado sobre conceito, toda a estrutura do gênero, finalidade do gênero, onde podemos encontrar etc.

a) A todo o momento, em nossa vida, estamos aprendendo e ensinando, pois todas as pessoas têm algo para compartilhar. No entanto, há pessoas com uma enorme facilidade para compartilhar ensinamentos, usando historinhas para transmitir lições de vida e fazendo isso de maneira extraordinária. Quem de vocês conhece alguém assim? Vocês já ouviram essas historinhas? Onde? Alguém consegue contar uma?

b) Como são essas histórias que nos passam ensinamentos? Como são os personagens? E o nome delas, como elas são chamadas?

Módulo 2- Leitura do gênero
Duração: 2 aulas

a) Essas histórias nos trazem grandes lições! Agora leremos uma história e vamos muita atenção e digam se já a ouviram em algum lugar.

Texto 1. Em resposta, disse Jesus: “Um homem descia de Jerusalém para Jericó, quando caiu nas mãos de assaltantes. Estes lhe tiraram as roupas, espancaram-no e se foram, deixando-o quase morto. Aconteceu estar descendo pela mesma estrada um sacerdote. Quando viu o homem, passou pelo outro lado. E assim também um levita; quando chegou ao lugar e o viu, passou pelo outro lado. Mas um samaritano, estando de viagem, chegou onde se encontrava o homem e, quando o viu, teve piedade dele. Aproximou-se, enfaixou - lhe as feridas, derramando nelas vinho e óleo. Depois o colocou sobre o seu próprio animal, levou-o para uma hospedaria e cuidou dele. No dia seguinte, deu dois denários ao hospedeiro e lhe disse: ‘Cuide dele. Quando eu

voltar, pagarei todas as despesas que você tiver'. 'Qual destes três você acha que foi o próximo do homem que caiu nas mãos dos assaltantes'? – 'Aquele que teve misericórdia dele', respondeu o perito na lei'. Jesus lhe disse: 'Vá e faça o mesmo'. Lucas 10: 30-37

Perguntar aos alunos se alguém já leu ou ouviu algo parecido em algum lugar.

a) É possível que se lembrem da igreja. Iniciar uma discussão para se chegar ao nome do gênero.

b) O texto lido passa uma moral também, assim como a fábula, não é mesmo? Mas nós podemos dizer que se trata de uma fábula? Por quê? Alguém sabe o nome dado a esses textos?

c) Temos então uma parábola! Alguém já havia ouvido esse nome antes?

d) Agora vamos fazer uma questão para refletir sobre a temática do texto:

Questão: Conforme interpretação da parábola O bom samaritano, marque a resposta certa:

( ) A parábola incentiva o desrespeito ao próximo.
( ) A parábola incentiva a intolerância e o preconceito à diversidade religiosa.
( ) A parábola mostra que devemos ajudar as pessoas independentemente das diferenças.
( ) A parábola em questão não tem nenhuma relação com o contexto atual.

e) O exemplo lido é do âmbito religioso, mas vocês sabiam que esses textos não existem somente com a temática religiosa? Eu tenho aqui outro texto para ler com vocês. Vamos lá?!

Retratar a paz

Um rei queria adquirir para o seu palácio um quadro que representasse a paz. Para isso, convocou artistas de diversas partes do mundo e lançou um concurso por meio do qual seria escolhido o tal quadro e premiado o seu autor.

Logo começaram a chegar ao palácio quadros de todo tipo. Uns retratavam a paz através de lindas paisagens com jardins, praias e florestas; outros a representavam através de arco-íris, alvoradas e crepúsculos.

O rei analisou todos os quadros e parou diante de um que retratava uma forte tempestade com nuvens pesadas, redemoinhos de ventos e uma árvore arqueada abrigando, dentro de seu tronco, um pássaro que dormia tranquilamente.

Diante de todos os participantes do concurso, o rei declarou aquele quadro da tempestade o vencedor do concurso. Todos ficaram surpresos, e alguém protestou dizendo:

-Mas... Majestade! Esse quadro parece ser o único que não retrata a paz!

Nesse momento o rei respondeu com toda convicção:

-O pássaro dorme tranquilamente dentro do tronco apesar da tempestade lá fora. Esta é a maior paz que se pode ter: a paz interior.

Paz não é a ausência de agitação no ambiente em que vivemos, mas o estado de tranquilidade interior que cultivamos diante das tempestades da vida.

f) E então? O que vocês acharam, é parecido ou não com o primeiro? Por quê? O que eles têm em comum?

(A partir desta indagação ir enumerando com os alunos as características do gênero).

g) Vocês já devem ter percebido que iremos estudar a parábola. Passo a passo vamos estudar as características e os elementos que a compõem para, no final, produzirmos uma coletânea de parábolas. Vamos lá?

h) Só para relembrarmos, quem é capaz de me explicar o que é uma parábola?

(Iniciar uma discussão e dividir a sala em grupos)

i) Agora vocês terão uma missão para tarefa de casa. Por meio de uma pesquisa, vamos buscar informações a respeito das parábolas!

Vamos pesquisar os seguintes pontos:

- O que é uma parábola?
– Como são os personagens de uma parábola?
- Quais são os tipos de parábolas que existem?
- Para que servem as parábolas?
- Onde as parábolas são usadas? Em que situações?
- Pesquise e escolha uma parábola para apresentar a seus amigos.

(Cada grupo ficará responsável pela pesquisa de um dos tópicos, na aula seguinte farão a socialização das informações encontradas, após a socialização distribuir cartolinas para que os alunos escrevam as características encontradas por eles e afixar os cartazes na sala).

j) Vimos que as parábolas tratam situações cotidianas de maneira metafórica. Entretanto, nem todas as parábolas possuem fácil entendimento, pois, muitas vezes, ao ilustrar uma situação, usam demasiadas palavras no sentido conotativo, ou seja, exigem uma interpretação que vai além da acepção da palavra no sentido literal. Vocês consideram que a maioria das parábolas, principalmente as bíblicas, são facilmente entendidas por todas as pessoas?

l) Por que vocês acham que as pessoas sentem dificuldades para inferir além do que está escrito?

Modulo 3 - Produção do gênero
Duração: 3 aulas

a) Nas aulas anteriores discutimos e estudamos um pouco mais sobre as parábolas, agora chegou a hora de botarmos a mão na massa e produzirmos nossos textos. Para isso, vamos formar, novamente, os grupos que formamos inicialmente.

(Organizar a formação dos grupos e, em seguida, escrever no quadro os pontos que devem ser anotados por todos os grupos para a elaboração das produções)

Pontos:

- Quais são os temas que podemos trabalhar em nossas parábolas?
- A quem se dirigirão nossas produções?
- Que forma assumirá nossas produções?

(Após essa discussão, cada grupo definirá seu tema para iniciar o processo de produção. Para auxiliar a produção, o professor deverá levar algumas parábolas para os grupos fazerem a leitura e servir como apoio para os alunos.É essencial, também, a mediação do professor nesse momento, já conduzindo os alunos a identificarem as marcas características dos gêneros, tais como expressões próprias, tempos verbais utilizados, personagens etc.)

A partir da Produção Inicial, o professor já sabe quais são as maiores dificuldades dos alunos com relação à produção do gênero, o que possibilita a intervenção do professor por meio de atividades que trabalhem as dificuldades encontradas.

a) Na aula anterior, produzimos nossas parábolas. Agora vamos apreciar as produções dos colegas.

b) Formar os grupos novamente e entregar as parábolas, distribuindo a produção de um grupo para o outro, para que o outro grupo leia e faça as atividades relacionadas ao conteúdo temático. Cada grupo fará a leitura silenciosa, discutirá entre si e responderá as seguintes questões:

- Sobre o que fala o texto?
- Ou seja, qual é o tema?
- Você acredita que a escolha desse tema foi por acaso ou os autores objeti-

vavam transmitir algo para seus leitores?

- Esse tema tratado no texto lido é um tema importante somente hoje, no momento da produção ou é um tema que será de entendimento em qualquer época que for lido? Por quê?

(Quando todos os grupos terminarem as atividades, o professor deverá dar início à socialização das respostas).

c) Em seguida, cada representante de grupo fará a leitura em voz alta para toda a sala. Discutir sobre as respostas.

Durante o processo de leitura, fazer a medição para a compreensão daquilo que é concernente ao conteúdo temático de uma parábola. Após a discussão de todas as parábolas, sistematizar o que foi absorvido pelos alunos com relação ao conteúdo temático do gênero escrevendo no quadro um esquema com o que os alunos já aprenderam sobre o gênero.

Na nossa última aula, trabalhamos a respeito do conteúdo temático da parábola. Sem olhar nas nossas atividades passadas, vocês escreverão em seus cadernos tudo que vocês lembrarem e que acharem importante com relação ao conteúdo temático desse gênero.

d) Essa atividade deverá ser feita individualmente no caderno. Após todos responderem, fazer uma socialização rápida oralmente para ver se houve a fixação dos elementos mais importantes. Terminada essa introdução, novamente formar os mesmos grupos e distribuir uma nova parábola escrita por um grupo diferente da trabalhada pela equipe na aula anterior.

e) Que tal analisarmos agora como as parábolas se constroem?
Vamos ler a parábola para iniciarmos as atividades.

Escrever os enunciados das atividades no quadro. Os alunos discutirão em grupos, mas todos deverão produzir suas respostas nos cadernos:

- Podemos perceber que as parábolas são textos escritos em prosa, ou seja, são narrativas escritas em linhas retas, sem rimas. A história que vocês leram é uma narrativa curta. Por que vocês acham que as parábolas não são textos longos?

- As parábolas objetivam passar ensinamentos e assim como as fábulas apresentam sempre uma moral. Todavia, ao contrário das fábulas que quase sempre apresentam a moral explícita, nas parábolas o ensinamento moral apresenta-se diluído no texto, de maneira implícita. Você conseguiu identificar a moral no texto lido?

- Por falar em fábulas, vocês que já estão no 9º ano, certamente já viram muitas delas e sabem, como já discutimos, que nelas os personagens são sempre animais. Já nos textos que estamos estudando, as parábolas, como são os personagens?

- Esses personagens possuem nomes próprios? Por quê?

- No texto que vocês estão lendo, é possível identificar com exatidão a data em que ele ocorreu? E o lugar onde se passou a história?

- Por que vocês acham que o tempo e o espaço são apresentados dessa maneira nas parábolas?

- E quanto ao título, vocês o consideram adequado à temática tratada na narrativa?

Avaliação

1) Antes de iniciar a produção, distribuir uma folha a cada aluno e pedir para que respondam aos seguintes pontos que servirão como um guia na produção do gênero. Após responder, a folha deve ser colada no caderno.

- O que é uma parábola?

- Sobre o que uma parábola pode falar, ou seja, que assuntos que podem ser abordados nesses textos?

- Como as parábolas se apresentam? Como é formado seu arranjo textual?

- Quais são as marcas linguísticas predominantes no gênero?

2) Agora vamos colocar em prática tudo o que aprendemos sobre as parábolas. Durante nossas aulas, vocês já devem ter ficado pensando em um assunto que vocês gostariam de trabalhar, após ter lido e ouvido muitas parábolas! Escolham um tema, atentem às características que aprendemos e que acabamos de revisar.

3) Agora que produzimos os textos, precisamos saber se nossos interlocutores, ou seja, as pessoas que lerão nossos textos entenderão. Para isso, cada um vai ler o texto de um amigo e fará de conta que é o professor, indicando pontos que precisam ser revistos!

4) Distribuir uma produção para cada aluno, pois os alunos farão a revisão do texto dos colegas. Essa é uma atividade que exige muita dedicação, pois é necessário ler, reler e identificar o que não está bem claro e o que precisa ser melhorado!

Falar para os alunos os principais pontos a serem observados na correção:

- O texto está escrito de maneira formal ou informal?

-Todas as pessoas conseguirão entendê-lo ou há palavras que precisam ser substituídas?

- Você identificou o conteúdo temático dessa parábola? O assunto tratado é pertinente ao gênero?

- E a estrutura composicional está adequada a uma parábola?

- O tempo verbal corresponde aos propósitos comunicacionais de uma parábola?

- Há a presença de sentido conotativo, figuras de linguagem e adjetivos que colaboram para o efeito de sentido das parábolas?

- O texto está de acordo com a situação de produção?

- Há erros ortográficos?

(Mediar o processo de revisão e ir orientando cada aluno no decorrer da revisão do texto do colega).

Pedir que devolvam os textos aos colegas para que possam reescrevê-los e fazer os ajustes finais.

5) Após a atividade de reescrita, recolher os textos para realizar a correção final e, depois de realizada a correção final, o professor deverá entregar as produções aos alunos para que cada um possa fazer os ajustes necessários.

6) Em seguida, promover uma discussão em sala de aula acerca do projeto desenvolvido: -Vocês acham que esse estudo que realizamos será importante para a vida de vocês?

- Qual é a importância desse gênero na sociedade?

- Esse projeto foi importante para vocês? Ele aprimorou seus conhecimentos acerca da produção textual e outros aspectos da Língua Portuguesa?

7) Após a finalização das atividades, os textos deverão ser digitados, encadernados para que seja entregue uma cópia de cada coletânea de parábolas para cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, conclui-se que os gêneros constituem um recurso rico que ajuda os alunos a localizarem suas ações discursivas em sociedade. Mas cabe aos professores ativares o dinamismo das aulas usando os diversos gêneros discursivos utilizando para esse objetivo as sequências didáticas que são ferramentas metodológicas que facilita o ensino e aprendizagem.

O trabalho com gênero aproxima alunos da sua realidade linguística, os professores podem usar as experiências dos alunos com os gêneros comuns às situações

sociais dos discentes, por este motivo propusemos a sequência didática envolvendo o gênero religioso que é comum a todos independentemente de se ter religião ou não. Neste caso a parábola, gênero escolhido por ser tratar de texto narrativo, reflexivo e de cunho moralístico levando o aluno à reflexão do seu papel social.

Nesta perspectiva o aluno passa a ser um sujeito concreto e participativo, na construção do conhecimento, pois isso o estudo dos gêneros discursivo torna-se mais uma vez importantes para o aprendizado.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles, HOFFNAGEL, Judith Chabilis e DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros, Agência e Escrita* - São Paulo: Cortez, 2006.

BUYST, Ione. *Homilia, partilha da palavra*. São Paulo: Paulinas, 2001.

DOLZ, Joaquim E Schneuwly, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas: mercado das letras, 2010.

ESTEVÃO, Adriana Gisele, *O Gênero Discursivo Parábola na Prática de Sala de Aula: Uma Proposta de Didatização*,. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos. 2016. Disponível em: [https://www.google.com.br.] Acesso em 0 4-04-2017.

FERRAZ, José, *Homilética [A arte de preparar e pregar sermões]*, encontrado em: http://solascriptura-tt.org/Ide/Homiletica-JoseFerraz.htm. Acesso em 03/04/2017

KOCHE, Vanilda Salton; BENETTI, Odete Maria e MARINELLO, Adriane Fogali. *Leitura e Produção Textual do Argumentar e Expor.* 6.ed.- Petropolis. RJ: Vozes,2014.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. *Ensino e correlação de produção de textos escolares,* Editora: Cortez; Edição: 2012 (1 de janeiro de 2012)

SANT'ANNA, Marco Antônio Domingues. *O Gênero da Parábola.* [online] São Paulo.ed. UNESP,2010,316p.ISBN978853930439-4,Available from Scielo Books< HTTPS://books.scielo.org> Acesso em 03-04-2017

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ABORDAGEM SOBRE A ARTICULAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Glauce Corrêa ANTUNES[1]

RESUMO

Este trabalho discute, pautado na interação verbal e teoria dos gêneros de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2006) a utilização contextual da escrita em rede social. Quanto ao uso de novas tecnologias, utilizou-se Rojo e Barbosa (2015), Rojo (2013) e Araújo e Leffa (2016). O corpus das análises comparativas é composto de fragmentos de cartas manuscritas e postagens no Facebook produzidas por alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino em Belém; detém-se aqui, entretanto, às contribuições que a relação com a tecnologia trouxe à ampliação das competências leitora e escritora deles. Assim, o foco é a discussão correlacionada a um dos objetivos específicos na pesquisa de mestrado da qual este artigo é resultado: (i) apurar como os alunos portam-se frente a um contexto com as singularidades do mundo virtual no que se refere à escrita. Para isso, introduziu-se o Facebook a fim de que eles se posicionassem como leitores e escritores críticos, no intuito de se comparar o que diferencia sua postura crítica on-line da escrita convencional, contrastando, dessa forma, os contextos de produção e as diferenças que isso implica nas escolhas lexicais. Os resultados apontam mudança de postura quando o sujeito aluno-autor se depara com uma situação linguageira na qual, de fato, há um interlocutor real e a escrita torna-se significativa; também realiza escolhas gramaticais, lexicais e fraseológicas diferenciadas ao estruturar seu enunciado frente a diferentes interlocutores, o que nos aponta um caminho para o uso significativo das tecnologias nas aulas de LP.

Palavras-chave: Interação verbal. Facebook. Sujeito aluno-autor.

ABSTRACT

This paper discusses, based on the verbal interaction and genres theory by Bakhtin (2003) and Bakhtin / Volochínov (2006) the contextual use of writing in social network. As for the use of new technologies, it was used Rojo and Barbosa (2015), Rojo (2013) and Araújo and Leffa (2016). The corpus of the comparative analysis is composed of fragments of handwritten letters and Facebook posts produced by 8th grade elementary school students from a public school in Belém; here, however, it is concerned with the contributions that the relationship with technology has brought to the expansion of their reading and writing skills. Thus, the focus is the discussion correlated to one of the specific objectives in the master's research of which this paper is a result: (i) to determine how the students behave in a context with the singularities of the virtual world with regard to writing. To this end, Facebook was introduced to position themselves as critical readers and writers, to compare what differentiates their critical online position from conventional writing, thus contrasting the contexts of production and differences that this implies in the lexical choices. The results point to a change in posture when the learner-author subject is confronted with a linguistic situation in which, in fact, there is a real interlocutor and the writing becomes significant; also makes different grammatical, lexical and phraseological choices when structuring its statement in front of different interlocutors, which points us a way for the significant use of technologies in Portuguese classes.

Keywords: *Verbal interaction. Facebook. Learner-author subject.*

1 Mestre em Letras: Linguagens e Letramentos, Universidade Federal do Pará, glauce.gca@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de dissertação de mestrado Argumentação e a formação do sujeito aluno-autor: processos de (re)significação do dizer na era digital, da qual alguns postulados teóricos também serão aqui mencionados, assim como parte do resultado da pesquisa apresentado na conclusão da dissertação. Dessa forma, o cerne é a menção à maneira como as ferramentas tecnológicas contribuíram para ampliar as competências leitora e escritora dos alunos – a saber, os sujeitos selecionados para a pesquisa, alunos do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de ensino, em Belém – num ambiente de produção que tentou aproximar-se das situações linguageiras cotidianas dos alunos.

Embora houvesse objetivos a serem alcançados durante a pesquisa de mestrado, evidenciar-se-á, aqui, a apresentação de apenas um deles: (i) apurar como os alunos portam-se frente a um contexto com as singularidades do mundo virtual no que se refere à escrita. A investigação proposta se justifica visando à necessidade de favorecer o uso de ferramentas advindas do grande acesso estudantil às tecnologias na sala de aula, haja vista a inserção inevitável da escola nos meios digitais, dado o contexto de avanço tecnológico. Tal situação conduz a problematizar o uso das novas tecnologias na sala de aula a partir dos seguintes questionamentos: (i) é possível ampliar as competências leitora e escritora no aluno com suporte em estímulos ao uso de novas tecnologias, na sala de aula/ escola? (ii) que estratégias podem ser desenvolvidas, valendo-se das novas tecnologias, a fim de modificar o fazer na sala de aula em prol do estímulo à leitura e à escrita no intuito de consolidar o aprendizado do aluno?

Para a condução das discussões, buscou-se aporte nas teorias enunciativo-discursivas bakhtinianas no que concerne à língua e linguagem, cuja concepção aponta para o homem como ser social que se constitui na relação com o outro, por meio da linguagem. Além disso, ainda se tomaram os postulados de Rojo (2013, 2015) e Araújo e Leffa (2016), cujas perspectivas direcionam a compreender que as atividades didáticas nas aulas de Língua Portuguesa não devem explorar apenas textos que se apresentem nos suportes ou esferas de circulação mais tradicionais, mas também aquelas mais restritas, ou que, por assim dizer, ainda não conquistaram um espaço tão grande nas escolas, como blogs, posts, ou até mesmo conversas em aplicativos de mensagens instantâneas, considerando sempre as diferentes linguagens que os compõem. Araújo e Leffa (2016) complementam as discussões ao considerarem as redes sociais como ambientes que muito têm a oferecer ao se partir de investigações que dizem respeito à relação entre linguagem e tecnologia, uma vez que aí há riqueza de dados que assinalam esferas de atividades humanas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao considerarmos o contexto globalizado atual no qual a escola está inserida, é inegável a necessidade de se acompanhar as múltiplas exigências que o acesso quase universal aos meios digitais impõe. Paralelamente, são apresentadas, às escolas e aos professores – de língua portuguesa, sobretudo – as dificuldades inerentes à ampliação das competências em leitura e escrita na atualidade, no ensino básico fundamental nas escolas da rede pública, como um fato em todo o país. Prova disso são os índices apontados pelo SAEB/Prova Brasil ou outras avaliações que investigam o desenvolvimento dos alunos nesse sentido. É nesse contexto que caminham, lado a lado, o ensino de língua materna e os avanços tecnológicos que, de alguma forma, impelem a professor a adaptar-se às novas configurações nas quais se dão hoje as produções textuais, quer sejam elas manuscritas, na escola, ou nos ambientes virtuais, estando estes últimos (ou não) no âmbito escolar.

Em relação a isso, Brito e Sampaio (2013) apresentam um panorama sobre a configuração dos gêneros digitais e as novas formas de ler/escrever subsidiadas pelas

redes virtuais. As autoras fazem referência aos efeitos do boom tecnológico associado ao uso da internet, sentidos pelos segmentos sociais. Sendo assim, a escola, como espaço de transformação e aprendizagem, faz parte dessa modificação. Nesse sentido, as tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) surgem como responsáveis pela inovação nas formas de pensar e atuar, uma vez que são capazes de quebrar barreiras físicas e temporais nas relações sociais. Isso é refletido no ensino, já que o estudo do texto ganha uma nova configuração mediada pelas ferramentas digitais. Por esses motivos, os estudos relacionados à produção dos gêneros discursivos que circulam nos ambientes virtuais/digitais ganham cada vez mais espaço e importância para as atividades de leitura e escrita na escola. Tem-se novos modelos de texto que surgem por meio das mídias virtuais. As teorias bakhtinianas já apresentavam um sem número de possibilidades ao tratar dos gêneros discursivos, no que diz respeito à enunciação, à heterogeneidade de gêneros e à conceituação de gêneros primários e secundários formuladas pelo autor; hoje, mais ainda, faz-se necessário, portanto, estudar as particularidades de cada modalidade de escrita que se apresenta ante o contexto de produção textual na internet.

Para Brito e Sampaio (2013, p. 297) os gêneros "vão se, moldando e se estabilizando nas atividades de comunicação à sua maneira, sem ser possível controlá-los e/ou determiná-los". A consequência disso é o surgimento dos "gêneros digitais" ou "emergentes", configurando-se como um novo estilo marcado por formas híbridas, firmando os gêneros digitais em teorias, além da linguística do texto.

No que diz respeito à multimodalidade nos textos hoje, é fato que elementos linguísticos e extralinguísticos se revelam neles, e uma vez que se mudam as práticas de leitura e escrita, mudam-se também os perfis do leitor e do escritor, os quais tornam-se agora navegadores que têm em suas mãos um texto híbrido no qual se misturam as linguagens. É neste cenário que se configura a "teoria da multimodalidade" ou "semiótica", ancorada na linguística sociointeracionista, cuja variedade de recursos semióticos está relacionada à busca de significados socioculturais e construção do texto, o que resulta na presença cada vez maior de textos multimodais, como, por exemplo, nos gêneros digitais blog, twitter, e-mail, post, mensagens instantâneas em aplicativos de conversa e tantos outros.

Os hipertextos, similarmente, passam a existir nesse cenário, produzidos em um espaço virtual que propicia a leitura não linear, por conta de sistematizarem-se em agrupamento de conteúdos conectados por elos hipertextuais, os links, nos quais estão estabelecidos a palavra, a imagem e o som. Nos meios on-line, mesmo diante de tantas possibilidades de comunicação, a escrita ainda é a base, com algumas singularidades, como a inserção emojis ou emoticons[2] na construção do texto. Brito e Sampaio (2013) ainda reforçam que os sujeitos dessa comunicação – considerando a perspectiva bakhtiniana, na qual a língua é lugar de interação – estejam além de meros transmissores de informação, sendo capazes de construir sentido dentro de suas práticas comunicativas mediante o uso de gêneros digitais.

Por tudo isso, é possível afirmar-se que o advento das novas tecnologias e dos gêneros que agora se configuram nos meios virtuais oportunizam também mudanças no âmbito educacional, apontando como necessária – e por que não dizer urgente? – a ressignificação do ler e do escrever, sendo necessárias novas estratégias para que isso ocorra. Além disso, é também importante que os suportes tecnológicos sejam estímulo para o envolvimento dos alunos com um aprendizado que lhes é essencial, pois celulares, tablets, computadores portáteis e outros equipamentos tecnológicos estão cada vez mais presentes nas salas de aula

Quando se entende o ensino como algo que ocorre em meio a um processo que é também social, e a escola como um ambiente coletivo de interação que pressupõe a relação com outro, a troca de experiências, não há como mantê-la longe dos avanços ocasionados pela propagação e acessibilidade às novas tecnologias. O advento da tecnologia, conduz a reforçar então que, nos últimos anos, as teorias de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2006) encontraram maior espaço ainda nas salas de aula, auxiliando na superação de desafios em práticas pedagógicas, na tentativa de transpor a teoria ao que se necessita realizar na escola.

2 Emoticon é um termo criado a partir das palavras inglesas emotion (emoção) e icon (ícone). Em outras palavras, eles servem para expressar emoções, o que se dá essencialmente por meio de caracteres tipográficos. Atualmente os internautas utilizam também os emoticons com imagens, que são inspiradas nos rostos criados a partir de sequências de caracteres do teclado padrão, tais como :-), :-(ou :'(. Já os emojis são caracterizados por pertencerem a uma biblioteca de figuras prontas. Informações disponíveis em <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html> Acesso em 28 Nov. 2015

Para Rojo (2013) as alterações apresentadas pelos meios de comunicação à maneira como as informações passaram a circular, aliadas ao advento e expansão de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação proporcionaram a "intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais" (ROJO, 2013, p. 20). O fato de ainda serem recentes as discussões e proposições sobre o uso das tecnologias na sala de aula pode, por exemplo, justificar o abandono da utilização de determinados gêneros que provocaram mudanças nas maneiras como os textos circulam, são lidos ou escritos, mas não conquistaram relevância nas salas de aula.

As questões relacionadas à interação verbal e à teoria dos gêneros propostas por Bakhtin (2003) continuam vigentes, figurando nas novas formas e estratégias de circulação dos gêneros. Se de um lado há gêneros que permanecem atrelados à tradição escrita e impressa, de outro observam-se as mais diversas mídias e tecnologias corroborando a reelaboração e produção de novos efeitos nas formas de composição e nos estilos dos enunciados. Assim, Rojo (2013) apresenta um quadro que associa os postulados bakhtinianos ao advento das novas tecnologias.

Figura 1 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados

Fonte: Rojo (2013, p. 30)

Essa nova configuração leva a perceber o quanto é necessária a convergência entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino e aprendizagem na escola, sobretudo em relação, mais especificamente, ao ensino de língua portuguesa. Associe-se a isso a proposição feita nos PCN, orientando que o aluno, enquanto cidadão, deve "produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (BRASIL, 1998, p.19), ou seja, não há como desatrelar o ensino do papel social e colaborativo que tem a escola no sentido de mediar a ampliação das competências leitora e escritora do aluno em sua formação também cidadã.

2.1 Leitura, escrita e práticas digitais: possibilidades de conexão entre alunos e escola.

A maneira como novas práticas letradas foram afetadas por alterações nas práticas sociais tem sido abordada hoje sistematicamente na literatura, embora ainda não haja um consenso sobre isso trazer ao contexto do ensino mudanças necessariamente positivas ou negativas. Braga (2010), por exemplo, afirma que essas mudanças podem assoberbar cognitivamente os alunos e mais provocar-lhes desânimo do que estímulo. Mas o que há de positivo nessas discussões, é o viés investigativo que isso possibilitou quanto às novas formas de organização da escrita, que são um convite à interação.

Para Braga (2010), "a leitura de hipertextos, além das escolhas de caminho, exige a participação do leitor na construção da coesão e da coerência geral entre os diferentes segmentos textuais acessados pelo leitor" (BRAGA, 2010, p. 183); e se são levadas em conta ainda as redes sociais, segundo Araújo e Leffa (2016), estes

são ambientes muito propícios para investigações no que diz respeito à relação entre linguagem e tecnologia, pois é nesse ambiente que também encontram-se em abundância esferas de atividades humanas. Ao se tratar delas, tem-se um vasto campo de investigação, uma vez que se percebem os preceitos relacionados à interação verbal ali ocorrendo de forma muito latente; os textos, as postagens, as curtidas e comentários bem refletem as teorias propostas por Bakhtin (2003): o discurso acontece no contato, no interagir com o outro.

Sobre a possível relação entre rede social e escola, Gomes (2016) afirma que ainda se pensa as redes sociais como ambientes que não propiciam vantagens à escola por não serem ainda vistos como motivadoras das interações por meio da escrita. E se a escola ainda insiste nessa prerrogativa, em contrapartida, o aumento de usuários das redes que se utilizam da escrita, particularmente os jovens em idade escolar, utilizam a internet cada vez mais impulsionados à utilização das redes sociais. O resultado disso é a produção de gêneros que a escola não privilegia pelos alunos, que lançam mão de formas não convencionais de escrita e linguagens não escolarizadas. Ora, se é o ser humano um ser social, é em sua relação com outro, dialogicamente, que ele também irá aprender. Por isso, há que se enxergar nas redes sociais novas possibilidades de ser/estar no mundo, onde se aprende, mesmo que não seja na escola (GOMES, 2016).

De modo universal, expor-se ao outro lançando mão de tantos recursos (sons, imagens, vídeos) oportunizaram novos usos da escrita, nos quais é possível perceber a imagem com função privilegiada na construção dos sentidos e

> *a escola, apesar das mudanças por que tem passado nos últimos anos, ainda é marcadamente logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividades de leitura e produção de gêneros textuais de baixa ou nenhuma circulação na internet que não levam em consideração, por exemplo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de textos digitais e sua função pragmática na criação e manutenção das redes sociais e seu papel na interação em comunidades de prática (GOMES, 2016, p. 87).*

Por isso, é inegável o fato que o uso de novas tecnologias pode oportunizar novas maneiras de ofertar o conhecimento.

3 METODOLOGIA

Para que a pesquisa se consolidasse e obtivéssemos dados para análise, foram realizadas atividades em um projeto de leitura e escrita que resultaram em cartas manuscritas[3] e postagens no Facebook, produzidas por alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino em Belém; detém-se aqui, entretanto, às contribuições que a relação com a tecnologia trouxe à ampliação das competências leitora e escritora deles. Introduziu-se o Facebook[4] no intuito de se comparar o que diferencia sua postura crítica on-line da escrita convencional, contrastando, dessa forma, os contextos de produção e as diferenças que isso implica nas escolhas lexicais.

Para efeito de análise, selecionaram-se alguns fragmentos de textos que compuseram a pesquisa e constam ao longo das discussões. Uma vez que a pesquisa contou com a produção de cartas, em alguns momentos, serão considerados dados dessa produção a fim, também, de compararmos a utilização de recursos que a escrita on-line possibilita. Os alunos, durante a realização da pesquisa e conversas sobre a sugestão de postarem suas impressões sobre o texto no Facebook, optaram pela não organização de um grupo privado na rede social, apresentando como justificativa "se sentirem mais à vontade" para escreverem sobre o livro em seus próprios perfis; porém, como assinalam as escolhas que realizaram nas postagens, ainda que realizadas

3 Para que as produções textuais que compõem o corpus nas análises ocorressem em um ambiente o mais próximo possível do real, proporcionou-se a troca de cartas entre alunos de duas escolas públicas, localizadas em diferentes municípios, distantes 200km uma da outra.

4 As postagens foram feitas nos próprios perfis dos alunos, por eles mesmos, durante a ocorrência do projeto de leitura e escrita; os alunos foram orientados a utilizar a ferramenta "marcar pessoas" a fim de socializar a postagem com a pesquisadora.

em seus perfis pessoais, não se percebeu que eles estivessem confortáveis na situação de escrita do texto

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por tratar-se de um recorte, apresentam-se aqui apenas dados relacionados a dois alunos e as estratégias por eles utilizadas ao longo das produções no que se refere à postagem no Facebook, para que se possibilite o diálogo que o uso dessa ferramenta proporcionou na ampliação de suas competências leitora e escritora. Vejam-se as postagens a seguir.

Figura 2 – Postagem no Facebook sobre leitura do livro

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Uma das primeiras observações diz respeito ao que Rojo e Barbosa (2015, p. 122) postulam: "a audiência é uma espécie de capital social", na qual o sujeito se vê ante a necessidade de estar à vontade em seu meio social, empreendendo esforço para agradar ao outro. As análises permitem constatar que isso implica escolhas realizadas pelo aluno-autor, como indivíduo escolarizado que está construindo e ampliando seus conhecimentos linguísticos em prol da utilização do gênero para além-muros da escola. Verifique-se em um dos trechos (destacados na Figura 1 e, a seguir, na Figura 2) que se esclarece – de alguma forma – que a postagem possivelmente faz parte de uma atividade escolar, ou algo relacionado a isso, uma vez que há a informação "sugerido pela professora" (Figura 1) e "Tive que fazer um trabalho avaliativo de português" (Figura 2); é possível que os alunos tenham se portado dessa forma – visto que outros agiram dessa maneira –, em função de esse tipo de postagem não ser algo que eles costumam manifestar. Desse modo, apresentar um texto mais longo – e que versasse sobre uma leitura realizada – teria que ser por meio de uma justificativa: era um trabalho escolar. Além disso, ao visitar os perfis de alguns alunos – à mesma época em que as análises estiveram sendo construídas – constatou-se que suas postagens nos últimos dois meses são muito mais imagéticas, flutuando entre fotos pessoais ou compartilhamento de outras imagens, com frases curtas, apreciativas ou esclarecedoras, seguidas de comentários de seus amigos virtuais, normalmente de maneira muito informal, utilizando-se de recursos típicos dos meios virtuais, onde a multilinguagem prevalece.

Ao tratar a questão da escrita de alguns gêneros discursivos que possibilitam isso, Lopes-Rossi (2012), comenta sua vivência com outros professores mencionando que, embora haja interesse por parte dos docentes em assuntos relacionados

a atividades com os gêneros que os PCN propõem, eles – os professores – ainda carecem de fundamentação teórica e de sugestões de atividades mais práticas à sala de aula. Diante desse cenário, a utilização das redes sociais, por exemplo, como um ambiente onde se promove a escrita, apresenta atividades que contemplem os gêneros como entidades que de fato funcionam na vida cotidiana de nossos alunos, quando eles se comunicam e interagem com outras pessoas.

Araújo e Leffa (2016, p. 86), apontam que "o compartilhamento de informações, o falar de si, o desejo de visibilidade e a disponibilidade de sons, imagens e vídeos, dentre outras razões, propiciaram novos usos da escrita". Na postagem (Figura 1), é possível verificar também que a aluna se utilizou de imagens na composição do texto, fazendo relação entre o que deseja informar e a ilustração disso. As singularidades do mundo virtual permitem uma escrita onde não se constata estranheza na leitura de um texto acompanhado de emojis. E há um sem número de possibilidades para se trabalhar e incentivar a escrita na sala de aula a partir disso. Tratamos aqui de uma postagem no Facebook, mas o que mais temos a aprender com outros gêneros nos quais os utilizamos, como blogs, mensagens instantâneas trocadas em aplicativos de conversas virtuais e outros? O quanto é possível explorar da utilização da linguagem não verbal que se configura em tais gêneros? O que dizer então das formas de interação que tudo isso proporciona e do vislumbre que temos das aulas de língua portuguesa ultrapassando as paredes da sala, ganhando espaço na constituição dos alunos como seres sociais que são? Tudo depende do quanto a escola privilegiará ou não os gêneros em questão. Seguem as verificações na postagem a seguir.

Figura 3 – Postagem no Facebook sobre leitura do livro

Fonte: Dados de pesquisa (2016)

Para Rojo (2013), as mudanças nos gêneros derivam da existência de múltiplos recursos semióticos – no caso dos textos nas postagens, por meio da harmonização entre imagens e a linguagem verbal – e variadas combinações que podem ser selecionados a fim de fazer circularem discursos. Na Figura 2, verifica-se que houve inclusive a apresentação da capa do livro, a fim de apontar ao leitor dados que o aluno-autor julgou relevantes ao gênero e ao contexto de produção no qual o texto figura. Assim, postagens como as das Figura 1 e 2, combinam, harmônica e propositalmente, as imagens às palavras. É possível perceber que os itens imagéticos utilizados estão associados às palavras que os antecedem, e isso é evidente nestes textos e não nos manuscritos, possivelmente, não apenas pela oferta mais imediata do recurso, mas também porque é nos meios digitais que esses expedientes atuam com maior naturalidade.

Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a consolidação das questões relacionadas ao enunciado no discurso nas propostas bakhtinianas se dá também nos meios virtuais por intermédio das ações que são inerentes a esse ambiente, tendo como recurso, por exemplo, as ferramentas que permitem comentários e compartilhamentos. De outro modo, "em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos, a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras" (BAKHTIN, 2003, p. 281); e o que se tem aqui, quando efetivamente as postagens ocorrem, são manifestações dessa vontade discursiva, partilhadas na relação com outro, resultando em um pronunciamento buscando contento – por que não dizer – que contemple as expectativas do interlocutor, uma vez que, além dos recursos que possibilitam a "ilustração do texto", há ainda informações que potencializam a informação, construídas por meio de ferramentas que a rede social oferece – *sentindo-se*[5] e *marcar pessoas*[6] –, as quais foram utilizadas logo no início do texto, na Figura 3.

Assim, verificam-se motivos que levam a crer na necessidade e possibilidade de articulação entre as ferramentas tecnológicas com a sala de aula como um estímulo à leitura e escrita. Ora, enquanto atividade escrita, ainda que solicitada em prol de algo que o aluno considerou "avaliação" – pois era sabido que as postagens seriam lidas pela professora – muitos a realizaram, porém, falta ainda a interação com o gênero – nesse caso, o post – como uma atividade que pode ocorrer também na escola[7].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode considerar a escrita na escola desatrelada do modo de circulação, uma vez que os gêneros discursivos circulam nas mais variadas esferas, para os mais diversos leitores, cumprindo sua finalidade social. O contexto em que se vislumbram as novas tecnologias na era digital é um ambiente por demais propício à utilização de excelentes mecanismos pedagógicos que podem subsidiar de forma muito significativa (e produtiva) os processos de ensino e aprendizagem de forma geral, pois ao debruçar-se sobre as perspectivas de interação que a pesquisa proporcionou, vê-se muito claramente a possibilidade de promover diálogos até mesmo extrapolando as fronteiras da própria escola.

É necessário compreender, ao mesmo tempo, o uso das novas tecnologias na sala de aula como elemento que possibilite captar, além das finalidades da tecnologia na educação, a forma como isso poderá alcançar os alunos, contribuindo também na formação humana desses sujeitos. Assim, pode-se dizer que é inegável o fato de que o uso de novas tecnologias oportuniza novas maneiras de ofertar o conhecimento e isso aponta um caminho para o uso, por exemplo, de redes sociais como ferramenta nas aulas de LP, como tantas outras plataformas, aplicativos e ambientes virtuais nos quais leitura e escrita são exercitadas por crianças e jovens em idade escolar na educação básica.

5 Ferramenta que permite compartilhar sentimentos ou o que se está fazendo, em uma atualização de status. Informação disponível em: <https://pt-br.facebook.com/

6 Marcar alguém implica criar um link para o perfil dessa pessoa. A publicação em que se marca uma pessoa também pode ser adicionada à Linha do tempo dela. Por exemplo, é possível marcar uma foto para mostrar quem está nela ou publicar uma atualização de status e dizer quem está com o autor da publicação. Informação disponível em: <https://pt-br.facebook.com/

7 Ainda que o ambiente escolar nunca seja, de fato, o real, é possível tentar tornar o contexto de produção de um gênero discursivo o mais próximo possível disso, viabilizando atividades escolares que resultem em escrita, nas quais o gênero discursivo cumprirá seu papel social enquanto tal.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____.VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.* 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital.* In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998. Versão digital disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 03 abr. 2015.

BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. *Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever.* Signo [ISSN 1982-2014]. v. 38. n. 64. p. 293-309. Jan./Jun. Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570>. Acesso em: 15 out. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas: 2010.

GOMES, Luiz Fernando. *Redes sociais e escola: o que temos de aprender?* In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA; Vilson. (Orgs.) Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane (org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

TANZI NETO, Adolfo et al. *Multiletramentos em Ambientes Educacionais.* In: ROJO, Roxane (org.). Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

A LITERATURA COMO DIREITO UNIVERSAL: UMA ANÁLISE DOS SENTIMENTOS DO PERSONAGEM PAULO HONÓRIO DA PBRA "SÃO BENEDITO", DE GRACILIANO RAMOS E SUA APLICABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Tamara Cristina Penha da COSTA[1]
Robervânia de Lima Sá SILVA[2]

RESUMO

A literatura nem sempre foi acessível às camadas menos prestigiadas da sociedade, pois durante muitos anos ela esteve restrita a uma pequena parcela da população que era composta pela elite burguesa. A literatura é um instrumento de transmissão de valores e conhecimentos, por isso, deveria ser direito de todo e qualquer indivíduo ter acesso a mesma, direito este que deve ser disponibilizado, sobretudo, pela escola, proporcionando ao aluno a obtenção de conhecimentos literários, bem como, a compreensão de sua importância. Este trabalho foi desenvolvido com base na análise dos aspectos universais e regionais abordados na obra São Bernardo, de Graciliano Ramos ressaltando sua importância para a formação crítica do ser humano, dessa forma, para alcançar os objetivos traçados foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico por meio de estudos teóricos relacionados ao assunto. Com base nos resultados, destaca-se algumas considerações: A literatura representa a expressão e manifestação de um povo e sua cultura. Através dela foi possível reconhecer as lutas pelos direitos humanos que até então possibilitou aos indivíduos liberdade de expressão. A obra analisada, São Bernardo, promove reflexão sobre questões universais como os aspectos psicológicos do indivíduo, demostrados pela ganância do personagem Paulo Honório, que procura crescer socialmente, apresentando sua visão de mundo centrada na relação de poder. Assim, é importante atentar que por meio da literatura é possível promover uma reflexão literária sobre os valores humanos, a exemplo da obra analisada, mas para isso é preciso que a literatura faça sentido para quem ler, e esse sentido poderá ocorrer por meio do incentivo individual e coletivo à prática da leitura. A pesquisa desenvolvida para o estudo deste trabalho tem a contribuição dos seguintes autores: Amado, Berviam e Da Silva (2007), na área da metodologia cientifica e Bosi (2006), Cândido (1997), Evangelista, Brandão e machado (2003), Ramos (2002), para o arcabouço teórico.

Palavras-chave: Literatura. Direito universal. Graciliano Ramos.

ABSTRACT

Literature was not always accessible to the less prestigious layers of society, for for many years it was restricted to a small portion of the population that was composed of the bourgeois elite. Literature is an instrument of transmission of values and knowledge, so it should be the right of every individual to have access to it, a right that should be made available, above all, by the school, providing the student with literary knowledge how, the understanding of its importance. This work was developed based on the analysis of the universal and regional aspects addressed in the work of. By highlighting its importance for the critical formation of the human being, in order to reach the objectives outlined, a qualitative bibliographic research was developed. theoretical studies related to the subject. Based on the results, some considerations stand out: Literature represents the expression and manifestation of a people and its culture. Through it, it was possible to recognize the struggles for human rights that until then enabled individuals to have freedom of expression. The work analyzed, Saint Bernard, promotes reflection on universal issues such as the psychological aspects of the individual, demonstrated by the greed of

1 Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: tamara-cristina390@gmail.com

2 Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura na UFT. Foi professora substituta da Universidade do Estado do Pará E-mail: robervania.sa@bol.com.br

the character Paulo Honório, who seeks to grow socially, presenting his worldview centered on the relationship of power. Thus, it is important to note that through literature it is possible to promote a literary reflection on human values, like the work analyzed, but for this it is necessary that the literature makes sense for who to read, and this sense can occur through the incentive individual and collective to the practice of reading. The research developed for the study of this work has the contribution of the following authors: Amado, Berviam and Da Silva (2007), in the area of scientific methodology and Bosi (2006), Cândido (1997), Evangelista, Brandão and machado (2003) Ramos (2002), for the theoretical framework.

***Keywords**: Literature. Universal law. Graciliano Ramos.*

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo o ensino de literatura esteve restrito a uma pequena parcela da população, apenas as pessoas de maior poder aquisitivo tinham acesso à leitura. Somente depois de muito tempo ela começou a circular por outras camadas sociais. É importante destacar que a literatura faz parte do ser humano, estando ele inserido nela, pois remonta sua própria história, sendo, por isso, direito de todos ter acesso a mesma, pois, constitui um direito de todo ser humano. (CÂNDIDO, 1997).

A literatura trabalhada nas escolas, na maioria das vezes, acaba desmotivando o aluno, fazendo com que perca todo interesse por ela, por isso, é preciso que o professor conduza o aluno de modo a levá-lo a perceber o quanto ela é importante para sua formação social, pois não basta apenas realizar a leitura de uma obra por obrigação, é preciso que seja estabelecida uma relação com seu contexto histórico de produção, assim como seu autor, as características da escola literária, fazendo com que o aluno conheça e reflita sobre as práticas sócias, políticas e econômicas que levou o autor a construir a obra.

Dessa forma, este trabalho visa realizar uma análise da obra literária São Bernardo de Graciliano Ramos, contida na segunda geração do Modernismo brasileiro como forma de mostrar a importância de se trabalhar uma obra literária no ambiente escolar, promovendo reflexões críticas a respeito de seu contexto histórico de produção e aspectos psicológicos do personagem Paulo Honório.

2 LITERATURA: UM DIREITO UNIVERSAL

Conforme dito anteriormente, a literatura nem sempre foi prestigiada por todas as pessoas, pois durante séculos somente as pessoas de classe social mais elevada tinham acesso à leitura, sendo que sua acessibilidade era restrita a uma minoria da elite burguesa, por isso, a literatura era vista como símbolo de poder e status social.

Sendo assim, ela representa a expressão e manifestação de um povo e sua cultura, mostrando seus costumes de acordo com cada época, trazendo ao leitor o contato minucioso de vários fatos e aspectos históricos que ocorreram e influenciaram a vida do mesmo.

Através da literatura é possível reconhecer as lutas pelos direitos humanos que até então possibilitaram aos indivíduos a liberdade de expressão, por exemplo. Podemos observar na literatura do século XIX e XX que com o advento das transformações que estavam ocorrendo na sociedade, cujo resultado repercutiu de forma negativa para com as pessoas que enfrentavam series de dificuldades, sobretudo a miséria, a exploração e a negação de seus direitos. Devido a isso, percebemos que a literatura busca satisfazer as necessidades humanas, partindo de uma visão a respeito do mundo, bem como expressar seus sentimentos. "Toda literatura é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção". (CÂNDIDO, 1997, p. 177).

Desse modo, faz-se necessário o estudo de literatura nas escolas, de forma que ela possa contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno, além disso é im-

portante que haja o prazer pela literatura que se dá a partir de bons hábitos e incentivo a prática de leitura.

A literatura constitui um recurso de fundamental importância para o desenvolvimento crítico do indivíduo, uma vez que ela abrange um amplo conhecimento crítico e social, e ainda, é considerada um direito universal. (CÂNDIDO, 1997).

A literatura, assim como outros direitos que o ser humano possui, é ou deveria ser um direito básico, pois a poesia e a ficção atua no caráter e na formação dos sujeitos. (CÂNDIDO, 1997), assim como o ser humano possui direitos relacionados a moradia, alimentação, saúde etc. da mesma forma deveria ser com a literatura, pois ela constitui um valioso recurso voltado para a transmissão de valores e conhecimentos de cada época, desenvolvendo a criticidade do indivíduo e tornando o leitor crítico e ativo. "Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação". (CÂNDIDO, 1997, p. 142).

De acordo com o que Cândido expôs acima é possível perceber que o homem faz parte da literatura, pois aborda suas lutas e mazelas em que viveu no decorrer de sua história. Por meio dela, o indivíduo é capaz de satisfazer suas necessidades, adotando um posicionamento crítico em relação ao mundo, isto é, por meio de conhecimentos e indagações que a literatura lhe oferece.

A leitura é capaz de promover o desenvolvimento e a criticidade do sujeito, além disso, também é importante para o aperfeiçoamento da escrita, para isso, faz-se necessário que o professor possa demostrar para o aluno a importância da literatura, bem como apresentar a eles a diversidade de leituras que podem utilizar para tal aprendizagem.

A inserção da literatura em sala de aula, repercute de maneira negativa em alguns aspectos: não é a disciplina preferida da maioria dos estudantes, o problema repercute na carência de conhecimentos desde as séries do ensino fundamental.

Pode-se atentar que o ensino de literatura pode na maioria das vezes apresentar falhas, uma vez que não é trabalhado da forma que deveria em sala de aula. Com isso o aluno acaba sendo desmotivado, e as leituras dos textos deixam de ser prazerosas, desta forma, surge um grave problema, visto que ela também está associada a socialização da linguagem e para que haja essa socialização faz-se necessário que pratiquem a leitura, bem sua interação com o texto e com o meio.

Cabe a escola buscar conhecer e desenvolver no aluno competências de leitura. Sendo a literatura um instrumento motivador e desafiador, tem a capacidade de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, na qual passa a compreender o contexto em que vive podendo até mesmo modifica-lo de acordo com a sua necessidade.

Com isso tem-se a literatura como papel humanizador, pois se manifesta universalmente através do ser humano. O conteúdo que ela apresenta é tão importante e poderoso que durante a ditatura militar no Brasil, bem como outras revoluções, foi uma das disciplinas excluída do currículo escolar, pois criticava a realidade social, fazendo denúncias mesmo por meio de metáforas, com isso não apenas os livros forma censurados, mas também os próprios autores.

> *Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CÂNDIDO, 1997, p.243).*

Para que a prática da leitura de obras literárias, assim como a escrita seja aperfeiçoada pelo aluno é importante que sejam incentivados desde suas séries iniciais, por isso é importante que o professor trabalhe com os alunos voltando-se para a prática de letramento, que proporciona uma compreensão e reflexão crítica do texto

lido, para que, dessa forma saiba fazer da leitura e da escrita dentro e fora da escola. O problema aparece quando a literatura não é trabalhada devidamente no ambiente escolar, em que muitas vezes o aluno tem acesso apenas a pequenos fragmentos de textos que não despertam interesse pela leitura e sobretudo pela literatura. Segundo Evangelista, Brandão e Machado (2003) quando estes textos são transferidos para o livro escolar, deixa de ser um texto prazeroso, sendo utilizado apenas para estudar. As autoras acrescentam, que:

> *[..] uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamenta em respostas também adequadas ás perguntas: por que e para que "estudar" um texto literário? O que é que se deve "estudar" num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um leitor de literatura: a análise o gênero do texto, dos recursos de expressão e da recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o "estudo" daquilo que é textual e daquilo que não é literário. (EVAGELISTA, BRANDÃO E MACHADO, 2003, p. 43-44)*

A leitura de obras literárias deve ser realizada de forma tranquila e prazerosa, por isso deve ser motivada, pois uma leitura que é feita por obrigação não é satisfatória nem produtiva para o aluno, é preciso que saibam para que esta lendo, sua finalidade e importância para sua construção quanto sujeito social.

> *Um tempo de leitura livre não é um tempo de estudo. O leitor tem pressa demais em saber o que vem a seguir, para poder para poder parar, reler, aprender, exceto se um professor o obriga a isso. Ler é descobrir, é compreender o tanto que for necessário para não perder o fio, não é memorizar cada coisa. Um romance é eficaz para fixar na memória saberes já adquiridos em outras situações, e permite que se tome consciência de uma nova questão, de um problema, mas permite dominá-los. (Idem, p. 63).*

Com isso, percebe-se o quanto a literatura é importante e o quanto ela contribui para a formação social do indivíduo, sendo assim não é uma tarefa fácil tornar um aluno leitor e produtor de textos, pois existem diversas dificuldades, no entanto é um grande desafio para o professor motiva-lo e despertar este interesse no mesmo. A literatura como já vimos é um direito de todo ser humano, uma vez que faz parte dela.

3 UMA ABORDAGEM SOBRE A VIDA DE GRACILIANO RAMOS

Graciliano Ramos nasceu no dia 27 de outubro de 1892, na cidade de Quebrangulo, sertão de Alagoas, tendo vivido parte de sua infância na cidade de Viçosa, Alagoas e Buíque, em Pernambuco. Teve uma fase da vida marcada pelos problemas da seca e os castigos recebidos pelo pai, na qual levou a acreditar na ideia de que todas as relações humanas são regidas pela violência. Pertencia a uma família de classe média, portanto não chegou a cursar nenhuma faculdade.

Graciliano é considerado o melhor ficcionista do Modernismo brasileiro e também o prosador mais importante da segunda fase deste movimento. Dentre as temáticas abordadas em suas obras, pode-se destacar os problemas do Nordes-

te brasileiro, ressaltando uma visão crítica a respeito das relações humanas. Suas obras como: "Vidas Secas" (1938), "São Bernardo" (1934) e "Memórias do Cárcere" (1956), foram tão importantes que chegaram aos cinemas. Além disso, muitas de suas obras foram traduzidas para vários países. Devido a sua importância e reconhecimento, Graciliano Ramos foi premiado pela fundação William Faulkner, dos Estados Unidos, pela obra "Vidas "secas", sendo considerada sua obra mais importante. Segundo Bosi (2006):

> *Por volta dos fins da Guerra o seu nome já está consagrado como o do maior romancista brasileiro depois de Machado de Assis. Em 1945, ingressou no partido Comunista Brasileiro. Em 1951, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Escritores; no ano seguinte viajou para a Rússia e os países socialistas, relatando o que viu em viagem. Graciliano faleceu no rio de janeiro aos sessenta anos de idade. Suas obras já foram traduzidas para o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o alemão, o russo, o húngaro, o tcheco, o polonês, o finlandês. (BOSI, 2006, p. 401).*

O autor exerceu diversas tarefas durante sua vida, foi revisor de jornais do "Correio da Manhã" e "A Tarde", trabalhou com o pai no comércio. No ano de 1927 foi eleito prefeito da cidade do Rio de Janeiro, em 1930 mudou-se para Maceió, assumindo a direção da imprensa oficial e da instrução Pública do Estado. Estreou na Literatura em 1933 com o romance "Caétes", chegando a publicar várias obras nos anos seguintes.

Anos depois foi morar no Rio de janeiro, na qual residiu e começou a trabalhar como Inspetor Federal de Ensino, sendo que no ano de 1945 ingressou no partido comunista brasileiro, em 1951 foi eleito presidente da Associação Brasileira de escritores. Graciliano Ramos morreu com 60 anos, em 20 de março de 1953, no Rio de Janeiro.

4 O MODERNISMO

A obra São Bernardo de Graciliano Ramos está inserida na segunda fase do Modernismo brasileiro, durante o século XX tendo início em 1930 durando até 1945, também chamada de "Geração de 30" ou "Fase de consolidão", assim ela tinha como objetivo afirmar os novos valores Modernos apresentados na "Semana de Arte Moderna" de 1922.

Os ideais modernos de 1922, estavam voltados para a busca da brasilidade, promovendo uma renovação na literatura e na sociedade da época, bem como a busca pela valorização da língua, da realidade brasileira, para isso utilizava-se de temas nacionais, folclóricos e históricos, tornando-os temas importante para as produções literárias do Modernismo. Segundo Cândido (1997, p. 12), "Do ponto de vista estilístico, pregaram a rejeição dos padrões portugueses, buscando uma expressão mais coloquial, próxima do modo de falar brasileiro".

> *Portanto, seja tomado como movimento renovador, seja como nova estética, seja como sinônimo da literatura dos últimos quarenta anos, o Modernismo revela, no seu ritmo, no seu histórico, uma adesão profunda aos problemas da nossa terra e da nossa história contemporânea. De fato, nenhum outro momento da literatura brasileira é tão vivo sob aspecto; nenhum reflete com tamanha fidelidade, e ao mesmo tempo com tanta liberdade criadora, os movimentos da alma nacional. (CÂNDIDO, 1997, p. 11).*

Dessa forma, a segunda geração Modernista é marcada uma série de mudanças que estavam acontecendo na sociedade da época. O mundo enfrentava uma crise política, econômica e social em decorrência a crise de 1929, o Brasil também foi afetado sendo que era um grande exportador de café na época, sendo assim, no ano seguinte em 1930 ocorre um golpe de "Estado".

Em meio a esses problemas os artistas do período acabam se voltando para as problemáticas sociais, principalmente do Nordeste do país como: a seca, a fome e a miséria, como exemplo de Graciliano Ramos;

Na obra, "São Bernardo" é possível destacar as seguintes características do período: Regionalismo, isto é, voltado para as questões sociais da região Nordeste, o enredo linear, apresentando uma sequência dos fatos narrados, denúncia social e uma linguagem enxuta, típica dos romances de Graciliano.

5 PAULO HONÓRIO: MELCANOLIA, ANGÚSTIA E SOLIDÃO

Durante a década de 30 e 40, o mundo passava por crises econômicas, sociais e políticas, fazendo com que estes problemas fossem utilizados como temáticas pelos artistas, em suas produções literárias. Com isso, as questões sociais acabaram influenciando nos romances desta época, dado ênfase nos aspectos regionalistas em especial os problemas do Nordeste do país, como a seca, a vida dos retirantes marcada pela miséria e a ganância do povo.

Por mais que a obra "São Bernardo" trate a respeito dos problemas do sertão, é importante perceber que o autor faz uso de outro elemento fundamental em sua obra, os aspectos psicológicos do indivíduo, na qual o autor demostra a ganância do personagem Paulo Honório para crescer socialmente, para isso, ele abre mão de sua humanidade, apresentando uma visão de mundo centrada na relação de poder.

A obra, "São Bernardo", foi publicada em 1934, sendo considerada um dos trabalhos mais importantes de Graciliano Ramos contido na segunda fase do Modernismo brasileiro. O romance é narrado do ponto de vista do personagem, Paulo Honório, que relata suas memórias, e do narrador, sendo este demarcado pelo tempo presente e o anterior, demarcado pelo tempo pretérito.

O personagem Paulo Honório narra, em "São Bernardo", a fazenda que conquistara, sua trajetória de vida durante seus cinquenta anos de vida, marcada pela ganância e pela falta de solidariedade com as pessoas de seu meio social.

Conforme demonstra Graciliano Ramos (2002), o personagem inicia a narrativa fazendo sua própria descrição, "Começo declarando que me chamo Paulo Honório, peso oitenta e nove quilos e completei cinquenta anos pelo São Pedro. A idade, o peso, as sobrancelhas cerradas e grisalhas, este rosto vermelho e cabeludo tem-me rendido muita consideração". [...] (p. 10)

Assim, no início de sua narrativa, a personagem também relata sua jornada de trabalho árduo pelos sertões, tanto nas fazendas quanto exercendo outras atividades. "Até os dezoito anos gastei muita enxada ganhando cinco tostões por doze horas de serviço. Aí pratiquei meu primeiro ato digno de referência". (RAMOS, 2002, p.11). Em seguida, a personagem lamenta sua vida sofrida no sertão nordestino, buscando outros meios para melhorar de vida:

> *A princípio o capital se desviava de mim, e persegui-o se descanso, viajando pelo sertão, negociando com redes, gado, imagens, rosários, miudezas, ganhando aqui, perdendo ali, marchando no fiado, assinando letras, realizando operações embrulhadíssimas. Sofri sede, dormi na areia dos rios secos, briguei com gente que fala aos berros e efetuei transações comerciais de armas engatilhadas. (RAMOS, 2002, p. 12).*

É importante perceber no romance dois momentos vivenciados por Paulo Honório, primeiro é sua ascensão que pode ser representada pela compra da fazen-

da São Bernardo, na qual de início encontrava-se em decadência, mas depois com os investimentos conseguiu prosperar o que ocasionou futuramente seu crescimento político e econômico e sua decadência que ocorre após a morte de sua esposa.

Não bastando comprar a fazenda de São Bernardo, achou insuficiente para obtenção de lucros, assim buscou formas para alimentar sua ambição, cometendo até crimes com intuito de ampliar seus latifúndios "Como a justiça era cara, não foram à justiça. E eu, o caminho aplainado, invadi a terra do Fidélis, paralítico de um braço, e a dos Gama, que pandegavam no Recife, estudando direito. Respeitei o engenho do dr. Magalhães, Juiz". (RAMOS, 2002, p. 40).

Assim, estabelece um relacionamento amoroso com Madalena, professora na qual se apaixona e escolhe para ser mãe do herdeiro de sua fazenda, sendo este o seu maior objetivo. A escolha pelo casamento esteve mais relacionada com os interesses pessoais para realizar seus objetivos do que com os sentimentos que sentia pela mesma. "CASOU-NOS o padre, diante do altar de São Pedro. " (p. 94). Bosi (2006) afirma que:

> *Paulo Honório cresceu e afirmou-se no clima da posse, mas a sua união com a professorinha idealista da cidade vem a ser o único, e decisivo malogro daquela posição de propriedade estendida a um ser humano. Tragédia do ciúme, no plano efetivo, e, ao mesmo tempo, romance do desencontro fatal entre o universo do ter e o universo do ser, São Bernardo ficará na economia extrema de seus meios expressivos, como paradigma de romance psicológico e social da nossa literatura. (BOSI, 2006, p. 403).*

De acordo com Bosi (2006), o romance "São Bernardo" faz referência ao estado sentimental de Paulo Honório, que casa-se com Madalena e destruído pelo ciúme acaba perdendo a esposa, assim como sua fazenda que entrará em decadência. No romance nota-se a desconfiança de Paulo Honório para com Madalena que devido a sua boa relação com os trabalhadores acaba desencadeando ciúmes no marido, que passa a desconfiar dela. Em uma das passagens da obra é possível observar as agressões do mesmo com um de seus trabalhadores depois de uma discussão.

> *Mandei-lhe o braço ao pé do ouvido e derrubei-o. Levantou-se zonzo, bambeando, recebeu mais uns cinco tropeços e levou outras tantas quedas. A última deixou-o esperneando na poeira. Enfim ergueu-se e saiu de cabeça baixa, trocando os passos e limpando com a manga do nariz, que escorria sangue. [...] (Idem, p. 108).*

Por medo de perde-la passou a ter um desejo de posse pela esposa assim como tinha pelas terras de sua fazenda. Em consequência do ciúme, Paulo Honório começa a ver todos como seu rival e ainda sente-se menosprezado quanto sua condição humana. "Que diabos tem você com o Marciano para esta tão parida por ele? " (RAMOS, 2002, p. 110). E ainda nos seguintes fragmentos, "COMECEI a sentir ciúmes. O meu primeiro desejo foi agarra o Padilha pelas orelhas e deitá-lo fora, a pontapés. Mas conservei-o para vingar-me. [..]" (Idem, p. 134)

Com as crises de ciúmes Paulo Honório queria agredir a esposa. "Padilha, d. Glória, que trempe! O meu desejo era pegar Madalena e dar-lhe pancada até no céu da boca. Pancada em d. Glória também, que tinha gasto anos trabalhando como cavalo de matuto para criara a sobrinha" (Idem, p. 139). As crises de ciúmes pioram quando ele vê-la escrevendo uma carta e se nega a mostra-lo, ao tentar insistir começam uma briga, na qual ele acaba xingando Madalena, "Deixa-me ver a carta, galinha" e "Mostra a carta, perua" (Idem, p. 141) Madalena sai correndo pelos corredores e chama ele de assassino o que deixa ainda mais irritado.

Madalena já não suportava as crises de ciúmes do marido, as desconfianças

e as agressões que poderá sofrer, com isso ela não ver outra solução a não ser a morte. O ciúme de Paulo Honório acabou destruindo sua vida e de sua esposa que não mais suportando a situação foi tomada pela angústia o que levou a mesma a cometer suicídio. Graciliano Ramos (2002), descreve a passagem de sua morte nos seguintes fragmentos:

> *Entrei apressado, atravessei o corredor do lado direito e no meu quarto dei com algumas pessoas soltando exclamações. Arredei-as e estaquei: Madalena estava estirada na cama, branca, de olhos vidrados, espumas nos cantos da boca. Aproxime-me, tomei-lhe o coração, parado. Parado. No soalho havia manchas de líquido e cacos de vidro (RAMOS, 2002, p. 168).*

A morte de Madalena, modifica a vida de Paulo Honório que passa por um contínuo processo de degradação, principalmente em sua fazenda com problemas, que conquistara com muito sacrifício, aos poucos ele perde os funcionários e passa por um período de decadência econômica. Todos estes acontecimentos levaram o mesmo a refletir sobre a suas atitudes de arrogância e ganância que cultivou durante toda a sua vida.

> *Entrei nesse ano com o pé esquerdo. Vários fregueses que sempre tinham procedido bem quebraram de repente. Houve fugas, suicídios, o Diário Oficial se emprenhou com falências e concordatas. Tive de aceitar liquidações péssimas.*
> *O resultado foi desaparecerem a avicultura, a horticultura e a pomicultura. As laranjas amadureciam e apodreciam nos pés. Deixá-las. Antes isso que fazer colheita, escolha, embalagem, expedição, para dá-las de graça. Uma infelicidade não vem só. As fábricas de tecidos, que adiantavam dinheiro para a compra de algodão, abandonaram de chofre esse bom costume e até deram para comprar fiado. Vendi uma safra no fuso, e enganaram-me na classificação. Era necessário adquirir novas máquinas para o descaroçador e para a serraria, mas na hora dos cálculos vi que ia gastar uma fortuna: o dólar estava pelas nuvens.*
> *- Vamos deixar de novidade. Sacrificar-me e no fim entregar a mercadoria de mão beijada a esses velhacos!*
> *Ainda por cima os bancos me fecharam as portas. Não sei por quê, mas fecharam. E olhem que nunca atrasei pagamentos. Enfim uma penca de caiporismos. Cheguei a dizer inconveniências a um gerente- Pois se os senhores não querem transigir, acabem com isso. Ou os papéis valem ou não valem. Se valem, é passar o arame. Pílulas! Eu encomendei revolução?*
> *Em seis meses havia tão grande quebradeira que torrei nos cobres o automóvel para não me protestarem uma letra vagabunda de seis contos. (RAMOS, 2002, p. 181-182).*

Dessa forma, na obra "São Bernardo", Graciliano Ramos mostra como a ganância e o individualismo que destruiu a vida amorosa e social de Paulo Honório. Apesar de seu referencial Nordestino, a obra atinge discussões universais, pois tem a capacidade de refletir questões humanas voltadas para o mundo do capitalismo como, o poder, a cobiça e a decadência do ser humano, como forma de conquistar o poder econômico e financeiro a qualquer custo. Segundo Ramos apud Bosi (2006)

> *Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me de qualidades tão ruins. E a desconfiança que me aponta inimi-*

> *gos em toda parte! A desconfiança é também consequência da profissão." Ou: "A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste que me deu alma agreste." (BOSI, 2006, p. 403).*

Conforme exposto nas ideias de Graciliano Ramos citadas por Bosi, Paulo Honório afirma que nem sempre foi uma pessoa ruim e que o fato de desconfiar das pessoas deve-se a seu trabalho árduo, ainda relata que a culpa de ter se tornado esta pessoa pode ser consequência da vida que levava.

> *O realismo de Graciliano Ramos não é orgânico nem espontâneo. É crítico. O "herói" é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que é a sua única máscara possível. (BOSI, 2006, p. 402).*

Segundo o autor, Graciliano Ramos apresenta um herói diferente em suas narrativas, sendo ele problemático, pois não aceita ideias diferente das suas, é contraditório, isto é, nem mesmo ele se entende, envolve-se em conflitos como forma de máscara sua situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi produzido com a finalidade de mostrar a importância de se trabalhar a disciplina de literatura no ambiente escolar de forma que contribua para a construção de um sujeito participante, ativo em seu meio, visto que ela é um direito universal. Assim, espera-se que o mesmo possa contribuir de forma positiva para os conhecimentos do leitor, levando a repensar as práticas do ensino de literatura, assim como sua relevância para a construção de uma sociedade mais consciente e critica.
Logo, é importante atentar que por meio da literatura é possível, além de uma reflexão literária, promover uma reflexão em outras áreas de conhecimentos, cabe ao aluno – auxiliado pelo professor - saber fazer essa associação.

A literatura abrange diversas áreas de conhecimentos humanos o que contribui para que o aluno estabeleça uma ampla relação com seu meio social.
Sendo um direito humano, podemos perceber o quanto a literatura se faz importante para nossa formação, cabe a cada um de nós, saber utiliza-la de forma adequada para a ocorrência de um resultado positivo, pois não basta apenas ter acesso a mesma, é preciso compreender sua importância, finalidade, e ainda, sua contribuição para a nossa formação individual e coletiva, ou seja, a literatura precisa fazer sentido para as pessoas, e esse sentido pode ser cultivado, sobretudo, no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AMADO; BERVIAM E DA SILVA. *Metodologia cientifica*. 6° ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira.* São Paulo Cutrix, 2006.

CÂNDIDO, A, CASTELLO, J, A. *Presença da literatura brasileira: História e crítica.* 10ª edição. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo.* Rio De Janeiro: Record, 2002.

EVANGELISTA, A, A, M; BRANDÃO, H, M, B; MACHADO, M, Z, V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

A LITERATURA FANTÁSTICA EM O GATO PRETO DE EDGAR ALLAN POE: UMA ANÁLISE SEGUNDO TODOROV

Joelma Mendes Soares BARBOSA[1]
Any Rayra Vieira COSTA[2]
Lucas Augusto Costa GONÇALVES[3]
Antonio de Oliveira Moreira JUNIOR[4]
Jessica Silva do NASCIMENTO[5]
Wellingson Valente dos REIS[6]

RESUMO
Edgar Allan é considerado o "pai dos contos de terror", suas abordagens sempre trazem o pessimismo, a morte e o terror ligados ao macabro. A Literatura Fantástica, segundo Todorov (2014), refere-se a um gênero literário que ocorre a partir da hesitação frente a acontecimentos aparentemente sobrenaturais, ao qual abordaremos em "O gato preto", de Poe. O objetivo deste estudo é realizar uma análise a partir dos referenciais apontados sobre as características fantásticas no conto de Poe; a partir da pesquisa bibliográfica, utilizando a metodologia da análise literária do Fantástica de Tzevetan Todorov (2014), apontado as características fantásticas dentro do conto 'O Gato Preto', presente dentro da coletânea 'Histórias Extraordinárias' de Edgar Alan Poe. Ao desenvolver a análise do conto, pudemos observar sua estrutura e o modo como o autor envolve o leitor na obra construindo uma atmosfera de suspense e até mesmo terror. Esse envolvimento do leitor com a obra traz, de uma forma bastante acentuada, o imaginário e as ambiguidades sobre a narrativa, destacando-se como um conto fantástico, de acordo com a obra Introdução à Literatura Fantástica de Todorov. É possível destacar a presença das hesitações geradas no desenvolver da narrativa de Poe e como o público que recebe a obra se sente em uma situação de questionamentos constantes sobre o que pode ser real e o que não poderia. Esse é um ponto essencial na obra para a construção das interpretações. Portanto, a obra de Poe é caracterizada como um conto fantástico visto que há momentos de hesitação, momentos de dúvida, além do imaginário que há durante todo o conto, principalmente no que diz respeito sobre a figura do gato. Além disso, o autor busca sempre o suspense na sua obra envolvendo assim o leitor para o mundo sombrio

Palavras-chave: Literatura fantástica. Edgar Allan Poe. O gato preto.

ABSTRACT
This paper discusses, based on the verbal interaction and genres theory by Bakhtin (2003) and Bakhtin / Volochínov (2006) the contextual use of writing in social network. As for the use of new technologies, it was used Rojo and Barbosa (2015), Rojo (2013) and Araújo and Leffa (2016). The corpus of the comparative analysis is composed of fragments of handwritten letters and Facebook posts produced by 8th grade elementary school students from a public school

1 Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. joelma-122@hotmail.com

2 Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. anyrayra23@gmail.com

3 Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. lukas-k-8@hotmail.com

4 Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. antonio.o.m.junior@outlook.com

5 Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. silvanjessicaifpa@gmail.com.

6 Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia. Bolsista Prosup/ Capes. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte, Cultura e Educação (GIPACE/ IFPA/CNPQ) e do Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico. Professor do IFPA - Campus Belém.

da palavra
VOL. 14 | N. 2 | DEZ. 2017
ISSN 1415-7950

Graciliano Ramos -E- Biografias: Disponível em: <http//: www.e-biografias.net/graciliano_ramos/> Acesso em: 08 de mar de 2016.

in Belém; here, however, it is concerned with the contributions that the relationship with technology has brought to the expansion of their reading and writing skills. Thus, the focus is the discussion correlated to one of the specific objectives in the master's research of which this paper is a result: (i) to determine how the students behave in a context with the singularities of the virtual world with regard to writing. To this end, Facebook was introduced to position themselves as critical readers and writers, to compare what differentiates their critical online position from conventional writing, thus contrasting the contexts of production and differences that this implies in the lexical choices. The results point to a change in posture when the learner-author subject is confronted with a linguistic situation in which, in fact, there is a real interlocutor and the writing becomes significant; also makes different grammatical, lexical and phraseological choices when structuring its statement in front of different interlocutors, which points us a way for the significant use of technologies in Portuguese classes.

Keywords: *Verbal interaction. Facebook. Learner-author subject.*

INTRODUÇÃO

A origem da Literatura fantástica se deu em meados do século XVII, se desenvolveu no século XIX com a instauração do real e do imaginário a partir do positivismo e perdura até hoje. A narrativa fantástica gera no leitor uma atmosfera de incertezas, há uma constante dúvida sobre os fatos narrados. Dessa forma, "o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural". (TODOROV, 2014, p. 31).

A narrativa fantástica utilizada como objeto deste trabalho faz parte da obra "Histórias Extraordinárias" (2012) do autor americano Edgar Alan Poe, conhecido mundialmente como "o pai dos contos de terror". O exemplar comtempla cinco contos, são eles: O enterro prematuro, A queda da casa de Usher, Willian Wilson, O poço e o pêndulo e O gato preto, objeto em análise. O conto aborda de maneira sombria e misteriosa a relação de dois personagens em especial, o homem com transtornos de comportamento devido ao alcoolismo e seu gato de estimação. Desde o princípio, a história suscita dúvida ao leitor, visto que o narrador começa advertindo-o de que não há obrigação alguma de acreditarem em seus relatos sobre os eventos macabros ocorridos em sua vida.

A partir de uma pesquisa bibliográfica o trabalho tem como objetivo realizar uma análise do conto supracitado, com base no referencial teórico adotado, especialmente Tzevetan Todorov em "Introdução à literatura fantástica" (2014). Especificaremos no decorrer da análise do conto as características do fantástico, de acordo com o teórico destacado, a saber: a hesitação e a ambiguidade, assim como os aspectos semânticos e sintáticos.

O artigo se estrutura em quatro seções. Na primeira seção destacaremos brevemente aspectos gerais e relevantes da biografia do autor e sua produção. Na segunda seção o foco é apresentar uma síntese do conto "O gato preto", bem como a explanação dos elementos estruturais (personagens, ponto de vista, espaço, descrição e diálogo) da narrativa, segundo Massaud Moisés. A seção seguinte adentra especificamente na análise da narrativa, detalhando o fantástico segundo Todorov e suas categorias, além de demonstrar como a teoria se aplica ao conto de Poe. E, por último, nas considerações finais, apresentaremos uma síntese dos resultados obtidos a partir da análise.

1. EDGAR ALLAN POE: VIDA & OBRA

Edgar Allan Poe nasceu em 19 de janeiro de 1809, em Boston, Massachusetts (EUA) uma cidade com aproximadamente 30 mil habitantes, e em uma família escocês-irlandesa. Filho de atores pobres, Edgar e seus irmãos conheceram muito

cedo a miséria e a dor da perda. Dois anos após o desaparecimento de seu pai biológico – pouco se sabe a respeito dele – e com a morte da mãe, vítima de tuberculose, as três crianças ficam órfãs e é nesse momento que Edgar é adotado por John Allan e sua esposa Frances, incorporando assim o outro sobrenome. Dos seis aos onze anos Poe mora com a família em Londres, na Inglaterra, visto que seu pai tenta se reestabelecer comercialmente, porém não obtendo sucesso nessa tentativa a família retorna aos Estados Unidos.

Contudo, é na adolescência que fatos estranhos começam a marcar sua vida. Com aproximadamente 14 anos Poe dedica à mãe de um amigo o poema "Para Helena", que após pouco tempo morre vítima de uma doença mental. As tragédias na vida dele continuam e além de passar por muitos transtornos que influenciaram até em seu comportamento, ele vê sua irmã mais nova, Rosália, morrer em decorrência de uma paralisia e perde também sua mãe adotiva que sofria de várias doenças. Acredita-se que a morte de sua mãe biológica seria o início de perdas que viria a se espalhar por sua natureza ao longo de sua vida. Aos 27 anos, Poe casa-se secretamente com sua prima Virgínia Cleem, a quem chamava de Sissy. A partir de então, sua pequena família ficou a resumida a Muddy – sua tia – e sua esposa.

Em 1833, Edgar ganha um prêmio literário com o conto "Manuscrito encontrado numa garrafa" e a partir de então passa a se dedicar à prosa. Ele também trabalhou em várias revistas, contudo, mesmo sendo muito dedicado ao objetivo de se tornar um escritor profissional, Poe conheceu apenas alguns momentos de sucesso. Não obtendo tanto êxito, viveu juntamente com sua família uma vida de pobreza. Não ter alcançado o reconhecimento que tanto almejava, lhe ocasionou muitas tristezas, assim como o alcoolismo e uma personalidade perturbada.

Em 30 de janeiro de 1847, com apenas 25 anos, Virgínia Clemm Poe veio a óbito, vítima de tuberculose, somando assim mais uma triste perda na vida de Edgar. Em sua viuvez, Allan Poe reencontra Sarah Elmira Royster, seu amor de juventude e em agosto de 1849 ela aceita casar-se com ele - 22 anos após o primeiro pedido de casamento por parte do escritor – porém ele é encontrado morto em uma taberna de Baltimore. A causa de sua morte permanece em mistério.

Com contos que refletiam muito a sua própria realidade, Edgar Allan Poe é considerado o pai das histórias modernas de detetive e um dos precursores da literatura fantástica e das histórias de ficção científica. Além de escritor, foi também poeta, romancista e o primeiro verdadeiro crítico literário americano.

2. O GATO PRETO DE EDGAR ALLAN POE

A obra "Histórias Extraordinárias", de Edgar Allan Poe, publicada pela Editora Martin Claret em 2012 e traduzida por Eliane Fittipaldi Pereira e Katia Maria Orberg, foi o exemplar utilizado para a realização deste trabalho. É composta por cinco contos, sendo eles: O enterro prematuro, A queda da casa de Usher, Willian Wilson, O poço e o pêndulo e o gato preto, o objeto de análise da pesquisa. Narrado em primeira pessoa, O gato preto traz a intrigante história de um homem que de antemão diz não esperar que as pessoas acreditem no que ele vai contar, visto que até seus próprios sentidos rejeitam sua própria evidência. A priori, o narrador em questão confessa seu amor por animais e se diz sortudo por ter encontrado uma esposa que compartilha desse mesmo sentimento.

Entre vários bichos, ele escolhe Plutão, um gato preto, como o seu favorito. Porém, essa afeição parece não durar tanto tempo e algumas mudanças de humor, principalmente em decorrência de seu problema com álcool, começam a alterar o comportamento – até então amigável – entre dono e animal de estimação. Após mais uma noite regada a bebida, ao chegar em casa, o homem percebe que o felino estava com medo, e em um ato de crueldade pega um canivete e fura um de seus olhos. Em um misto de horror e remorso, o narrador experimenta um sentimento fraco e ambíguo pelo ato cometido e logo estava a beber para se livrar das lembranças. O gato recuperou-se, porém, ficou cada vez mais arredio e seu comportamento ocasionou

mais um momento de fúria ao seu dono, que a sangue-frio, amarrou uma corda no pescoço do gato e o enforcou em uma árvore. Na mesma noite em que o crime foi cometido, misteriosamente sua casa pegou fogo.

Após o ocorrido, o narrador sente saudades de Plutão e procura um novo animal de estimação. Em mais uma noite de embriaguez, encontra em uma taverna um gato preto e o leva para casa, assim que sua esposa o vê, passa a ter um carinho especial pelo bichano e vice-versa. Isso, no entanto, desperta imediatamente aversão do narrador para com o animal. Para acentuar mais ainda o sentimento de raiva, ele descobre, no dia seguinte, que assim como Plutão, o "novo" gato havia sido privado de um olho. Ao passo que a repulsa do homem aumentava, o gato tornava-se cada dia mais apegado a ele. Um fato que causou horror ao homem foi quando sua mulher percebeu que o gato em questão possuía em volta do pescoço uma mancha branca, única diferença entre os dois felinos. A mancha, para seu total desespero, lhe lembrava uma forca e, seu temperamento – que já não era bom – piorou consideravelmente, até mesmo com sua esposa. Em um dia, após descerem ao porão, para realizar uma tarefa doméstica, o homem fica irritado porque o gato os segue e quase o derruba. Nesse momento usa todo seu ódio e levanta o machado na direção do gato, sua esposa tenta impedi-lo e é atingida voluntariamente. Após o assassinato, o homem se empenha na tarefa de ocultar o corpo e se sente orgulhoso pelo "crime perfeito".

Quatro dias depois do crime, o homem sentia- se livre do gato, pois desde então o animal havia desaparecido. Inesperadamente um grupo de policiais apareceu em sua casa. Convencido de que nunca iriam descobrir o que havia feito, ele os levou até o porão e quando os policiais já estavam indo embora, o homem orgulhoso demais de seu feito, começou a mostrar com sua bengala, quão resistente eram as paredes do local. Ao bater na parede, no lugar exato onde escondeu o corpo da esposa, ouviu-se um longo e alto berro totalmente anômalo e inumano. Assustados os policias examinaram a parede e em seguida, um cadáver ensanguentado e em estado de decomposição surgiu. E para o total horror do homem, em cima da cabeça de sua esposa estava o gato preto. Ele havia emparedado o monstro dentro da tumba. O conto possuí quatro personagens. O protagonista que narra a história em primeira pessoa, demonstrando-nos o ponto de vista e passando suas dúvidas quanto a veracidade dos fatos, anu1ando a distância com o leitor e deixando a impressão de tê-lo como exclusivo confidente do caso (MOISÉS, 1999, p. 69), recurso esse utilizado para provocar a hesitação no leitor. A esposa, que é a vítima derradeira da violência do protagonista, funciona como pano de fundo para a narrativa e acaba não participando do diálogo que nucleia o conto. O gato preto Plutão, animal preferido do protagonista que é vítima dos seus maus tratos e o misterioso gato preto que aparece posteriormente causando a prisão do protagonista. Fundamentado nos tópicos apontados observamos que a ação é focada em dois personagens, o homem e o gato preto.

Para Moisés (1999) o espaço é o lugar onde as personagens circulam, e é sempre de âmbito restrito. No geral, uma rua, uma casa, e, mesmo, um quarto de dormir ou uma sala de estar. Na obra "O Gato Preto" os fatos ocorrem em duas residências, uma taverna e um porão, os quais não são descritos minunciosamente. A primeira residência é evidenciada quando o narrador personagem relata os comportamentos do gato após ter tido um olho arrancado, vejamos: "Andava pela casa como de costume, mas, como era de esperar, fugia com extremo terror a minha aproximação" (POE, 2012, p. 24). A segunda residência, após a mudança, devido ao incêndio, vemos no trecho a seguir: "Ao chegar à casa, ele imediatamente se familiarizou com ela e se tornou desde logo grande favorito de minha mulher" (POE, 2012, p. 27). O terceiro espaço é apresentado no momento em que o homem está em busca de um novo animal e encontra um "outro" gato, esse encontro é registrado em uma taverna, visto que o homem pergunta ao taberneiro quem é o dono do gato que lá está, "[...] imediatamente, tentei comprá-lo ao taverneiro, mas este disse que não lhe pertencia o animal, nada sabia a seu respeito e nunca o vira antes" (POE, 2012, p. 27). O quarto espaço é um dos cômodos da segunda residência, o porão, e é apresentado após o assassinato que o narrador personagem comete. O crime é registrado no porão da nova casa, "[...] decidi emparedá-lo no porão, como se diz que os monges da Idade

média emparedavam suas vítimas. Para um objetivo semelhante estava o porão bem adaptada." (POE, 2012, p.30)

A descrição, para Moisés (1999) consiste na enumeração de características próprios dos seres, animados ou inanimados, e coisas, como, por exemplo, a descrição da natureza, das ruas, das pessoas, dos automóveis. Durante a trama do conto a descrição é observada quando Plutão é apresentado ao leitor como um gato único, inconfundível, majestoso, demonstrado no seguinte trecho: "Tínhamos pássaros, peixes dourados, um lindo cão, coelhos, um macaquinho e um gato. Este último era um belo animal, notavelmente grande, todo preto e de uma sagacidade de espantar" (POE, 2012, p.22).

O diálogo é a marca fundamental dentro de uma obra, Moisés (1999) classifica-o em quatro tipos que podem ser considerados: Diálogo direto, representado por um discurso marcado por aspas ou travessões, encontra-se fragmentos do diálogo direto quando ocorre o incêndio na casa e gritam para avisar sobre o desastre, "Na noite do dia no qual pratiquei essa crudelíssima façanha fui despertado do sono pelos gritos de: 'Fogo! '" (POE, 2012, p.25); diálogo indireto, será o resumo das falas dos personagens de forma narrativa e é encontrado na resposta negativa do taverneiro "este disse que não lhe pertencia o animal, nada sabia a seu respeito e nunca o vira antes". (POE, 2012, p. 27); diálogo indireto livre consiste na fusão entre terceira pessoa e primeira pessoa na narrativa; por fim, diálogo (monólogo), que é o pensamento de um personagem como "embora tivesse o desejo ardente de matá-lo com uma pancada, era impedido de fazê-lo, em parte por me lembrar de meu crime anterior mas, principalmente - devo confessá-lo sem demora -, por absoluto pavor do animal". (POE, 2012, p. 27).

3. A LITERATURA FANTÁSTICA EM "O GATO PRETO" DE EDGAR ALLAN POE

Todorov (2014) afirma que o fantástico se define a partir da relação entre o real e o imaginário, ocorre na incerteza de transitar entre uma resposta e outra. É a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, seja o leitor ou o personagem, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural. "No verdadeiro fantástico, fica sempre preservada a possibilidade exterior e formal de uma explicação simples dos fenômenos, mas ao mesmo tempo está explicação é completamente privada de probabilidade interna" (SOLOVIOV apud TODOROV, 2014, p.31) ou seja, há um fenômeno incomum que pode se explicar de duas maneiras: por meio de causas de tipo natural e sobrenatural. A possibilidade de se hesitar entre os dois, cria o efeito fantástico.

A hesitação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico (TODOROV, 2014, p.37), além disso, "pode ser igual experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, [...] o leitor real se identifica com a personagem." (TODOROV, 2014, p. 39). O teórico ainda afirma que se uma obra provoca a hesitação do leitor imediatamente ocasiona a hesitação do personagem, contudo existem exceções, nas quais o leitor não encontrará a hesitação representada no texto, diremos então, nesse caso, que é uma condição facultativa do fantástico (TODOROV, 2014, p. 73). No conto em análise veremos que a hesitação se dará tanto por parte do personagem, por isso representada, como por parte do leitor. Vejamos as exemplificações de hesitação nos trechos da obra. Neste primeiro fragmento verificamos que o personagem principal hesita ao narrar os fatos que julga tão incoerentes que seus próprios sentidos, tem dificuldade em aceitar:

> *Para a muito estranha embora muito familiar narrativa que estou a escrever, não espero nem solicito crédito. Louco, em verdade, seria eu para esperá-lo, num caso em que meus próprios sentidos rejeitam seu próprio testemunho. Contudo, lou-*

> *co não sou e com toda a certeza não estou sonhando. (POE, 2012, p. 21)*

Neste segundo trecho a hesitação se dará por meio do leitor, quando o narrador personagem, descreve seu encontro com o "outro" gato que aos poucos vai mostra-se cada vez mais parecido com o gato que ele enforcou a pouco tempo. O que leva o leitor a questionar se seria Plutão ou não? Ou, como o bichano sobreviveu? Seria mesmo outro gato idêntico? É a incerteza sobre os acontecimentos que nos leva ao fantástico:

> *Uma noite, estava eu sentado meio aturdido num antro [...], a minha atenção foi despertada por um objeto preto que repousava no topo de um dos enormes toneis de gin ou de rum [...] Aproximei-me e toquei-lhe com a mão. Era um gato preto, um gato enorme, tão grande como Plutão e semelhante a ele em todos os aspectos menos num. Plutão não tinha sequer um único pêlo branco no corpo, enquanto este gato tinha uma mancha branca, grande mas indefinida[...]Era este, pois, o animal que eu procurava. Imediatamente propus a compra ao dono, mas este nada tinha a reclamar pelo animal, nada sabia a seu respeito, nunca o tinha visto até então. [...] quando me preparava para ir para casa, o animal mostrou-se disposto a acompanhar-me. Permiti que o fizesse[..]. Quando chegou a casa, adaptou-se logo e logo se tornou muito amigo da minha mulher pela minha parte, não tardou em surgir em mim uma antipatia por ele. Lentamente, a pouco e pouco, esses sentimentos de desgosto e de aborrecimento transformaram-se na amargura do ódio. Evitava o animal; [...] O que aumentou, sem dúvida, o meu ódio pelo animal foi descobrir, na manhã do dia seguinte a tê-lo trazido para casa, que, tal como Plutão, tinha também sido privado de um dos seus olhos. (POE, 2012, p. 26-27).*

Todorov (2014, p. 39) destaca ainda, no processo de definição do fantástico, o aspecto verbal do texto, "mais exatamente, ao que se chama 'visões': o fantástico é um caso particular da categoria mais geral da 'visão ambígua'". De acordo com essa característica, esse aspecto verbal possibilita ao leitor uma interpretação dúbia dos fatos, como descreve Perieni (2005):

> *O aspecto verbal é dividido em enunciação (narrador) e enunciado (narração). Para Todorov, o narrador do fantástico deve ser representado, ou seja, um personagem envolvido com os fatos ou um narrador que focalize apenas a ótica dos personagens, possibilitando uma interpretação ambígua dos acontecimentos. A enunciação, que diz respeito ao corpo do texto, deve ser permeada de mecanismos que mantenham a ambiguidade da leitura. (PERIENI, 2005, p.205).*

Além desse aspecto, o teórico afirma que a composição do fantástico também se refere aos aspectos sintático e semântico. O primeiro diz respeito a pontos altos da narrativa referentes, de acordo com Todorov (2014, p.39) "à apreciação feita pelas personagens sobre os acontecimentos da narrativa [...]"; podemos destacar o espanto, a revelação, assombro, etc. O teórico destaca que essas apreciações poderiam ser declaradas 'reações', por oposição às 'ações' que se formam habitualmente (TODOROV, 2014, p.39).

O aspecto semântico está ligado aos símbolos, caracteres, significados, por exemplo, pode-se fazer menção sobre a figura do gato preto que é associado a, de acordo com algumas simbologias, bruxaria, magia negra, servidor do inferno etc.

Trata-se, então, "de um tema representado, o da percepção e sua notação". (TODOROV, 2014, p. 39)

Sobre a variedade do fantástico, o teórico destaca as importantes características que resultam na hesitação e afirma que esta se encontra entre o real e o imaginário. Na primeira situação, duvida-se da compreensão que se teve sobre os fatos ocorridos, já no segundo, surge o questionamento se as situações sucedidas foram apenas fruto da imaginação. (TODOROV, 2014, p. 42). No trecho do conto veremos essa hesitação presente devido os aspectos duvidosos quando o narrador personagem descreve o fato da mancha no pelo do gato que lembrava uma forca:

> *O leitor terá de recordar que essa mancha, embora grande, havia se mostrado originalmente muito indefinida; porém, mediante vagarosas gradações – gradações quase imperceptíveis, e que por longo tempo minha Razão lotou por rejeitar como fruto de imaginação – assumira, finalmente, uma rigorosa precisão de contornos. Era agora a representação de um objeto que tremo em nomear – e por isso, acima de tudo, nutria ódio, e pavor, e teria me livrado do monstro caso ousasse – era agora, afirmo, a imagem de uma coisa hedionda – de uma coisa macabra – do PATÍBULO! – as, pesaroso e terrível maquinismo de Horror e de Crime – de Agonia e de Morte! (POE, 2012, p. 87).*

A ambiguidade ocorre devido dois procedimentos de escrita que permeiam o texto, são eles: o imperfeito e a modalização. Todorov prossegue destacando que a modalização se refere a locuções que podem mudar a relação entre o sujeito da enunciação e o enunciado, remete à dúvida, incerteza, a expressão "talvez" é um exemplo. No que se refere ao imperfeito, o autor destaca que este possui um sentido semelhante, no remetendo a um fato ocorrido no passado, no entanto, sem certeza se foi concluído, por exemplo, "Parecia me que [...]", "Acreditei cair [...]", "sentia-me". (TODOROV, 2014, p. 43-44). Podemos notar que no conto em análise o narrador declara que "talvez, algum intelecto haverá de surgir para reduzir minha fantasmagoria ao lugar-comum [...]" (POE, 2012, p. 81), ou seja, essa estratégia narrativa gera no leitor a incerteza sobre o que se sucederá.

Observa-se que esses procedimentos de escrita são utilizados para trabalhar a narrativa deixando a hesitação mais acentuada, sem elas não poderíamos adentrar no terreno do fantástico. Todorov (2014) deixa bastante clara essa informação quando diz que "se essas locuções estivessem ausentes, estaríamos mergulhados no mundo do maravilhoso, sem qualquer ligação com a realidade cotidiana, habitual; por meio delas, somos mantidos nos dois mundos ao mesmo tempo." (TODOROV, 2014, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos então que a partir da definição de Todorov (2014, p.31) que afirma que o fantástico se define a partir da relação entre o real e o imaginário, o conto "O Gato Preto" de Edgar Allan Poe é caracterizado como fantástico puro, visto que há o momento de hesitação, do leitor e do narrador personagem, o momento de dúvida, os símbolos, através da figura do gato preto, caracteres, significados e o imaginário que perdura durante toda a obra, sem jamais adentrar no campo do Maravilhoso ou do Estranho, principalmente no que diz respeito a figura do gato. Além disso, o autor busca manter uma atmosfera mórbida de suspense e mistério durante toda a sua obra, transportando o leitor para um universo sombrio.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, Shelley Costa. *O livro completo de Edgar Allan Poe: a vida, a época e a obra de um gênio atormentado*. São Paulo: Madras, 2008.

GAMA, Vanderney Lopes da. *A tradição literária do fantástico todoroviano: uma questão de gênero*. Revista Semioses, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11-21, 2010.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: prosa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PERIENI, Fabio Lucas. *Fantástico e alegoria em A mão perdida na caixa de correio, de Ignácio de Loyola Brandão*. Revista Organon , São Paulo, v. 19, n. 38-39,2005.

POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias.* São Paulo: Martin Claret Ltda, 2012.

SIERRA I FABRA, Jordi. *Poe: a vida brilhante e sombria de um gênio*. São Paulo: Ática, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

DA ESFERA PÚBLICA À PRIVADA: COMPREENSÕES DO ESPAÇO FEMININO NA OBRA "A CONDIÇÃO HUMANA" DE HANNAH ARENDT

Arlen Maia de MELO[1]
Cris Érica Mendonça dos SANTOS[2]
Fabiana Costa KAMEYAMA[3]
Mayara Haydeé Lima SENA[4]
Sara Coelho de LIMA[5]
Marcos dos Reis BATISTA[6]

RESUMO
O presente trabalho apresenta um estudo acerca do espaço feminino, atrelado aos conceitos de esfera pública e privada propostos pela filósofa Hannah Arendt, em sua obra A Condição Humana (1958). O objetivo deste estudo consiste em destacar a importância de sua obra conciliadas à relação de poder estabelecida sobre a figura da mulher e abordar sua relação no âmbito social através das representatividades de movimentos feministas. Os pensamentos do filósofo francês Michel Foucault (2014), assim como, os trabalhos contemporâneos de Judith Butler (2003) sobre as questões de gênero e sexualidade servem de base teórica para este trabalho. O subsídio para o desenvolvimento desta tarefa consiste na leitura reflexiva entre a obra de Arendt em diálogo com o pensamento destes teóricos. A autora aborda as questões sobre representatividade da figura feminina e seu posicionamento enquanto sujeito social, entendida como pertencente apenas à esfera privada e essa construção do feminino é tida assim como uma produção social, ou seja, é um ato intencionalmente construído ao longo dos anos. Nesse sentido, verifica-se o contexto real de privação proposto por Arendt na medida que a mulher é vista apenas como a rainha do lar, restringida de direitos e papéis sociais reforçando a ideia da ideologia da domesticidade propagada no século XIX e, direcionando o universo feminino ao verdadeiro sentido que é o de privação.

Palavras-chave: Feminino. Público-Privado. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT
This paper presents a study about the feminine space, linked to the concepts of public and private sphere proposed by the philosopher Hannah Arendt, in her work The Human Condition (1958). The aim of this study is to highlight the importance of her work reconciled with the relation of power established on the figure of women and to approach their relationship in the social scope through the representations of feminist movements. The thoughts of the French philosopher Michel Foucault (2014), as well as Judith Butler's (2003) contemporary works on gender and sexuality, serve as the theoretical basis for this work. The subsidy for the development of this task consists in the reflexive reading between the work of Arendt in dialogue with the thought of these theorists. The author discusses questions about the representativeness of the female figure and her position as a social subject, understood as belonging only to the private sphere and this construction of the feminine is considered as a social production, in other words, an act intentionally built over the years. In this sense, the real context of deprivation proposed by Arendt is verified insofar in that the woman is seen only as the housewife, restricted in rights and social roles reinforcing the idea of the domesticity ideology propagated in the nineteenth century and directing the universe feminine to the true sense of deprivation.

Keywords*: Female. Public-Deprived. Genre. Sexuality.*

1 Graduando do Curso de Letras UFPA;
2 Graduando do Curso de Letras UFPA;
3 Graduando do Curso de Letras UFPA;
4 Graduando do Curso de Letras UFPA;
5 Graduando do Curso de Letras UFPA;
6 Mestre em Letras (Linguística/Ensino-aprendizagem de línguas, Universidade Federal do Pará (UFPA), docente de Linguística e Linguística aplicada da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho surgiu a partir do interesse acerca das reflexões referentes aos estudos de gênero e sexualidade no âmbito do curso de Letras- Língua Portuguesa do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA). O objetivo deste estudo é de apresentar as contribuições desenvolvidas pela filósofa Hanna Arendt, em sua obra intitulada *A condição Humana*[7] (2007), – com ênfase para os estudos do espaço feminino – e, além disso, enfatizar a importância sobre o posicionamento do sujeito frente à sociedade e sua influência na contemporaneidade. Para tanto, tomamos como embasamento teórico os textos de Foucault (2015), Butler (2003).

Nossa intenção aqui partiu, também, das observações feitas em leituras de outros textos que deram suporte à presente investigação que colocam em voga o papel central da mulher na sociedade; mostrando avanços, conquistas e direitos que foram adquiridos por meio de lutas sociais entre outros fatores.

Este trabalho desdobra-se nos seguintes objetivos específicos, a saber:

1) Dialogar acerca da importância dos textos de Arendt (2007), proporcionando uma reflexão com as teorias de Foucault[8] (2015) e Butler (2003) em uma leitura analítica embasada nos conceitos de esfera pública e privada em sua obra A condição Humana;

2) Atrelar os questionamentos sobre espaço feminino tratados pela autora em sua produção intelectual, relacionando-o à sociedade disciplinadora e o controle-corpo propostos por Michel Foucault (2015) e;

3) Dialogar, a partir disso, com teóricos e estudiosos sobre os assuntos referentes ao feminino e às questões de gênero.

Este trabalho divide-se em três seções, no primeiro momento se discorre acerca do conceito de Esfera Pública, abordado pela autora, enfatizando também seu posicionamento acerca do espaço político e a invisibilidade feminina. Posteriormente, discorre-se sobre o Espaço Privado - em seu sentido real de privação - segundo Arendt, no qual a mulher está inserida, e, por fim, realiza-se alguns apontamentos importantes acerca das questões de gênero e as diversas formas de repressão e enquadramento do sujeito feminino na sociedade.

1. A ESFERA PÚBLICA: O COMUM [9]

De acordo com a obra de Arendt – A Condição Humana (2007) – encontra-se a conceituação de duas esferas em que o homem está inserido, são elas: a esfera pública: o comum, aqui, considera-se o espaço onde o indivíduo apresenta uma voz que é expressada e é notoriamente escutada, abrangendo um alcance considerável em caráter social e a esfera privada: a propriedade – neste ponto, tratada em sentido de 'privação', destituição da vida pública.

As contribuições de Arendt de esfera pública, trazendo para o âmbito deste trabalho, são tratadas aqui para observar essa relação equivalente com a obra de Butler Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade (2003). Assim sendo, a abordagem de Butler em seu primeiro capítulo refere-se à apresentação da mulher enquanto sujeito do feminismo, aqui remetendo à representação social, posicionamento político e ideológico, caracterizando não um corpo maleável, domável, muito menos denominado de sexo frágil; mas, sim, desencadeando uma postura transgressora aos modelos patriarcais dominadores. Explicita-se aqui as concepções de Arendt acerca da esfera pública:

> *Uma vez que a nossa percepção da realidade depende totalmente da aparência, e, portanto, da existência de uma esfera pública na qual as coisas possam emergir da treva da existência resguardada, até mesmo à meia-luz que ilumina a nossa vida privada é íntima deriva, em última análise da luz muito*

7 Para este trabalho faz-se uso da tradução publicada no ano de 2007 (Editora Forense Universitária) por Roberto Raposo para a língua portuguesa da obra A Condição Humana de Hannah Arendt originalmente lançada em 1958.

8 Para este trabalho faz-se uso da tradução para a língua portuguesa publicada no ano de 2015 pela Editora Paz e Terra da obra Microfísica do Poder.

9 Apresentam-se aqui as concepções de Esfera Pública e, posteriormente, de Esfera Privada, abordadas pela filósofa Hannah Arenth em sua obra A Condição Humana (2007),analisada através da tradução de Roberto Raposo (2007)indicada detalhadamente nas referências desse trabalho.

> *mais intensa da esfera pública. No entanto, há muitas coisas que não podem suportar a luz implacável e crua da constante presença de outros no mundo público; neste, só é tolerado o que é tido como relevante, digno de ser visto e ouvido, de sorte que o irrelevante se torna automaticamente assunto privado. (ARENT, 2007, p. 61).*

A mulher nesse aspecto é detida de seu posicionamento social, restituída apenas à vida doméstica e às tarefas do lar. Neste caso, à vida privada, cabe ao homem lidar com a vida em seu ambiente público, realizando tarefas que condizem com sua masculinidade e, estando centrado no exercício de sua racionalidade como se a conjectura feminina fosse desprovida de razão. Nesse contexto, afirma Arendt que, o privado ainda reside às trevas; com isso, cabe à mulher, portanto, atravessar esse contingente para, então, pertencer à luz, entendida nesse caso como razão.

Nem sempre as questões privadas, partindo do exposto, constituem uma inutilidade. Afinal, sempre há espaço para todos nesse mundo, mesmo que esse 'todo' seja na maioria das vezes ignorado, silenciado e destituído de seu posicionamento social. A importância da esfera privada só é evidenciada na medida em que o público necessita, por assim dizer, de uma contraposição. Assim sendo: "[...] O amor, por exemplo, em contraposição à amizade, morre, ou antes se extingue assim que é trazido ao público [...]" (ARENDT, 2007, p. 61).

É importante frisar a grande desigualdade que ainda predomina na sociedade em relação ao feminino e masculino perpassando grandes momentos da história social. A violência, a intolerância e a repressão, acabam por ocasionar a invisibilidade feminina na sociedade, apoiada pela presença ainda sólida da cultura patriarcal. As diversas formas de opressão acometidas ao feminino também acabam por resultar em sua falta de liberdade enquanto sujeito e, sendo privada até mesmo em relação à sua sexualidade.

O controle do corpo feminino está sujeito às regras estabelecidas, tanto para a esfera pública, por fatores ideológicos como o estado, a igreja, etc., ou qualquer forma de poder que é estabelecida, quanto pela esfera privada – seio familiar, matrimonial – moldando seus comportamentos, sendo de certa forma adestrada a assumir certos posicionamentos desde a infância. As regras apontadas para repressão da sexualidade feminina consistem na apropriação do sexo atrelando-o à prostituição, a mulher da vida, ou mulher pública, e, sendo este um modo de reprimir e diminuir a condição feminina contrariando o modelo dito 'normal' que trata a mulher como 'recatada e do lar' centrada principalmente na vida doméstica e nos cuidados com os filhos.

A identidade feminina, que é difundida pelos movimentos de luta está suportada em interesses políticos que exigem representatividade. Com isso, pressupõe-se que as lutas dos movimentos feministas estão cada vez mais intensas e frequentes, propagando ideais de conquistas que os foram negados até então. Sendo assim Butler (2003) considera que:

> *Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada [...]. Por um lado, a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres. (BUTLER, 2003, p. 17-18)*

Entende-se, desse modo, a representatividade feminina como a legitimação

do ser feminino diante da complexidade social alimentando, ainda, a ideia de subespécie como condição pertinente em um mundo totalmente patriarcal.

2. A ESFERA PRIVADA: A PROPRIEDADE

O espaço feminino tem sido alvo de disputa ao longo do tempo, através de muitas lutas e conquistas com o apoio e articulação de grupos e determinados movimentos sociais. Nesse sentido, o papel concedido à figura da mulher sempre visava o âmbito familiar, a relação doméstica e a responsabilidade nos cuidados com os filhos. De acordo com Arendt (2007), a mulher constituía-se em um espaço privado, porém, em seu sentido real de privação. Com isso, não poderia participar no mundo público no qual o homem era considerado o detentor estabelecido nesse meio através do processo político e ideológico que permeia a sociedade. Desse modo, essa relação entre o público e o privado se manifesta por meio da articulação dos papeis sociais atribuídos à mulher e o homem ao decorrer da história. Assim, ela o conceitua do seguinte modo:

> *É em relação a essa múltipla importância da esfera pública que o termo 'privado', em sua acepção original de 'privação' tem significado. Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significava, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação 'objetiva' com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e, portanto, é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros. (ARENDT, 2007 p. 68).*

A preocupação na vida escolar ainda com os estudos de sexualidade se prendem ao temor da homossexualidade permitindo assim, o desencadeamento de vários estudiosos acerca da temática de gênero. A proposição da aplicação de disciplinas que normatizam o indivíduo são elementos de correção que ainda persistem em modelos escolares, cabendo ao profissional da educação favorecer a inclusão e, a permanência das variadas manifestações de gênero no âmbito escolar.

Os espaços para discussão de sexualidade, gênero e perspectivas da Teoria Queer[10] estão cada vez mais frequentes no Brasil. Portanto, ainda há um certo estigma e, não obstante, preconceito, em tratar desses questionamentos. É necessário se pensar a Teoria Queer em uma disposição política e social. No entanto, não nos prenderemos nesta temática na presente contribuição pois trata-se de uma teoria – ou quem sabe, de um estudo – para um debate a ser cada vez mais ampliado no meio acadêmico.

O poder de representação sobre os meios de comunicação, entre eles a tv, cinema, internet ou outras mídias, caracterizam uma centralização desse controle. As demonstrações de afeto na vida pública entre casais homoafetivos, por exemplo, ainda é vedada e é motivo de repressão; disseminando com isso, a recusa da execução de determinada sexualidade. Não importando o que o indivíduo faça, mas sim, que não seja levado à esfera pública. As variedades culturais influenciam diretamente em um processo de modificação de valores, concepções e ideologias que colaboram com a construção de modelos e, estabelecem, assim, padrões sociais.

Nesse âmbito, se a mídia influencia diretamente a sociedade, transgredindo, com isso, o 'modelo social padrão' espera-se assim, um posicionamento em relação

10 Segundo Butler, o termo tem operado uma prática linguística com o propósito de degradar os sujeitos aos quais se refere. 'Queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos' (2003, p. 58).

aos problemas sociais. Desse modo, a importância do sujeito deve ser exercida em todas as esferas sociais, rompendo preconceitos e considerando importante os debates de gênero e sexualidade.

3. DEBATES EM TORNO DA QUESTÃO DE GÊNERO

A noção de gênero segundo Butler não deve ser entendida como um atributo fixo de uma pessoa, mas como uma variável fluída, apresentando diferentes configurações. Nesse âmbito, os estudos de Louro (2000) enaltecem essa afirmativa na medida que apresentam a noção de sexualidade como sentido universal.Com isso, afirma:

> *[...] A sexualidade seria algo 'dado' pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais [...]. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000.p. 5-6)*

Assim sendo, a partir destas concepções de Louro acerca do corpo e o poder que é exercido sobre ele, constata-se sua estreita relação com o pensamento foucaultiano sobre o Biopoder. Considerando, desse modo, o corpo como objeto de manipulação — o que Foucault denomina corpos dóceis – na qual esse poder é exercido, toda forma de transgressão às leis impostas aos corpos refletem uma adequação – quase que imediata – das formas de inserção desse poder. Conforme é observado nas palavras de Foucault:

> *O Corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre as crianças e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito dessa ofensiva. Como é que o poder responde? Por meio de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos...Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: 'Fique nu...mas seja magro, bonito, bronzeado!' A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro. (FOUCAULT, 2015, p.236).*

A terminologia Biopoder foi utilizada por Foucault para designar atribuição a ação do estado sobre o indivíduo caracterizando a realização do poder disciplinar tornando, assim, cada corpo humano dócil e produtivo. As diversas formas de estabelecimento dessa realização do poder-corpo. Com isso, esse poder referido por Foucault não é exercido de fato pelo sujeito, mas, sim, por uma sistemática ideológica através de ações estatais que visam definir uma padronização social desconsiderando a individualidade do sujeito. Por isso, o autor destaca que:

> *O que eu gostaria precisamente de mostrar, em relação a tudo que atualmente se diz a respeito da liberação da sexualidade, é que o objeto sexualidade é, na realidade, um instrumento formado há muito tempo e que se constitui como um dispositivo de sujeição milenar. O que existe de importante nos movimentos de liberação da mulher não é a reivindicação da especificidade da sexualidade e dos direitos referentes a esta sexualidade especial, mas o fato de terem partido do próprio discurso que era formulado no interior dos dispositivos de sexualidade. ((FOUCAULT, 2015, p. 395)*

Por fim, entende-se através das palavras de Foucault que a sexualidade – muito mais do que uma polêmica, ela é por si só um instrumento que constitui um sujeitamento do indivíduo no meio social. Em outras palavras, uma mecanização da ação estatal para que os corpos sejam manipulados de modo sistemático desconsiderando sua individualidade buscando um controle maior sobre seus cidadãos.

Teresa de Lauretis (1994) atenta a limitações no conceito recorrente da "diferença sexual" nas investigações feministas, o qual compreende a mulher dessemelhante à figura do homem, "ou seja, a própria diferença no homem" (LAURETIS, 1994, p. 207). Nesta perspectiva, a autora chama a atenção para uma grande limitação no conceito de "diferença(s) sexual(ais)", que configura-se na ideia de que a mulher, como diferente do homem (e sempre partindo do modelo deste) é, assim como o homem, universalizada. Como ambos são generalizados, as mulheres seriam uniformemente iguais e "não haveria absolutamente qualquer diferença e todas as mulheres seriam ou diferentes personificações de alguma essência arquetípica da mulher, ou personificações mais ou menos sofisticadas de uma feminilidade metafísico-discursivo" (LAURETIS, 1994, p. 207). Para estes e outros problemas, a autora tenta postular um conceito de gênero que ultrapasse a ideologia de diferença sexual, mas não se separe totalmente desta, e que consiga abarcar um sujeito múltiplo. E a partir das considerações foucaultianas sobre sexualidade, constrói uma teoria do gênero que entende "o gênero como um produto e processos de um certo número de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos" (LAURETIS, 1994, p. 208). Suas hipóteses são de que "O gênero é (uma) representação [...] A representação do gênero é sua construção [...] A construção do gênero vem se efetuando hoje no mesmo ritmo de tempos passados [...] a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução" (LAURETIS, 1994, p. 209).

Com base, nessa discussão podemos entender que a desconstrução não se trata de um apagamento do que foi pensando, refletido, conceituado e/ou afirmado em tempos anteriores. Mas, uma mudança de foco, de possíveis parâmetros e reflexões diante dos diferentes aspectos, características e fenômenos existentes que acompanham as mudanças sociais; assim, como novas e velhas demandas da sociedade em si. Mudanças ou desconstruções passam pelo viés do polêmico, da desconfiguração, da desestabilização do paradigma. Toda essa discussão desemboca nas lutas sociais por direitos. Direitos, esses, que para grupos majoritários politicamente falando são vistos como 'possíveis' privilégios. No entanto, essa luta por direitos gira em torno, justamente, das comparações entre homens e mulheres. Conforme afirmado acima, a busca por direitos feministas parte, geralmente, da dicotomia, homem versus mulher. Percebe-se, com isso, que as discussões e/ou reflexões ainda estão presas na construção feminina partindo do homem. Ainda se ressente de uma problematização acerca do papel feminino – se é que se pode pensar em 'papel' de um modo singular, e não, plural – no âmbito da contemporaneidade líquida (BAUMAN, 2001) que desconstrói toda uma visão concreta, consolidada, fixa e consistente dos papeis sociais ao afirmar que a durabilidade das relações e de outros tantos comportamentos no chamado globalizado não são mais rígidas como em tempos atrás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o presente trabalho, que ainda se encontra em seu estágio primário, se mostra propulsor no que tange aos nossos estudos acerca do papel social da mulher e seu espaço em meio à discussões propostas por Hanna Arendt colaborando significativamente com nossas reflexões educacionais/formativas e com nossa prática docente no que trata, principalmente, a condição feminina. Nesse entendimento, considera-se seus aprofundamentos teóricos e estudos ora tratados como inovadores e precursores do cenário contemporâneo, sendo sua produção cada vez mais debatida e estudada nas demais áreas do conhecimento. Além disso, suas contribuições colocam em pauta vários aspectos sociais, como a desconstrução de preconceitos, estereótipos e atitudes machistas que ainda predominam na sociedade.

A igualdade de gênero demonstra e fortalece a ideia de que todos os seres humanos, tanto mulheres como homens, são livres para desenvolver as suas capacidades pessoais, destituídos de qualquer elemento normatizador e fazer escolhas sem as limitações impostas por estereótipos. Para tanto, igualdade de gênero não significa que as mulheres e homens têm de ser idênticos, mas que a partir da preservação de seus direitos, responsabilidades e oportunidades não dependem de uma normatização que os coloquem como marionetes a mercê do controle estatal. A equidade, com isso, entre gêneros significa que homens e mulheres são tratados de forma justa, de acordo com as respectivas necessidades e características. Desse modo, o tratamento deve considerar, valorizar e favorecer de maneira equivalente os direitos, benefícios, obrigações e oportunidades entre ambos os gêneros.

Por fim, nossas reflexões à base de Arendt, ainda que primárias, apontam para a necessidade de estudos e reflexões cada vez mais ampliadas visando uma análise da condição humana buscando por meio da educação – que é o nosso âmbito profissional e formal – ações que colaborem com a construção de uma sociedade na qual homens e mulheres possam ser, de fato, agentes com os mesmos direitos e deveres constituindo com isso, uma própria e real sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Tradução de Roberto Raposo. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUTLER, Judith, P. *Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LAURETIS, Teresa. In: HOLLANDA, Eloisa Buarque de (org.). *Tecnologia do gênero tendências e impasses – O feminismo como crítica da cultura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 204-242.

LOURO, Guacira, L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

DISCURSO E IDENTIDADE FEMININA: UMA PROPOSTA DE COMPARAÇÃO ENTRE CONTOS E CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR

Anderson Luiz Teixeira PEREIRA[1]
Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA[2]

RESUMO

A dimensão estética do texto artístico de Clarice Lispector, manifestada por meio dos elementos corporificados na obra de arte, permite-nos redimensionar a interpretação de sua obra a uma outra leitura, cujo enfoque incide sobre a dimensão sociocultural. Com base na metodologia dos postulados da Literatura Comparada e dos Estudos Culturais, o presente trabalho visa a comparação entre três contos clariceanos, a saber "Devaneio e embriaguez de uma rapariga", "Preciosidade" e "O búfalo" — os quais compõem a coletânea Laços de família (1960) — e as crônicas escritas por Clarice Lispector enquanto trabalhava como jornalista em colunas femininas, textos esses reunidos em Correio Feminino (2006). A finalidade de analisar dois objetos, cuja diferenciação não se resume a uma simples questão de gênero, é observar como ambos os textos, por mais que trabalhem com o mesmo eixo temático: a figura feminina, eles refletem discursos sobre a identidade feminina e como estão contingenciados ao sujeito da enunciação e ao meio cultural de onde partem. Portanto, é necessário refletir, a partir dos objetos selecionados neste trabalho e os considerando como uma representação de uma cena cultural, sobre a problematização de um discurso que construa ou desconstrua uma identidade feminina normativa na obra da escritora modernista brasileira. Nesse sentido, sua obra manifesta-se, também, como produto de uma microfísica do poder (FOUCAULT, 1979), uma vez que, integrada à dimensão sociocultural, ela permite confrontar ideologias e valores dos laços sociais modernos.

Palavras-chave: Clarice Lispector. Literatura comparada. Estudos Culturais.

ABSTRACT

The aesthetic dimension of the artistic text of Clarice Lispector, manifested in the presents elements in the work of art, give to us the possibility to interpret her work by another reading, one which focus on the sociocultural dimension. Based on the methodology of Comparative Literature and Cultural Studies, the present work aims to do a comparation between three Clariceano tales, entitled "Devaneio e embriaguez de uma rapariga ", "Preciosidade" and "O búfalo" - which compose the tale book Laços de família (1960) - and the chronicles written by Clarice Lispector while she worked as a journalist in women's columns, texts that are collected in Correio Feminino (2006). The purpose to analyze two objects, whose differentiation is not limited to a simple gender issue, is to observe how both texts, even though they introduce the same thematic axis: the female figure, they reflect discourses about the feminine identity and how they use to be to contingented upon the subject of enunciation and the cultural environment where they come. Therefore, it is necessary to reflect, from the objects selected in this work and considering them as a representation of a cultural scene, on the problematization of a discourse that constructs or don't constructs a feminine normative identity in the work of the Brazilian Modernist writer. In this sense, her work also manifests as a product of a "micorofísica do poder" (FOUCAULT, 1979), since, integrated to the socio-cultural dimension, it allows to confront ideologies and values of modern social ties.

Keywords*: Clarice Lispector. Comparative Literature. Cultural Studies.*

1 Mestrando em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: luizandersson@hotmail.com

2 Doutor em Teoria Literária e professor do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. E-mail: eellip@hotmail.com.

1NTRODUÇÃO

O que há de mais trivial em Clarice Lispector (1920-1977) talvez seja a ponta de um iceberg necessária para pensarmos na dimensão social do seu texto. Nos vários estudos realizados sobre a obra clariceana, já se apontou o predomínio de personagens femininas ocupando o eixo central da narrativa. Resta-nos, portanto, perguntar qual o sentido desse dado e que diferença isso provocaria na interpretação desses textos.

É necessário lembrarmos que a recepção crítica de Clarice Lispector demonstrou a construção de um estilo de escrita intimista, conforme a análise de Alfredo Bosi (2006, p.422) e o desenvolvimento de temáticas marcadamente existenciais, como apontou Benedito Nunes (1989, p. 15) em sua leitura seminal acerca da obra da escritora. Outras vozes se ocuparam no empreendimento de uma leitura baseadas nos procedimentos que caracterizaram sua produção como uma narrativa moderna, seu trabalho com a linguagem, etc.

O que queremos dizer é: existe uma outra dimensão do texto clariceano que, apesar de parecer velada, escondida nas camadas discursivas, é possível entrevê-la por meio de temáticas e representações, as quais permitem perceber o fenômeno do "deslocamento do sujeito" feminino (HALL, 2011, p. 34) na ficção clariceana ao localizarem o espaço social da narrativa como palco da fragmentação da identidade das próprias personagens.

Se considerarmos, por exemplo, a obra-prima de Lispector, A paixão segundo G.H. (1964), notaremos que esse romance, narrado em primeira pessoa, tem como personagem-narrador uma mulher, G.H., cuja identidade é subtraída, pois dela conhecemos apenas as iniciais. Talvez pareça insignificante, contudo, para além da angustia individualizada de G.H. e do desenvolvimento de temáticas existenciais, um questionamento nos faz repensar e redimensionar nossa leitura acerca desse romance: poderia, ao invés de uma mulher, um homem sentir um "arcaico horror por baratas" (LISPECTOR, 2009, p. 46).

Pouco importa estabelecer uma resposta para a essa indagação. A potencialidade do questionamento supramencionado reside na provocação de um problema para o pensamento. É mediante essa inquirição, pois, que tentaremos desenvolver o presente trabalho. Por mais que Clarice Lispector escreva uma narrativa que "mergulha nos veios arqueológicos, em camadas afetivas culturalmente soterradas da sensibilidade humana" (NUNES, 2006, p. 217), indiretamente ou implicitamente, o seu texto situa questões relacionadas à problematização de uma identidade feminina construída por valores sócio-ideológicos tradicionais, fruto de uma estrutura social patriarcal, a qual tende a se reproduzir na pós-modernidade.

Há de se ressaltar que alguns textos clariceanos possuem uma abertura maior para se discutir a temática "discurso e identidade feminina". Por esse motivo, selecionamos a obra literária que, pelo próprio título, já evidencia a questão abordada: Laços de família (1969) — coletânea de contos compostas por treze narrativa, das quais selecionamos apenas três, a saber, "Devaneio e embriaguez de uma rapariga", "Preciosidade" e " O búfalo". Para fomentar nossa discussão e ampliá-la para além dos textos consagrados pela crítica clariceana, selecionamos uma produção de Clarice Lispector que está à margem do cânone literário: as crônicas escritas em páginas femininas. Esses textos, enfeixadas em Correio feminino (2006), assemelham-se aos contos pelo menos em dois aspectos: trata-se de textos enunciados por uma voz feminina, e, segundo, também possuem especificidades contingenciadas pelo local de fala. Tais assertivas, necessariamente, precisarão ser consideradas neste trabalho comparativo.

Portanto, o sustentáculo teórico deste trabalho são os postulados da Literatura Comparada, as teorias pós-coloniais, entre outros. No que se segue, refletiremos sobre os contos e crônicas selecionadas com a finalidade de apontar as similitudes e as divergências entre eles e, por fim, verificar, por meio da configuração narrativa/textual, o que eles constroem discursivamente sobre o fenômeno, aqui abordado.

1. REPRESENTAÇÃO, DISCURSO E IDENTIDADE FEMININA

Para lembramos o sentido de um trabalho de Literatura Comparada, Henry Remak esclarece-nos que a tarefa dessa disciplina é "dar aos estudiosos, aos professores e estudantes, e, last but not least, aos leitores, uma compreensão melhor e mais completa da literatura como um todo [...]" (REMAK, 1994, p. 180).

Abordar o fenômeno aqui levantado em dois gêneros literários distintos significa uma compreensão maior da questão investigada na obra da escritora Clarice Lispector. Mas não apenas isso. Ao se emparelhar os contos com as crônicas escritas em colunas femininas, é possível ler as singularidades, as quais — salvo o propósito das histórias literárias em dar conta de uma história no sentido singular e continuada — não é descrita pela historiografia de um modo geral. Cabe aos críticos e estudiosos de literatura elaborar uma história não linear, que seja uma série em que se descreva, minunciosamente, as especificidades do trabalho realizado pelo artista.

Nesse sentido, interpretar essas crônicas, as quais estão à margem do cânone da literatura brasileira, é, portanto, sair da zona limítrofe da crítica de Lispector, historicamente legitimada, e adentrar num horizonte maior, no qual se pode construir outras experiências estéticas.

Não há dúvida quanto o lugar ocupado por Clarice Lispector no cânone da literatura brasileira. Para citarmos umas das mais importantes: História concisa da literatura brasileira, de Alfredo Bosi, a autora modernista aparece significativamente. Contudo, outros textos seus, como as suas crônicas escritas para os jornais, sobretudos àquelas escritas em colunas femininas, não aparecem nessa historiografia e nem ao mesmo são citadas. Seria romântico demais propor um lugar para esses textos. É evidente que eles não se ajustam, esteticamente, ao projeto literário de Clarice Lispector e tão pouco ao do modernismo brasileiro. São escritos oriundos de um momento específico da vida da escritora, enunciados num espaço caracteristicamente direcionado para atingir um público particular, conforme Aparecida Maria Nunes:

> *Clarice tinha consciência de que não podia esquecer o perfil do púbico para quem dava conselhos utilitários e ensinava a refletir sobre cenas domésticas e do universo da mulher. A ficcionista sabia também que tinha de manejar uma linguagem mais despojada e adotar um discurso calcado na estética da imprensa feminina, construída no tom de conversa íntima, afetiva e persuasiva. (NUNES, 2006a, p. 7-8)*

Não é difícil de se justificar o fato supracitado. Parece-nos plausível o que escreve a estudiosa citada anteriormente no texto introdutório de Correio Feminino (2006), em que afirma que: "É evidente que esses textos não possuem qualidade literária daqueles que compõem a sua hoje conceituada ficção" (2006).

Mas, se quisermos esgarçar o limite da leitura e propusermos uma análise sobre a representação da figura social da mulher em Clarice Lispector, devemos englobar os textos que constroem discursivamente uma fisionomia de identidade feminina no contexto da sociedade moderna. Nesse sentido, essas crônicas se configuram como, considerando Foucault (2014), arquivos, os quais, potencialmente, são constituídos de vestígios do fenômeno social, que ora investigamos.

Para observar como se configura o "discurso e identidade feminina" na obra clariceana, é necessário, portanto, observar a curva, o diferente, a fronteira: o qual consideramos ser, aqui, as crônicas escritas nas colunas femininas. Interessa-nos revirá-las, questioná-las, estabelecer um jogo dialético com elas, a fim de descrever os seus valores sociais para um exercício reflexivo sobre os discursos que constrói uma identidade feminina tradicionalmente legitimada pelas instituições que detêm o poder

***

Nos três contos clariceanos selecionados: "Devaneio e embriaguez de uma rapariga", "Preciosidade" e " O búfalo", enfeixados em Laços de família (1960), narra-se, de maneira muito particular e específica em cada um, o conflito de três personagens mulheres, cujos dramas existenciais tendem a se intensificar a medida em que o eixo mimético da narrativa estabelece um nexo com espaço social como o lugar de conflito de suas identidades.

São, portanto, três histórias distintas, mas que se aproximam ao colocarem — para lembrarmos o sentido aristotélico de representação, segundo o qual "a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer" (ARISTÓTELES, 2005, p. 28) — a construção da identidade feminina como um dos eixos temáticos representados.

Do ponto de vista do jogo da enunciação, conforme Bakhtin, "O artista utiliza a palavra para trabalhar o mundo, e para tanto a palavra deve ser superada de forma imanente, para tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação de um autor com esse mundo." (BAKHTIN, 1997, 209). A assertiva bakhtiniana ajusta-se ao trabalho artístico de Clarice Lispector efetuado nos contos ora analisados. Pode-se entrever, como pano de fundo, uma pauta discursiva que, por meio do trabalho com a linguagem, absorve, refuta e subverte os valores sócio ideológicos da sociedade da segunda metade do século XX, época em que mais ou menos foram escritos esses contos[3].

Essas narrativas operam uma "linguagem carregada de significados até o máximo grau possível" (POUND, 2006, p. 32). Desse modo, os signos presentes possibilitam e provocam uma leitura que engloba a dimensão sociocultural, no sentido de uma relação intrínseca entre literatura e sociedade, sobre a qual nos esclarece melhor, as palavras do mestre Antonio Candido:

> *Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 2006, p.13)*

Por outro lado, as crônicas — objeto da comparação deste trabalho, enfeixadas em Correio feminino (2006), organizado por Aparecida Maria Nunes — são textos escritos por Clarice Lispector enquanto trabalhava como colaboradora em três colunas femininas de jornais cariocas. A primeira coluna é " Entre mulheres", do Jornal Comício, na qual escreveu durante o período de 15 de maio a 12 de setembro de 1952, sob o pseudônimo[4] de Tereza Quadros. Posteriormente, seu trabalho se realiza na coluna "Correio feminino", do jornal Correio da manhã, datado de agosto de 1959 a fevereiro de 1961. Por fim, em "Só para mulheres", sob a égide de ghost writer de Ilka Soares, trabalhou entre abril de 1960 a março de 1961.

O primeiro paralelo possível de ser traçado entre os contos e as crônicas é o fato de que esses textos foram escritos num período relativamente próximo, situado na segunda metade do século XX. De relance, poderíamos afirmar que são textos oriundo de uma mesmo período histórico. Vale lembrar que o século XX é uma época ímpar da história brasileira, sobretudo no que se refere ao campo da literatura. Clarice Lispector havia surgido num momento de grande ebulição intelectual brasileira. Seu romance de estreia, Perto do coração selvagem (1943), causou, por exemplo, em Antonio Candido, um "verdadeiro choque ao ler o romance diferente que é Perto do coração selvagem" (CANDIDO, 1970, p. 127). Daí em diante, a escritura clariceana marcou um novo capítulo da história da literatura brasileira moderna.

3 Alguns dos contos que integram a versão final de Laços de família (1960) foram escritos ainda na década de 1950. Contos como "Amor" e "Os laços de família" já haviam sido publicadas na primeira coletânea de contos de Clarice Lispector, Alguns contos, em 1952.

4 Conforme Gotlib (2011, p. 340), Clarice Lispector assina a coluna com o pseudônimo "Tereza Quadros", inventado por Rubem Braga, de quem havia vindo o convite para escrever nessa coluna.

A digressão acima explica-se pela necessidade de falarmos sobre o momento em que a autora começou a escrever para as colunas femininas dos jornais supracitados. À época, escritora já consagrada, amplamente aceita pela crítica literária moderna, tinha receio de ocupar um local de enunciação diferente daquele em que escrevia a maioria de sua narrativa. O espaço nas colunas femininas a restringia à uma escritura específica, com a obrigação de atingir um público outro, diferente daqueles que compunham a recepção de seus textos literários. Daí a necessidade de escrever sob pseudônimo, conforme as cogitações de Gotlib, que nos parece ser bastante pertinente:

> *Por que o pseudônimo? Talvez Por causa do próprio caráter da matéria. Não era mais a escritora que escrevia os textos, mas "alguém" que, imbuído do espírito jornalístico, se encarregava de tarefas diversificadas — selecionar textos, traduzir alguns, escrever outros, recortar modelos de vestidos, simular conversas com vizinhas, com amigas, com profissionais, de várias especialidades, no sentido de recolher deles conselhos úteis e, finalmente, montar a página com todo esse material. (GOTLIB, 2011, p. 341)*

Escrever crônicas, cuja temática principal era retratar aspectos relacionados ao cotidiano da dona de casa da classe média carioca, significou um distanciamento da estética moderna sob o qual a autora produzia seus textos. Desse modo, o local de fala ou de enunciação, por ser atravessado por um conjunto de especificidades, justifica o dinamismo e a composição dessas crônicas.

Outro fator, porém, não menos importante, o qual deve ser considerado, é que esses textos foram produzidos a partir de uma relação de trabalho. Assim, as crônicas tendiam a manter-se dentro dos limites estabelecidos no ato do contrato trabalhista[5]. Entretanto, considerando as proposições acima, há de se deixar de lado o sentido pejorativo de "Colunas femininas", e pôr em evidência que esses textos são produtos de Clarice Lispector, os quais foram poucos estudados e que projetam, por estarem contingenciados à sociedade, uma identidade da mulher tradicional ou normativa.

Emparelhamos as crônicas com os contos já consagrados pela crítica literária, para perceber o que eles dizem, seja em relação a Clarice Lispector enquanto escritora mulher, seja para descrever as marcas registradas de um passado histórico em que se atribuía à mulher apenas o papel de mãe, de dona de casa, de zeladora da moral e dos bons costumes, etc.

***

A representação da figura da mulher estabelecida nos contos "Devaneio e embriaguez de uma rapariga", "Preciosidade" e "O búfalo" surte o efeito de uma microfísica do poder, no sentido do texto enquanto produto de manifestação contrária às ideologias opressoras. Michel Foucault (1979) atribui ao intelectual o "dever" de expor os discursos suplantados pelas instâncias que detêm esse poder:

> *Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da 'consciência' e do discurso também faz parte desse sistema, o papel do intelectual não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo*

5 Apesar dessa relação de trabalho, Clarice Lispector desfrutava de certa liberdade para produzir essas páginas. (Ver GOTLIB, 2011)

> *tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da 'verdade', da 'consciência', do discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 71)*

O desenvolvimento narrativo dos três contos supracitados, considerando o contexto maior, no qual estão inseridos, estabelece um nexo com o que escreve Michel Foucault a respeito do intelectual como o porta voz das "verdades". Esses contos podem ser lidos como instrumentos simbólicos de exposição e refutação dos discursos tradicionais que limitam e impõem uma posição social fixa à mulher. Podemos pensar que Clarice Lispector, em sua formação ideológica[6], preocupava-se em desconstruir esses paradigmas, fato verificável, por exemplo, num texto datada do ano de 1941, escrito enquanto cursava a Faculdade de Direito da Universidade do Brasil:

> *Tornou-se velho o problema da mulher, embora date apenas da Grande Guerra, tanto foi ele visado e estudado. Deve ou não deve ela estender suas atividades pelos vários setores sociais? Deve, ou não, voltar suas vistas também para fora do lar? De um lado — apresenta-se-nos ela seguindo apenas seu eterno destino biológico, e de outro — a nova mulher, escolhendo livremente seu caminho. (CLARICE, 2000, p. 42)*

Em sentido oposto aos contos, as crônicas escritas nas colunas femininas são imbricadas por discursos que manifestam uma ideologia de herança patriarcal. Pensar como a questão da identidade feminina aparecem nesses textos de Clarice Lispector é tarefa importante quando se fala sobre a dimensão sociocultural do texto literário. Judith Butler, ao problematizar as legitimações discursivas que englobam a construção da identidade feminina, elucida-nos que:

> *Obviamente, a tarefa política não é recursar a política representacional — como se pudéssemos fazê-lo. As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder. Consequentemente, não há posição fora desse campo, mas somente uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação. Assim, o ponto de partida crítico é o presente histórico, como definiu Marx. E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam. (BUTLER, 2003, p. 22)*

Nesse sentido, os contos clariceanos analisados neste trabalho cumprem o papel de mobilizar a identidade legitimada ao longo da história pelas estruturas de poder. O trabalho subversivo com a linguagem realizada por Lispector possibilita o "deslocamento" (HALL, 2011, p.24) desse sujeito, no sentido de ele romper com os paradigmas que constroem uma identidade tradicional. Por outro lado, as crônicas — longe de qualquer processo de valoração nosso — refletem, no sentido singular, o modelo de mulher ideal, bem como uma identidade única, a qual não admite desvio. Os trechos abaixo, respectivamente do conto "Devaneio e embriaguez de uma rapariga" e da Crônica "Dirigir um lar", ilustram a questão levantada:

> *Acordou com o dia atrasado, as batatas por descascar, os miúdos que voltariam à tarde das titias, ai que até me faltei ao respeito!, dia de lavar roupa e serzir as peúgas, ai que vagabunda que me saíste!, censurou-se curiosa e satisfeita, ir às compras, não esquecer o peixe, o dia atrasado, a manhã pressurosa de sol. (LISPECTOR, 2009, p. 12)*

6 Quando ainda estava na faculdade de direito, Clarice Lispector escreveu um texto intitulado "Observações sobre o direito de punir", no qual discute questões relacionadas a concepção de poder, no sentido dele como manifestação contrária a certas instituições que o detém.

> *Somente uma mulher, e dona de casa, sabe reconhecer a grande tarefa que é bem dirigir uma casa. A dona de casa tem de ser, antes de tudo, uma economista, uma 'equilibrista' das finanças, principalmente com as dificuldades da vida atual. O lar é o lugar onde devemos encontrar a nossa paz de espírito num ambiente limpo, sadio e agradável e cabe à mulher providenciar isso. (LISPECTOR, 2006, p. 45)*

No conto citado, descreve-se, por meio de um narrador onisciente, um dia qualquer de uma mulher portuguesa. O trecho apesentado acima, espécie de monólogo interior, refere-se ao dia posterior ao que a personagem protagonista da narrativa passara trancafiada em seu quarto, longe dos cuidados domésticos.

Como pano de fundo se observa, primeiramente, a composição de um núcleo familiar tradicional: o marido que saiu para trabalhar, os filhos que estão na casa da tia e por fim, a mulher-mãe responsável por administrar a casa. Contudo, essa mulher encontra-se perturbada, chega a se depreciar — "ai que vagabundo me saístes" —, pois havia transgredido, ao passar um dia inteiro na cama, a sua função de "boa dona de casa".

Mas o sentido imposto a essa trama, esconde, nos vários símbolos que aos poucos emergem na narrativa, uma outra intenção: romper com o discurso suplantado historicamente, os quais construíram uma identidade padrão de mulher.

A rotina dessa dona de casa é quebrada quando, numa noite de sábado, ela saíra acompanhando seu marido num jantar com o chefe. Eis que surge, durante o jantar. a figura metafórica do vinho, que a elevará a um estado de "Embriaguez". A mulher alcançará o êxtase de sua existência, até então coisificada, ao sair do limite em que estava para alcançar um estado de consciência de si por meio da embriaguez, que ultimar-se-á na sua transformação de mulher para "rapariga", lido aqui, não comumente como "mulher", como seria apreendido pelo fato dela ser portuguesa, mas sim, estabelecendo um jogo de polissemia com essa palavra, como "prostituta"[7], sujeito, o qual, historicamente, aparece como a transgressora da moral e dos bons costumes da mulher "tradicional".

A crônica "Dirigir um lar", em sentido oposto, é a lição de uma mulher ficcional, que dar dicas para suas leitoras de como cuidar do marido, dos filhos, da casa, do casamento, etc. Essa temática reforça o discurso sobre o lugar que a mulher deveria na distribuição dos papéis sociais e expõe a identidade normativa da mulher moderna.

Apesar de tanto o conto quanto a crônica orbitarem em torno da temática da relação da mulher com os laços sociais, há uma divergência discursiva entre elas: as crônicas apenas manifestam os discursos que constroem o sujeito mulher em sua constituição arbitrariamente tradicional, ou seja, aquela cuja função é ser adjutora. Os contos, por sua vez, não apenas revelam isso, mas tecem, ainda que seja de maneira velada, críticas a esses discursos.

Embora as crônicas não apresentem a poeticidade e nem o trabalho de elaboração estética como efetuados nos contos, há na sua construção textual enquanto linguagem, o seu maior significado, o qual se revela a partir do estabelecimento de um jogo dialético, isto é, quando os colocamos na condição de arquivos e, como resultado, percebemos evidências de um passado que construía a figura feminina do modo sobre o qual já temos falado.

Em "Preciosidade", por trás do cotidiano de uma mulher adolescente na idade de quinze anos, inserida no ceio de uma família tradicional, há a temática do medo que a mulher sente em relação a potencialidade brutal do homem: "Então subia, séria como uma missionária por causa dos operários no ônibus que 'podiam lhe dizer alguma coisa'. Aqueles homens que não eram mais rapazes. Mas também de rapazes tinha medo, medo também de meninos" (LISPECTOR, 2009, p. 83).

Todos os dias a garota percorria o mesmo itinerário patético: para chegar a escola pegava um ônibus e um bonde e por fim, ainda tinha de atravessar o corredor da escola, onde "os colegas estariam de pé conversando" (LISPECTOR, 2009, p.

7 O trecho final do conto "Devaneio e embriaguez de uma rapariga": " Então, a grosseira implodiu-lhe em súbito amor: Cadela, disse a rir." (LISPECTOR, 2009, p. 18) esboça bem o sentido de rapariga como prostituta, apresentado por nós, pois com descrito na citação acima, a própria personagem, rindo de si, chama-se de cadela.

84). A temática do medo em relação aos homens desenvolvida neste conto, denota um aspecto do cotidiana de várias mulheres. Historicamente, os discursos sempre apontaram o domínio social e sexual masculino, os colocando como o conquistador. A figura do homem, neste conto, representa, metaforicamente, os perigos que a mulher está exposta no mundo externo, onde a vida acontece: "E então já não se apressou mais. A grande imolação das ruas. Sonsa, atenta, mulher de apache." (LISPECTOR, 2009, p. 87)

Como é característico dos contos clariceanos, o cotidiano das personagens é interrompido por acontecimento brusco, o qual culmina no clímax da narrativa. A rotina descrita acima é quebrada porque a personagem " (...) errara os minutos: saíra de casa antes que a estrela e dois homens tivessem tempo de sumir" (LISPECTOR, 2009, p. 87). Uma força violenta e aterrorizadora a acomete no momento em que, sozinha na rua, avista dois homens. Mas o que se segue, culminará no sacrifício da sua preciosidade, que carregava consigo por ser mulher:

> *Mas o que aconteceu não teve explicação.*
> *O que se seguiu foram quatro mãos difíceis, foram quatro mãos que não sabiam o que queriam, quatro mãos erradas de quem não tinha evocação, quatro mãos que a tocaram tão inesperadamente que ela fez a coisas mais certa que poderia ter feito no mundo dos momentos: ficou paralisada. (LISPECTOR, 2009, p. 90)*

O curso da narrativa evidencia a força brutal que as quatro mãos que a tocaram desencadearam na existência daquela mulher. O próprio discurso narrativo refuta a atitude daqueles homens: "eles não compreenderam a função que tinham e, com a individualidade dos que têm medo, haviam atacado". Ao final da via-crúcis, sacrificaram a sua preciosidade — aquilo "Que era intenso como uma joia. Ela. " (LISPECTOR, 2009, p. 82). O assédio dos dois homens agregava a potencialidade de estilhaçar a firmação da personagem enquanto mulher.

O desfecho não poderia ser outro se não o revelado no grito dado por ela algumas horas depois no banheiro da escola: "Estou sozinha no mundo! Nunca ninguém vai me ajudar me ajudar, nunca ninguém vai me amar! Estou sozinha no mundo" (LISPECTOR, 2009, p. 92). O conto esboça a realidade de muitas mulheres que sentem medo, seja pelo que for, mas que perpassa o fato de serem mulheres.

A cena final, durante o jantar com a família, depois de voltar para a casa, fecha o drama que é ser mulher num contexto em que é imposto a ela a identidade de um sexo frágil: "— Preciso de sapatos novos! os meus fazem muito barulho, uma mulher não pode andar com salto de madeira, chama muito atenção!" (LISPECTOR, 2009, p. 93)

Nas crônicas analisadas, chama-nos atenção o predomínio de um discurso que enfatiza a necessidade da mulher estar sempre ornamentada. Observa-se, nesse sentido, um discurso, o qual redimensiona a mulher à qualidade de objeto sexual. Pensando por exemplo nas projeções argumentativas do verbo "vestir", subtende-se um vestir-se para alguém, que no caso das crônicas sempre é preenchido pelo termo "homem, marido".

As crônicas são relatos pessoais de uma mulher ficcional experiente, que tem por finalidade orientar as suas leitoras em suas condutas sociais como mulher, no sentido de impor um comportamento normativo. Diferentemente dos contos que localizam essas questões, mas com a finalidade de estilhaça-las, as crônicas são despreocupadas de um teor reflexivo e são construídas discursivamente pela dicotomia homem-mulher, no qual este último sempre aparece condicionada e vivendo em função do primeiro. O fato apontado é verificável, por exemplo, nas crônicas "A verdadeira elegância", "As roupas e os tipos", "Inutilidade", "O que é ser 'sex-appeal", entre várias outras.

Em "O búfalo", encontramos uma representação outra acerca da figura feminina. O que se descreve é uma mulher totalmente às avessas da concepção tra-

dicional. Narra-se a história de uma mulher, que durante um passeio no zoológico, misturada aos bichos, revela o sentimento de ódio que nutre por um homem que não a amava: "'Eu te odeio', disse ela para um homem cujo crime único era o de não a amar" (LISPECTOR, 2009, p. 127). Diferente das duas mulheres dos contos supracitados, essa aparece como representação do discurso o qual descreve a mulher como aquela que sofre nos laços afetivo. Mas a personagem protagonista de "O búfalo" rompe com esse paradigma, pois o que sente é uma força violenta para odiar o homem que não a ama.

Por fim, para finalizar este trabalho destacamos, no meio das inúmera crônicas enfeixadas em Correio feminino (2006), as quais apenas reafirmam a construção de identidade normativa sobre a mulher, destacamos a crônica "Mulher botão de rosa", exceção, pois nela está contida uma crítica social aos modelos tradicionais de mulher enunciada num espaço, cujo objetivo não visava a apresenta o tônus social dos contos apontados por nós:

> *Pois no século XVIII, caíram artificialmente, perucas, mulheres fatais. Surgiu o ideal da mulher botão de rosa. Na palidez de um rosto, os lábios eram mal e mal rosados, se rosados eram. Os cabelos enrolavam-se em longos cachos. Era o estilo da era vitoriana: a simplicidade virginal. E as coisas iam tão bem, aparentemente, que um otimista da época fez comentário: "Parece-me impossível que o 'rouge" volte jamais às faces de um rosto feminino."*
> *O comentarista não sabia o que é moda. Não lhe ocorrera que as mulheres se haviam tornado tão "virginais" porque este era o ideal moral e convencional dos homens. Que, evidentemente, mudaram em seguida. (LISPECTOR, 2006, p. 112)*

Portanto, nos três contos analisados está descrito o itinerário banal de personagens mulheres, mas que, por trás do cotidiano narrado, escondem-se as manifestações críticas que essas narrativas fazem contra os discursos que envolve a figura tradicional da mulher. Esses textos, contos e crônicas, são, ao nosso ver, constituintes de um mesmo corpo. Aproximam-se à imagem metafórica de um ímã, o qual contém na sua estrutura corpórea duas polaridades: uma positiva, que refuta e outra negativa, que absorve. Nesse sentido, os contos são representados pela polaridade positiva e as crônicas, o polo negativo, que absorve os discursos normativos. Contudo, apesar dessa dialética das polaridades, eles espelham a problemática aqui abordada, a qual se repete mesmo após vários períodos de reivindicação por igualdade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A travessia dos contos para as crônicas escritas em colunas femininas não se resume a uma simples questão de gênero textual, mas do que isso, acentua-se, na passagem, a mudança discursiva em torno de uma mesma temática: a condição social da mulher. O espaço de produção é um dos fatores de cisão/tensão entre esses textos, pois existem contextos específicos operando e incidindo sobre a produção do texto da autora modernista.

Os contos tende a entrelaçar a função estética do texto à uma funcionalidade da narrativa, a qual possibilita uma leitura vinculada a uma crítica social. Nas crônicas, predomina, como tentamos demostrar, uma temática das "futilidades" do cotidiano da mulher, ligados à visão tradicional de mulher. Contudo, apesar desses desdobramentos, tentamos ler essas crônicas, a partir de sua plasticidade textual, como arquivos capazes de provocar um exercício reflexivo sobre a condição histórica da mulher, a qual sempre teve uma identidade e um papel social imposto pelo outro, sem a presença de sua própria voz.

Por fim, neste breve trabalho comparativo — considerando que apresen-

tamos apenas um recorte de uma temática que é muito mais ampla — verificamos como está configurada a representação e a identidade feminina em gêneros distintos da obra de Clarice Lispector.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. In: BRANDÃO, Roberto (Org.): *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2005.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BORDINI, Maria da Glória. *Estudos Culturais e Estudos Literários.* Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, set. 2006

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Trad. Heidrun Krieger et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.* São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. *No raiar de Clarice Lispector*. In: Vários escritos. São Paulo: Livraria Duas Cidades. 1970.

COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tania F. (Orgs.). *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GÓIS, Edma Cristina de. *O dever da faceirice: corpo feminino no colunismo e na ficção de Clarice Lispector.* In: GOMES, André Luiz (org.). Clarice em cena: 30 anos depois. Seminário Internacional. Universidade de Brasília, 2008.

GOTLIB, Nádia. *Clarice uma vida que se conta*. São Paulo: Edusp, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2011.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura.Trad. Johannes Kretschmer.* São Paulo: Ed. 34, 1996. 2 v.

JAUSS. Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H. Ed. crítica de Benedito Nunes*, Archives: Brasília, DF: CNPq, 1988.

_____. *A paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009

_____. *Correio feminino*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

_____. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LIMA, Luiz Costa. *Documento e ficção. In: Sociedade e discurso ficcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

NUNES, Aparecida Maria. *Clarice Lispector: jornalista feminina*. In: LISPECTOR, Clarice. Correio feminino. Rio de Janeiro: Rocco, 2006a.

NUNES, Benedito. *A clave do poético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

_____. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1989.

REMAK, Henry H. H. *Literatura compara: definição e função*. In: COUTINHO, Eduardo F.; CARVALHAL, Tania F. (org.). Literatura Comparada: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SOUZA, Eneida. *Crítica Cult.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007

VIEIRA, Telma Maria. *Clarice Lispector: uma leitura instigante*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

A PERFORMATIVIDADE FEMININA E SEUS DESDOBRAMENTOS: UMA PERSPECTIVA ATEMPORAL NA OBRA O CORTIÇO

Márcia Souto da SILVA[1]
Marcilene Damasceno XAVIER[2]
Marcos dos Reis BATISTA[3]

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo expor uma leitura de O Cortiço (2010), de Aluísio de Azevedo à luz da atemporalidade de atitudes e ações dos personagens que são desenvolvidos ao longo da narrativa que de certa forma permanecem imbricados na sociedade. Como metodologia, utilizamos pesquisa bibliográfica, realizando leituras comparativas com possibilidade de intertextualidade com a história de Adão e Eva; o casamento por dote e a incapacidade da mulher na obra O cortiço, de ascender socialmente que seria nesse caso a chamada fragilização, sentimento que faz a pessoa se sentir menor, incapaz de ultrapassar determinada barreira ou fato que se apresenta. É antes de tudo uma maneira de ver a realidade, que na obra vem impregnada e marcada pela presença contínua dos preceitos naturalistas. Com base nessas leituras, chegou-se a conclusão de que, embora a obra tenha sido escrita no século XIX, ela apresenta numa perspectiva atemporal uma reflexão muito acentuada tanto ao que tange à condição feminina do século XXI quanto à relação Burguesia versus proletariado, evidenciando dessa forma, que os aspectos sociais – desigualdades sociais e de gênero, as disparidades- ultrapassam as dimensões da corrente naturalista a que O cortiço está inserido e se perpetua na atualidade contemporânea..

Palavras-chave: Intertextualidade. Atemporalidade. Fragilização.

ABSTRACT
The present work aims to expose a read of O Cortiço (2010), Aluísio de Azevedo in the light of the timelessness of the characters ' attitudes and actions that are developed along the narrative that somehow remain interwoven in society. As a methodology, bibliographical research, performing comparative readings with possibility of Intertextuality with the story of Adam and Eve; the marriage dowry and the inability of women in work O Cortiço, to ascend socially that would be in this case call embrittlement, feeling that makes the person feel less, unable to overcome particular barrier or fact that presents itself. Is above all a way of seeing the reality, that the work comes impregnated and marked by the continuous presence of naturalists. Based on these readings, we have come to the conclusion that, although the work was written in the 19th century, it features a timeless perspective a very strong reflection in terms of 21st century womanhood as the Bourgeoisie versus proletariat, showing in this way, the social aspects – social and gender inequalities, disparities-go beyond the current naturalistic dimensions to which O Cortiço is inserted and if perpetuates today.

Keywords*: Intertextuality. Timelessness. Embrittlement.*

1 Graduanda do 6º semestre do curso de Letras- Língua Portuguesa 2014.2 da Universidade Federal do Pará, campus Universitário de Castanhal - Marcia.18.souto@gmail.com

2 Graduanda do 6º semestre do curso de Letras- Língua Portuguesa 2014.2 da Universidade Federal do Pará, campus Universitário de Castanhal - Marcia.damascenos@hotmail.com

3 Docente de Linguística e Linguística aplicada da Faculdade de Línguas estrangeiras e Tradução do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O naturalismo é uma escola literária que surgiu na década de 1880 com a "A academia francesa" e o grupo "Padaria espiritual" (informação conferida na obra História concisa da literatura brasileira), marcada por uma "face" daquilo que é real e natural e que por vezes é confundido com o Realismo. No entanto, "De acordo com o naturalismo, o real deve ser aprendido e tratado em suas manifestações concretas, sem ser idealizado" (QUEIROZ, 2011, p. 210), ou seja, essa estética faz a exposição da exterioridade/ interioridade humana no meio social. Já o Realismo (enquanto Escola Literária), se mescla com o naturalismo à medida que no processo de criação dos personagens e dos enredos estes passam por um Processo de Seleção Natural (para lembrar Darwin).

Para Bosi, "o realismo se tingirá de naturalismo, no romance e no conto, sempre que fizer personagens e enredos submeterem-se ao destino cego das "lei naturais" [sic] [...]" (BOSI, 1994, p.168). O naturalismo é, portanto, também realista, porém, mais científico e detentor das seguintes características: é determinista; o homem é "escravo" das leis evolutivas e do meio ao qual pertencem; há o predomínio do "animalismo" e a ignorância e a miséria produzem o ambiente ideal para a produção literária.

Ainda ao que concerne o naturalismo, de acordo com Bosi "Na década de 80 afirmara-se o naturalismo entre nós: canhestro ainda nos primeiros romances de Aluísio, acertou o passo com O Cortiço, O Missionário e O Bom Crioulo [...]" (BOSI, 1994, p.19). Nesse sentido, Aluísio Azevedo foi um dos precursores da estética naturalista no Brasil e a obra a ser aqui estudada é O Cortiço (2010). O objetivo desse trabalho é refletir como a obra se constitui em relação ao conteúdo, salientando a importância do naturalismo para a construção do enredo e dos personagens e o ponto chave desse trabalho é a desigualdade que permeia em O cortiço, em outras palavras, a ascensão burguesa versus a condição de fragilidade feminina do século XIX. A importância da pesquisa está enfocada nesse aspecto, pois é a partir dessa disparidade econômica/social/moral presente na obra que é possível depreender que esta não é apenas uma narrativa. Mas, a junção de uma série de denúncias que aparecem ora camuflados/suavizados ora não.

Para a realização desse trabalho contou-se com o apoio dos estudos acerca da análise de narrativas propostas por Coutinho (2011), Dimas (1994), Betella (2007), Gonçalves (2011), Bosi (1994), Candido (2011) e Franco Júnior (2009). Além disso, pesquisas acerca da organização do meio natural[4] e o condicionamento do homem ao ambiente em que vivem desenvolvidos por Candido (2004) e Gurgel (2012), serviram de base teórica para a realização desse trabalho.

Este texto está organizado em duas seções e as considerações finais. Na primeira seção encontra-se um breve comentário com enfoque nos elementos estruturais da narrativa. Na segunda seção, que está subdividida em duas, aparece inicialmente a fragilização da mulher em contrapartida o processo de ascensão burguesa; e por fim, as considerações finais nas quais são apresentados os resultados da pesquisa.

1 BREVE COMENTÁRIO ACERCA DA NARRATIVA

O cortiço é um romance do final século XIX e é uma das obras de maior expressão naturalista da Literatura Brasileira, exerce a função de expoente da teoria Darwinista, exibe o ser humano como "[...] escravo dos caracteres hereditários e do meio, da natureza [...]" (GURGEL, 2012, p.111). A saber, que a determinação de certas ações, é o resultado das influências históricas, vivências de caráter sociais e, também, da herança genética.

Em O cortiço a verossimilhança é muito potente a tal ponto que a realidade presente no texto abarca o social, o sentimental e o emocional na narração do cotidiano das pessoas em uma habitação coletiva (cortiço), vivendo de forma miserável por vezes promíscua, sentimentos que chegam a ser comparados com os de animais, de-

4 Processo de seleção natural de Darwin

vido à intensidade e exagero na construção das falas das personagens. Rodrigo Gurgel apresenta em seu texto, Muita retórica-Pouca literatura, várias críticas a respeito da construção dos personagens, dentre elas destacam-se: o exagero, o preconceito, a personificação e a mediania (GURGEL, 2012).

Trata-se de uma narrativa *in media res*[5] visto que se inicia com um flashback (retrospectiva) de como Romão enriqueceu. Gurgel compartilha desse pensamento ao afirmar que "O narrador anuncia o que nos espera, ao dramatizar o crescimento do cortiço"[6] (GURGEL, 2012, p.119). Além disso, o ambiente também contribui para a história; assim, de acordo com Mesquita, "o enredo é arquitetura do tempo e arquitetura do espaço, já que o espaço é espaço vivido" (MESQUITA, 1994, p.34). Nesse sentido, o espaço do cortiço é mais que uma habitação coletiva; tanto é, que para salientar essa afirmação, o narrador atribui vida ao espaço em que a maioria do enredo acontece, veja:

> *E naquela terra fulmegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, a multiplicar-se como larvas no esterco (AZEVEDO, 2010, p. 15).*

Na citação acima há a marcação, tanto do espaço – em que o enredo acontece – quanto da prenunciação, dessa narrativa *in media res*.

O narrador faz uso da hipérbole[7], parafraseando Gurgel (2012), a narrativa é contaminada pelo excesso e qualquer atitude ou sentimento alcança maior intensidade em O Cortiço. No entanto, esse discurso só impressiona leitores infantis e essas figuras retóricas não passam de repetitivos balões de gás. A construção dos personagens e a organização do cortiço são descritas enfatizando a realidade de cada personagem desde a avareza de João Romão, à transformação de pombinha e a voluptuosidade de Jerônimo e Rita Baiana.

> *Ele voltou para a rapariga o seu olhar de animal prostrado e, por única resposta, passou-lhe o braço esquerdo na cintura e procurou com a mão direita segurar a dela. Queria com isto traduzir o seu reconhecimento, e a mulata assim o entendeu, tanto que consentiu: mal, porém, a sua carne lhe tocou na carne, um desejo ardente apossou-se dele; uma vontade desensofrida de senhorear-se no mesmo instante daquela mulher e possuí-la inteira, devorá-la num só hausto de luxúria, trincá-la como um caju. (AZEVEDO, 2010, p.54).*

Em contrapartida, Candido diz que "[...] A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos [...] e que as diferenças são tão importantes quanto às afinidades para criar o sentimento de verdade que é a verossimilhança" (CANDIDO, 2011, p.54-55). O narrador é, pois, um cartesiano[8] por excelência. Já que fornece todos os detalhes das cenas, sem perder o valor de verdade que lhe é exigido.

As representações são organizadas de forma que se prolonguem o meio natural, como se a natureza, o sol, a mangueira e o, próprio, cortiço tivessem vida e sentimentos e contribuíssem para a construção das ações dos personagens. Há na narrativa o que Dimas (1994) chamaria de "Verismo fotográfico" que é a descrição dos personagens e do ambiente em que a estória se passa o que permite esse prolongamento da cena. Observe:

> *A natureza sorriu-se comovida. Um sino, ao longe, batia alegres as doze badaladas do meio-dia. O sol, vitorioso, estava a pino e, por entre a copagem negra da mangueira, uma dos raios descia em fio de ouro sobre o ventre da rapariga, abençoando a nova mulher que se formava para o mundo. (AZEVEDO, 2010, p.90).*

5 Ver FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de Leitura da Narrativa, ano, p. 34.

6 Com relação a essa abordagem ver capítulo 1 do livro "O cortiço" de Aluísio Azevedo.

7 Figura de linguagem que aumenta excessivamente o valor de verdade no texto.

8 "O narrador cartesiano expõe um mundo onde não há espaço para a dúvida ou a contradição". Ver esta definição em: GONÇALVES, Lívia Bueloni. Do narrador cartesiano ao narrador imponente: as primeiras mudanças entre as narrativas dos séculos XIX e XX. Revista contexto, 2011/1. USP, 2011. (p. 452).

9 Ver DIMAS, Antônio. Espaço e Romance. 3ªed. Ática editora. São Paulo, 1994, cap.1, p.6. (coleção Série Princípios).

Por fim, outra técnica adotada pelo narrador é a utilização de uma linguagem pejorativa para criar e descrever imagens/ situações. Observe nas passagens: "[...] Dona estela era uma mulherzinha levada da breca [...]", "E toda gentalha daquelas redondezas ia cair lá [...]" (AZEVEDO, 2010, p.13-19). Nesse sentido, nos é revelado um narrador, sobretudo preconceituoso. Gurgel (2012) aponta um narrador determinista, hiperbólico, preconceituoso, pretensioso e patriota dentro da obra.

2 A FRAGILIZAÇÃO DA MULHER EM O CORTIÇO

O autor procura destacar o comportamento e o modo de vida de algumas personagens e, as condições socioeconômicas do universo feminino do século XIX. Na obra, a mulher é fragilizada, ou seja, elas são incapazes de ultrapassar determinada barreira ou em algumas situações são diminuídas através do seu conhecimento e, também, pela maneira de ver a realidade; e, acima de tudo, pela coragem para enfrentar o que se apresenta. No caso de Bertoleza, subordinada e submissa à João Romão, vivia em condição de escravidão, foi enganada por ele por não ter conhecimento e por medo de enfrentá-lo. Rita Baiana era uma mulher envolvente e sensual independente; porém, considerada mulher perdida porque era solteirona. Desse modo, para a sociedade da época uma mulher só era considerada digna se fosse do lar e do marido, senão, eram tidas como 'rameiras', mulheres da vida. Pombinha era a flor do cortiço, mas acaba no mundo da prostituição. A mulher, novamente, não consegue ultrapassar as barreiras impostas ao seu gênero. O mesmo acontece com Leónie, que é considerada uma rameira, meretriz. Leocárdia – rotulada de 'adúltera' – é expulsa por seu marido de casa e mesmo quando a mulher é submissa e dedicada a seu marido como Piedade, não consegue ser feliz; assim, ela é diminuída, traída e abandonada pelo marido. As condições – principalmente, socioeconômicas – levam as mulheres a estagnarem em um patamar sendo impossibilitadas de ascender em outros aspectos.

Quanto à construção da obra e as visões das mulheres, há o predomínio de uma repetição de enredos, das histórias paralelas que são narradas. Observe: Primeiro: Leocárdia é expulsa de casa por seu marido Bruno; em seguida, Florinda, filha de Dona Marciana, foge de casa após sua mãe descobrir que ela está grávida; Terceiro: Piedade, que após ser abandonada pelo marido, vai para a outra estalagem; Quarto: Pombinha, que após o primeiro ano de casamento (devido às traições), é mandada de volta para a casa da sua mãe e foge para morar com Léonie; Quinto: Bertoleza é "expulsa" de casa por Romão.

Nos cinco casos, existe um "abandono" de lar uns por vontade própria; outros, por pressão e quando não por sugestão do "senhor de escravos" (caso de Bertoleza); além das repetições já apontadas. Isso se concretiza, também, em um plano paralelo, quando Pombinha ao ver "Senhorinha" (filha de Piedade e Jerônimo) começa a ter, certa simpatia por ela, tal qual Léonie tinha por ela quando jovem. Mais uma vez há a sugestão, agora, de que devido a todo sofrimento e as condições as que Senhorinha está submetida, ela irá praticar os mesmos atos promíscuos de Pombinha.

Ao que parece é um ciclo interminável do qual nenhum personagem sai ileso, todos têm sua parcela de interesse e contribuição para que as ações aconteçam e o meio ao qual elas estão submetidas exerce uma função crucial. Apontando assim, o Homem como escravo do meio em que vive e da realidade que está sujeito. Há uma sugestão do narrador na qual Bertoleza acostumou-se com a vida de labuta e, que isso se deve ao caráter hereditário de sua espécie, sua 'raça', de sua cor. Mesmo após a sua "liberdade" Bertoleza continua a exercer as mesmas funções, tudo para sustentar o seu "homem", como pode ser observado nas passagens: "[...] Bertoleza, sempre suja e tisnada, sempre sem domingo nem dia santo, lá estava ao fogão, mexendo as panelas e enchendo os pratos"; "[...] com uma grande colher de zinco gotejante apareceu à porta, muito ensebada e suja de tisna [...]" (AZEVEDO, 2010, p.53-91). Ela é uma personagem plana com tendência à redonda, segue uma linearidade na maior parte do romance, mas se rebela ao ver que será substituída por uma mulher mais jovem, rica e branca.

> *–Você está muito enganado, seu João, se cuida que se casa e me atira à toa [...] Sou negra, sim, mas tenho sentimentos! Quem me comeu a carne tem de roer-me os ossos! Então há de uma criatura ver entrar ano e sair ano a puxar pelo corpo todo o santo dia que Deus manda ao mundo [...] para depois ser jogada no meio da rua como galinha podre?! Não! Não há de ser assim seu João. (AZEVEDO, 2010, p.144).*

Bertoleza recusa-se a ir embora, a deixar Romão, para desfrutar do que, até então, não havia desfrutado "- Ora essa! Quero ficar a seu lado! Quero desfrutar o que nós dois ganhamos juntos! Quero a minha parte no que fizemos com o nosso trabalho! Quero meu regalo como o senhor quer o seu!" (AZEVEDO, 2010, p. 203).

Rebela-se, também, contra a condição de escrava que será entregue a seu dono "Bertoleza então, erguendo-se com ímpeto de anta bravia, recuou de um salto, e antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certeiro e fundo rasgara o ventre de lado a lado" (AZEVEDO, 2010, p.215). Este comportamento marca a revolta contra as imposições (correntes) sociais que a prendiam. Ela preferiu morrer ao ter que voltar à sua vida de escrava, a ter que continuar a servir o sistema. A morte significava, portanto, a liberdade e a quebra das amarras.

O que acaba revelando – embora haja o prevalecimento da onisciência e do discurso indireto livre[10] –, "alguns alegorias acerca da sociedade e, como bem diz Candido em seu texto De Cortiço a Cortiço "[...] os chavões do tempo, marcando a ambiguidade do intelectual brasileiro que aceitava e rejeitava a sua terra, dela se orgulhava e se envergonhava [...]" (CANDIDO, 1973, p.120). Essa visão no plano do autor[11] se reflete no plano da narrativa na situação apontada e nas duas alegorias mencionadas mais adiante acerca do povo brasileiro e da mulher brasileira.

Assim, como todos os personagens tem uma parcela interesseira, Dona Isabel ver na filha Pombinha a oportunidade de sair da estalagem e começar uma nova vida, longe daquele lugar; por isso, sua preocupação em educar a filha, para que ela arranjasse um 'bom partido'. Esta, porém, movida pela ânsia dos desejos provocados pela atitude homoafetiva de Léonie, pombinha desagrada sua mãe e o esposo e passa a trabalhar num bordel com Léonie do qual tira sustento para si e, mais tarde, para a mãe, também.

2.1 A Ascensão Burguesa

Os moradores do cortiço são formados por uma mistura de grupos sociais distintos (nativos, negros e europeus) e as mazelas sociais (exploração de classe social, pobreza, violência, prostituição, preconceito...) fazem parte desse ambiente. O meio influencia para a queda moral, social e ética do ser humano.

De um lado, João Romão cresce, explorando seus trabalhadores, principalmente sua "companheira" Bertoleza. Por outro lado, Jerônimo acaba se transformando em um homem totalmente diferente, de esposo invejável e homem perfeito, acaba vencido pelo ambiente de miséria e promiscuidade, alterando seu comportamento a partir do momento que ver Rita Baiana dançando. Enfeitiçado pela mulata, Jerônimo passa de um homem saudosista para um homem "abrasileirado", esquecendo sua cultura de origem e adaptando-se à cultura diferente, esquecendo seus valores e princípios, abandona sua esposa, sua filha e se une com Rita Baiana.

Todas essas circunstâncias acabam revelando duas alegorias[12] ao povo brasileiro. A primeira diz respeito à visão de povo descompromissado e irresponsável e, a segunda faz menção à mulher brasileira que é a cor do pecado, ou seja, carrega em si o pecado (visão difundida até hoje, nos comerciais de cerveja, por exemplo). E, mais: a mulher é responsabilizada pela queda do homem desde o princípio[13].

De modo geral, pode-se dizer que a feminilidade vislumbrada em O cortiço, ultrapassa a realidade da mulher do século XIX, pois numa perspectiva atemporal, os

12 Retomar o apontamento da nota (8);

13 Possiblidade de intertexto com a História de Adão e Eva, sobre essa possibilidade ler: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução CNBB. São Paulo. 2001 (livro de Gn 3:1-24).

estereótipos nos quais as mulheres são rotuladas na obra, hoje ainda vigoram, aliás, são acompanhadas por um misto de classes menos favorecidas.
Em relação à narrativa, esta é construída do seguinte modo:

> *Pelo método documental, pelo uso da linguagem simples, direta, natural, coloquial, mesmo vulgar, e dos dialetos das ciências e profissões, o Naturalismo procura representar toda a natureza, a vida que está próxima da natureza, o homem natural (COUTINHO, 2001, p.190).*

Motivo pelo qual, essa linguagem simples, tende a ser considerada banal e corriqueira, aproximando-se da vida no dia a dia. Nesse sentido, o fato de os trabalhadores das minas morarem próximo ao trabalho, significa essa vida próxima da natureza. Assim, como as mulheres, que alugavam as tinas do cortiço para poderem, também, trabalhar, Romão seria o senhor, o controlador, motivo pelo qual sua quitanda (casa) ficava no centro, entre o cortiço e a pedreira.

A natureza e o meio em si, fazem parte da estrutura do cortiço, é como se cada objeto se transformasse junto com o desenrolar de cada personagem. Esse jogo de condições locais acaba transformando as mediocridades do dia a dia em algo natural. Por exemplo, os furtos e mentiras de João Romão, a infidelidade de Jerônimo mostra o estrangeiro condicionado ao meio social em que está envolvido em uma relação de possuidor e coisa possuída, e a natureza como meio determinante à maneira naturalista, nada é desprovido de importância e significado. Assim,

> *Ligado à natureza, que no Brasil ainda era presença a ser domada, ele cresce, se estende, aumenta de volume e é consequentemente tratado pelo romancista como realidade orgânica, por meio de imagens orgânicas que o animam e fazem dele uma espécie de continuação do mundo natural (CANDIDO, 1991, p.118).*

Romão é um português, interesseiro, ambicioso e invejoso. O explorador que fez o cortiço com o dinheiro e suor alheio. Ele, nas três possibilidades de atuação dos personagens pensada por Candido (1991), seria aquele 'português que chegou e venceu o meio', uma vez que teve êxito com sua exploração. O senhor Miranda, é um português enriquecido – diga-se de passagem, com o dinheiro da mulher), falso e invejoso. Ele temia o crescimento do cortiço e a pobreza e, pode ser considerado, um exemplo do modelo de corte burguesa do século XIX. O luxo pelo qual ele era cercado dentro de casa, bem como a superioridade em relação à moradia (sobrado, que ficava a cima de todos) evidenciam isso.

Na denominação de Candido (1991), os trabalhadores das minas, das tinas (com exceção à Piedade), bem como, Bertoleza, são os exemplos de 'brasileiros explorados e adaptados ao meio', Jerônimo é o 'Português que chega e é vencido pelo meio'.

Por tanto, é interessante pensar em como os valores sociais estão imbricados dentro da narrativa. Assim, vejamos: Romão e Miranda são rivais e, existe uma inveja mutua. Mas, a partir do momento que o primeiro se encontra no mesmo patamar que o segundo, este passa a respeitá-lo. Esta evidência se comprova no romance, após a reforma que o vendeiro faz no Cortiço, elevando a sua morada ao mesmo nível ou superior ao de Miranda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra naturalista O cortiço, o homem está condicionado ao ambiente no qual vive em uma luta entre duas culturas: a brasileira, representada por Rita Baiana e os demais moradores do cortiço e, a portuguesa dita como "raça" superior representada por João Romão e Jerônimo.

No entanto, o meio em que os personagens vivem (o cortiço) influencia

diretamente nas ações de cada personagem. João Romão, todavia, faz de tudo para ascender economicamente; e, embora, faça parte do ambiente de miséria, não se submete a ele e acaba vencendo (mesmo que de forma transgressiva).

De acordo com Cândido (1991 p.121-122), João Romão domina a raça, as mazelas sociais e supera o meio. Jerônimo, contudo, é vencido pelo espaço em que vive passando de português virtuoso e nostálgico para um mentiroso "abrasileirado". Desse modo, a tida 'cultura inferior' se sobrepõe fazendo do dominador o dominado.

Por fim, na obra O cortiço a concepção de vida é descrita com uma grandeza mecânica sobre a vida dos indivíduos, ou seja, é como se a arte e a ciência se unissem revelando as ações dos personagens, o caráter e o destino de cada um, um tanto de Darwinismo Social que perdura até os dias atuais. Assim, O cortiço é um romance, que embora escrito no século XIX, traz uma reflexão atual do mundo capitalista que pode ser observada na relação entre ricos e pobres, burguesia e proletariado com todas as desigualdades e disparidades econômicas tal como apresentadas na obra, além da condição da mulher, 'o sexo frágil', do qual senso faz menção na sociedade até hoje.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 3ªed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

BETELLA, Gabriela Kvacek. *O Gênero Conjetural e preciso.* In:_____ Narradores de Machado de Assis: a seriedade dos cadernos do conselho (Esaú e Jacó e Memorial de Aires) e a simulada displicência das crônicas (bons dias! E A Semana).177-225. São Paulo: EDUSP/Nankin, 2007.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução CNBB. São Paulo. 2001 (livro de Gn 3:1-24).

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 36ª ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antônio. *A personagem de ficção*. 12ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CANDIDO, Antônio. *De Cortiço a Cortiço.* In: O discurso e a cidade. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COUTINHO. Afrânio. *Introdução à Literatura no Brasil.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DIMAS, Antônio. *Espaço e Romance. [capítulos 1, 2 e 3].* 3ªed. Ática editora. São Paulo: editora Ática, 1994.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. *Operadores de Leitura da Narrativa*. In: BONINICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (orgs.) Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá, Ed. Da UEM, 2003, 33-56.

GONÇALVES, Lívia Bueloni. *Do narrador cartesiano ao narrador imponente: as primeiras mudanças entre as narrativas dos séculos XIX e XX.* In: Revista Contexto – Revista Semestral do programa de Pós-graduação em Letras- UFES, nº 19, vol. 1, 2011. Disponível em: < http:// www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/6577

GURGEL, Rodrigo. *Muita retórica, pouca literatura: de Alencar a Graça Aranha.* Campinas- SP: vide editorial, 2012 (Cap.9, p.111-122).

MESQUITA, Samira Nahid. *O enredo.* Série princípios. Editora ática, 1994.

OSANA, Lúcia (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências*. 3ª ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 33-58.

QUEIROZ, Tânia Dias. *Dicionário Prático de PEDAGOGIA*. 3ª ed. São Paulo: Rideel, 2011.

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: AS INFLUÊNCIAS HISTÓRICO-SOCIAIS NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Antônia Samara Souza do NASCIMENTO[1]
Tamara Cristina Penha da COSTA[2]
Robervania de Lima Sá SILVA[3]

RESUMO

O presente artigo faz parte de um trabalho de conclusão de curso, para tanto, a pesquisa ainda se encontra em andamento, mas a partir de alguns levantamentos obtivemos alguns resultados bibliográficos. Objetivo do mesmo consiste em realizar uma análise comparativa em relação a algumas palavras utilizadas por pessoas idosas com faixa etária a partir de 60 anos, residentes no bairro Capelinha e Morada do Sol pertencentes ao município de Conceição do Araguaia-PA, bem como verificar quais fatores externos (metaplasmos) são responsáveis por este processo de mudança. A pesquisa compreende à um estudo exploratório de cunho qualitativo por meio de uma entrevista estruturada a partir de gravações, tendo como base um questionário com perguntas abertas e fechadas. Diante dos primeiros resultados, conclui-se que, a língua é múltipla, heterogênea, variável e mutável. A língua portuguesa, assim como todas as outras, passa por um processo de mudança, resultado da ação humana na sociedade, que repercuti na evolução das palavras, fenômeno que se faz presente desde a história da formação da língua portuguesa. Apesar da evolução das palavras muitas permanecem conservadas, sendo utilizadas por grande parte das pessoas juntamente com sua nova forma, com isso as pessoas que as usam passam a ser mal vistas na sociedade. Dentre os teóricos utilizados para esta pesquisa destaca-se: Bagno (2003, 2004, 2006 e 2007), Bortoni-Ricardo (2010), Faraco (2008), Matos e Silva (2004), Molica e Braga (2004), Mussalin e Bentes (2008), Saussure (2002), na área de metodologia cientifica foram estudados: Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2007).

Palavras-chave: Mudança. Variação. Arcaísmo linguístico.

ABSTRACT

The present article is part of a work of conclusion of course, for that, the research still is in progress, but from some surveys we obtained some bibliographical results. The aim of this study is to perform a comparative analysis of some words used by elderly people aged 60 and over, living in the neighborhood capelinha and address of the sun belonging to the municipality of Conceição do Araguaia-PA, as well as verify which external factors (metaplasms) are responsible for this process of change. The research comprises an exploratory study of qualitative nature through a structured interview based on recordings, based on a questionnaire with open and closed questions. In view of the first results, it is concluded that the language is multiple, heterogeneous, variable and changeable. The Portuguese language, like all the others, goes through a process of change, a result of human action in society, which has repercussions on the evolution of words, a phenomenon that has been present since the history of the formation of the Portuguese language. In spite of the evolution of the words many are conserved, being used by a great part of the people along with its new form, with that the people that use them are poorly seen in the society. Among the theorists used for this research are: Bagno (2003, 2004, 2006 and 2007), Bortoni-Ricardo (2010), Faraco (2008), Matos e Silva (2004), Molica e Braga (2004), Mussalin e Bentes (2008), Saussure (2002), in the area of scientific methodology were studied: Gil (2008) and Marconi and Lakatos (2007).

Keywords*: Change. Variation. Linguistic Archeology.*

1 Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: antonia-samarasousa@gmail.com

2 Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: tamara-cristina390@gmail.com

3 Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura na UFT. Foi professora substituta da Universidade do Estado do Pará E-mail: robervania.sa@bol.com.br. E-mail: robervania.sa@bol.com.br

da palavra

VOL. 14 | N. 2 | DEZ. 2017

ISSN 1415-7950

INTRODUÇÃO

A linguagem humana está a todo momento sujeita a diversas modificações, isto é, a presença de fatores externos como meio social e internos, interferem na estrutura das palavras, que por sua vez são afetadas, fazendo com que elas evoluam. Foi assim que sempre aconteceu, pois os seres humanos estão em constante evolução social e linguística, sendo assim, os vocábulos se desenvolvem juntamente com os indivíduos em sociedade.

A língua está em constante mudança no espaço, sofrendo variações em diferentes lugares, pois a sociedade evolui e com ela não poderia ser diferente, pois precisa acompanhar as tendências de cada período, uma vez que são os próprios sujeitos responsáveis pelas transformações que ocorrem na língua adequando-a de acordo com seus interesses. Com isso as palavras não apenas geram outras, mas também passam a ganhar novos significados.

Mesmo com a evolução das palavras é possível observar que ainda existem formas antigas que são utilizadas na língua, formas que se encontram em desuso, mas que permanecem gerando um conflito com as outras, na qual muitas pessoas dizem que são erradas pelo fato de não adquirirem conhecimento de que elas um dia existiram e fizeram parte da norma padrão, mais precisamente podemos dizer que o "errado" de hoje foi correto de "ontem".

Ressalta-se que elas permanecem conservadas principalmente por parte de pessoas idosas, na qual em épocas anteriores faziam parte de seu contexto social, é importante lembrar que além das pessoas idosas, existem aqueles que residem em zonas rurais que também apresentam estes traços, o interessante é que elas são responsáveis por manter a forma mais original das palavras, uma vez que sofrem menos modificações por residirem em locais mais distantes.

Sendo assim, por meio do conhecimento sobre a história de uma palavra e seu processo de formação os indivíduos irão refletir significativamente na mudança de sua mentalidade fazendo uma distinção do que é "antigo" e "errado", fato que muitos consideram sinônimos levando ao preconceito por falta de informação a respeito do assunto.

1 ARCAISMO LINGUÍSTICO

A linguagem assim como um organismo natural está em constante evolução, isto é, comparável à uma planta, que nasce, cresce, envelhece e morre. Shleicher apud Mussalim e Bentes (2008), o que resulta em mudança na estrutura, no sentido, bem como no surgimento, no desuso e na conservação de algumas palavras, assim como o desuso de algumas, além da conservação de outras. Em relação ao último aspecto, é preciso ressaltar que essas transformações não implicam na eliminação das palavras já existentes. Ao contrário, enquanto boa parte das pessoas as mantêm conservadas em sua fala, outras incorporam a forma em uso corrente.

Disso resultará o natural conflito entre a palavra "evoluída" e a que se tornara arcaica. A questão é que esse processo nem sempre é compreendido e/ou aceito pela perspectiva normativista de estudo da língua(gem), resultando, via de regra, em preconceito linguístico, pois grande parte das pessoas as mantêm conservadas em sua fala, quanto outras incorporam sua forma atual, assim, ocorre um conflito entre a palavra evoluída e palavra que se tornou arcaica, mais precisamente o preconceito linguístico.

O arcaísmo linguístico consiste no uso de palavras ou expressões antigas, ou seja, palavras que em épocas anteriores faziam parte do léxico de uma comunidade linguística. Essas, em decorrência do surgimento de novas palavras entraram em desuso.

Convém ressaltar que, as palavras arcaicas mantêm conservadas em sua estrutura aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e lexicais.

Da mesma forma também acontecerá com as palavras que utilizamos hoje,

as quais, futuramente também se tornarão arcaicas pelo natural processo de evolução da língua, como dissemos acima. Afinal, a língua está sempre evoluindo, [...] não há como impedir o desaparecimento de formas linguísticas antigas e sua substituição por novas maneiras de falar [...]". As palavras, então, passam a se adequar a uma nova comunidade linguística. (BAGNO, 2003, p. 108).

2 COMPREENDENDO A NOÇÃO DE ERRO NA LÍNGUA FALADA

As palavras que compõem a língua portuguesa apresentam um importante contexto histórico-social, capaz de demostrar o processo de mudança que sofreram ao longo dos anos, bem como explicar o motivo pelo qual a maioria das pessoas usam palavras que são tidas como erradas pelos estudos gramaticais tradicionais, as formas variantes não-padrão da língua. Por isso é preciso compreender que "[...] As línguas mudam incessantemente, e a definição do "certo", do "agradável" e do "adequado" também. [...]", (MUSSALIN e BENTES, 2008, p. 40).

Infelizmente, a deficiência ou a ausência de conhecimentos sobre a formação e o processo de evolução da língua portuguesa leva muitas pessoas a formularem ideias vazias e desprovidas de sentido quanto àquilo que desconhecem. A partir, então, de noções pré-concebidas, surge o preconceito linguístico. Este, segundo Bortoni-Ricardo (2010), via de regra, advém de pessoas de classe social elevada, e fundamenta-se, tão somente, nas avaliações socioculturais negativas que estes indivíduos fazem do modo de falar das demais classes sociais.

Para melhor compreensão, esta mesma autora destaca que o tempo é um fator que influencia e promove mudanças na língua. Nesse sentido, para os sociolinguistas não existem erros na língua falada, mas sim diferentes formas de se dizer a mesma coisa. O erro somente ocorre, segundo ela, se um único indivíduo emite fonemas de modo particularizado e destoante dos demais membros de sua comunidade linguística. Vejamos:

> *Do ponto de vista linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua: se milhões de brasileiros dizem trabaio- e não "trabaco", "trabavo", "trabazo" etc. – é porque a transformação de "lh" em "i" é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa. Só poderia falar em "erro" se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. (BARTONI-RICARDO, 2010, p. 08).*

Conforme podemos observar no excerto acima, não existe erro não na língua, o que existe é um "profundo e estranho preconceito social. [...]", que por sua vez parte de pessoas de classe social elevada para com aqueles de classe social menos privilegiada, conforme dito anteriormente (BAGNO, 2004, p. 16).

O conceito de "erro", desse modo, está relacionado com o nível social em que o falante está inserido, uma vez que quanto mais baixo estiver na pirâmide das classes sociais, mais erros serão detectados em sua fala por parte dos falantes privilegiados. Nesse sentido, os erros variam de acordo com quem usa e contra quem são usados. Os grupos dominantes passam a classificar as expressões como erros de acordo com seus interesses e ideologia, não aceitando as variedades estigmatizadas[4] dos falantes tidos como incultos[5]. Vale ressaltar ainda que os "erros" são menos perceptíveis na fala de pessoas que pertencem à mesma classe social, no caso dos falantes letrados (BAGNO, 2004).

As formas linguísticas usadas pelos falantes das camadas sociais menos privilegiadas, sejam elas na fala ou na escrita, quando incorporadas pelos falantes cultos[6] aos poucos passam a ser vistas como corretas (BAGNO, 2004).

Vale ressaltar, que a mudança linguística não se dá apenas em virtude de um

4 Variedades estigmatizadas: [...] variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados do Brasil [...]. (BAGNO, 2003, p. 67).

5 Inculto: "Que ou quem não tem cultura, não tem preparo intelectual, não tem erudição" (HOUAISS, 2009).

6 Falante culto: "[...] indivíduo com grau de escolaridade superior completa, nascido e criado em zona urbana." (BAGNO, 2004, p. 39).

único falante, ou seja, um único indivíduo não pode mudar nem modificar a estrutura da língua, ela somente ocorre quando incorporada por grande parte dos falantes, com isso, no decorrer do tempo as transformações também ocorrem na escrita, passando a ser incorporadas pelas as gramáticas. (SAUSSURE, 2002).

A desvalorização, a rejeição e o preconceito contra as variedades linguística implicam em outro problema: a negação de sua própria língua, já que esta é constituída em grande parte por variações vindas de quase todos os falantes brasileiros. Assim, "[...] os brasileiros urbanos letrados não só discriminam o modo de falar de seus compatriotas analfabetos, semianalfabetos, pobres, excluídos, como também discriminam o seu próprio modo de falar, as suas próprias variedades linguísticas. [...]", (BAGNO, 2004, p. 75).

Diante disso, não há, para nós, outra alternativa senão o reconhecimento de que as variantes não-padrão são formas linguísticas alternativas, legítimas, diferentes e dinâmicas de usar os recursos constantes na própria arquitetura fonológica de nossa língua.

Conforme Bortoni-Ricardo (2010), a variação linguística ocorre em todos os setores da sociedade, escola, igreja etc., sendo mais evidente no ambiente familiar, haja vista este ser o lugar onde ocorre mais liberdade de expressão entre os membros. O problema surge, quando esta liberdade de falar em família, na maioria das vezes, é levada para o ambiente escolar.

O que precisa ficar claro, afinal, é que toda variedade linguística, juntamente com suas variantes, atendem às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixarem de atender, elas inevitavelmente sofrerão transformações para se adequarem às novas necessidades.

3. COMO AS PALAVRAS SE MANTÊM CONSERVADAS?

O léxico que compõe a língua portuguesa é dinâmico, maleável e flexível, em virtude da comunidade de falantes que colabora para o dinamismo ou conservação das palavras.

Outrossim, as escolhas das palavras, mesmo que ocorram de forma aleatória e inconsciente, ajudam a entender o contexto ao qual os falantes pertencem e revelam particularidades relacionadas ao aspecto social, econômico, nível de escolaridade, entre outros.

Em determinados lugares, onde muitas pessoas utilizam palavras antigas, e que não são mais empregadas pela maioria dos membros daquelas comunidades linguísticas, fala-se que ocorre "vício de linguagem". Outra expressão bastante usada é arcaísmo linguístico, isto é, palavras ou expressões antigas que caíram em desuso, conforme pontuamos no início. Essas palavras são bastante utilizadas por pessoas que residem nas zonas rurais que, por sua vez, as mantêm conservadas.

Em se tratando de linguagem, esse fenômeno é totalmente previsível, lógico e coerente, tendo em vista que a conservação/manutenção de determinadas formas linguísticas apresenta estreita relação com a política de colonização local. Logo, "quanto mais antiga a colonização de um lugar, mais traços arcaicos sobrevivem na sua língua" (BAGNO, 2006, p. 146).

Seguindo o raciocínio do autor citado, então, podemos afirmar que as palavras "***entonce***"[7] e "***despois***"[8], formas bastante presentes na fala de pessoas que residem nas zonas rurais, estão mais próximas do latim, do que as palavras que fazem parte da norma-padrão utilizada nas grandes cidades/regiões. Aquelas, por assim dizer, são "responsáveis" por manter a forma mais original das palavras.

Fatores como as dificuldades de acesso aos meios de transporte e comunicação podem contribuir para o isolamento das pessoas em suas localidades, fazendo com que mantenham pouco contato com a influências dos centros urbanos e, por conseguinte, a conservação da fala dos "caipiras". Estes, por sua vez, apresentam maior mudanças nas palavras, pois vivem em uma sociedade que está em constante transformação (cf. BORTONI-RICARDO, 2010).

7 "entonce" ("então"), do latim: in tunce.

8 "despois" ("depois"), do Latim, después.

Para além desses aspectos, deve-se dar atenção aos diversos mitos e preconceitos oriundos de abordagens ideológicas excludentes que, de um lado, fundamentados apenas em seu prestígio político e econômico, instituem seus falares como superiores, mais bonitos e corretos, enquanto, de outro, tentam desqualificar as variedades ou falares regionais, legítimos instrumentos indenitários de determinados grupos sociais (BORTONI-RICARDO, 2010).

Aprofundando um pouco mais, a mesma autora ressalta que "a flutuação entre /l/ e /r/ pós-vocálico é própria das comunidades situadas no polo rural, onde também podemos ouvir galfo/garfo; calvão/carvão. (Idem, p.56).

Isso posto, entendemos que a conscientização dos alunos quanto às diferenças entre as variedades linguísticas é uma das ações fundamentais a serem desenvolvidas, a fim de tentar amenizar este problema.

Como forma de amenizar este problema que cada vez mais se faz presente na sociedade é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças, para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização precisa ocorrer sem prejuízo para o processo de ensino/aprendizagem da língua, isto é, sem causar interrupções inoportunas. (Idem, p. 42).

Bortoni Ricardo (2010), destaca que a palavra "INTÉ- é uma forma arcaica da preposição até", a mesma consiste em um arcaísmo que permaneceu conservado no polo rural e praticamente desapareceu dos falares urbanos. Ainda ressalta que "muitas formas encontradas hoje no polo rural são arcaísmos que se preservaram, alguns exemplos podem ser encontrados em obras literárias como, Os Lusíadas, poema que foi escrito pelo português Luís Vaz de Camões [..]".

4. MUDANÇA LINGUÍSTICA E VARIAÇÃO DIATÓPICA

A modificação que ocorre na língua[9] está relacionada com sua utilização por parte dos falantes em virtude do processo de interação social, isto é, fatores internos, que de forma inconsciente, vão alterando "as regras de funcionamento da língua", e, dessa forma, adequando-a a suas necessidades de processamento mental, de comunicação e interação. Assim, a língua sofre modificação por conta dos falantes, não existindo sem os mesmos. Destaca-se também a presença de fatores externos, ou seja, histórico-sociais. (BAGNO, 2007).

O processo de mudança ocorre de forma natural e demorada, atingindo os aspectos lexicais, fonológicos, fonéticos, semânticos, sintáticos e morfológicos da língua. Desse modo, vale ressaltar, que a mudança sempre esteve presente na história da formação das línguas, o Português por exemplo originou-se a partir do latim vulgar.

> *Todos sabemos que as línguas mudam com o tempo. Basta compararmos o português com o latim, ou até com o próprio português da época medieval, para notarmos diferenças em todos os níveis, desde a semântica até a sintaxe, passando pela fonologia, pelo léxico, pela morfologia, etc. Esta mudança a longo prazo, através dos séculos, não se processa de maneira instantânea ou abrupta, como se numa determinada manhã a população inteira acordasse falando de maneira diferente da do dia anterior. De fato, as mudanças linguísticas normalmente se processam de maneira gradual em várias dimensões. (MOLICA, 2004, p.43)*

Todo esse procedimento que envolve a mudança tem como objetivo primordial manter a língua sempre em funcionamento, visto que a mudança linguística ocorre conforme seus usuários a utilizam, inferindo, dessa forma novos sentidos e até a adoção de novos padrões transformando-a. Seja qual for o contexto que envolva essa mudança, a mesma tona-se relevante para o funcionamento da língua e adaptação dos seus usuários, na qual alguns tendem a manter traços conservados, e outros a adotar novos traços, resultando em muitos casos em sua competição, com isso, per-

9 [...] a língua na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em construção. [..] a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (BAGNO, 2007, p. 36).

cebe-se que a mudança não ocorre de forma homogênea dentro de uma comunidade de falantes. (BAGNO, 2007).

As alterações/variações linguísticas ocorrem a partir do momento em que a língua passa a ser utilizada de maneira diferente daquela apresentada como única e oficial. Sendo o sistema linguístico ativo passa, então, por adaptações que os próprios falantes fazem, criando alternativas de acordo com as suas necessidades comunicativas conforme dito anteriormente.

Com base na ideia acima, entende-se que o monolinguísmo, defendido por alguns, consiste em um mito, pois a variação linguística constitui a língua nacional, sendo observada em todos os âmbitos (cf. MATTOS E SILVA, 2004; FARACO, 2008). A grande questão está justamente na incompreensão da temática, pois, normalmente, os sujeitos que apresentam variações em suas falas são alvo de preconceito linguístico e exclusão social.

As aptidões desenvolvidas pelos falantes de uma mesma língua assinalam fortemente para a maneira como o indivíduo se posiciona socialmente, sendo o seu [da língua] uso revelador de aspectos tanto geográficos como sociais.

De acordo com Mussalin & Bentes (2008, p. 34), "[...] de uma perspectiva geral, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática) ". Vejamos:

> *A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas [...]. [...] A variação social ou diastrática, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores e que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala, [...]. (MUSSALIN & BENTES, 2008, p. 34-35).*

Percebe-se assim que a complexidade que envolve as formas linguísticas acentua-se especialmente no momento de interação social. Logo, definir e/ou aceitar que a língua apresenta variações em relação à apresentada como oficial e, sobretudo, conhecê-las, torna-se relevante para a compreensão da própria história nacional.

As transformações da língua, isto é, o processo de variação linguística, resulta no desaparecimento ou surgimento de novas palavras, bem como de sua significação, estas por sua vez, após longo período de tempo, são diretamente incorporadas à gramatica normativa.

Considera-se a própria sociedade, com seus diferentes grupos e culturas, como decisiva para essas mudanças. Logo, tendo em vista que as pessoas possuem hábitos linguísticos e diferentes níveis de escolarização, a forma de comunicação ocorrerá de diferentes maneiras, refletindo assim na língua escrita e na oral.

Todavia, e apesar de todos os esforços dos estudiosos da linguagem, ainda existem preconceitos e estigmas que envolvem essas variações, fazendo com que as mesmas sejam, por vezes, consideradas erradas, inconvenientes, sem prestígio e, consequentemente, aconselhadas serem evitadas.

Quando se fala em variação é preciso compreender que ela está ligada a vários fatores, como o meio social, a escola, igreja e principalmente à família, pois é o lugar em que ocorre mais liberdade de expressão entre os membros. O problema, na maioria das vezes, surge quando esta liberdade de falar em família é levada para o ambiente escolar, sobretudo para a escrita, o que possivelmente resultará n na recusa por parte do professor e o preconceito linguístico-social entre os membros da classe. (BORTONI-RICARDO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a história e o processo de mudança de uma língua é fundamental para que não haja preconceito linguístico-social com as pessoas que conser-

vam esta riqueza vocabular. É preciso entender que a língua por ser um organismo vivo, assim como o homem, está em constante evolução, assim cabe aos falantes adequar-se à ela.

Por meio deste trabalho pretende-se promover uma reflexão crítica mostrando a importância do conhecimento histórico-social das palavras afim de levar o indivíduo a repensar seus conceitos de "errado", pois o que se tem percebido ao longo deste estudo é que alguns vocábulos utilizados por muitas pessoas que são considerados "errados" na verdade não passam de expressões antigas que um dia fizeram parte da norma padrão da nossa língua portuguesa, mas devido o processo de mudança que sofrem ao longo dos tempos outras surgiram fazendo com as demais entrassem em desuso, ou seja se tornaram "arcaicas".

Dessa forma, é importante lembrar que muitas palavras ainda se mantem conservadas por grande parte das pessoas, fazendo com que permaneçam com a forma mais próxima de sua primitiva, isto ocorre principalmente em áreas distantes dos centros urbanos que mantem pouco contato com as transformações que ocorrem na sociedade.

Compreender a história de uma língua é fundamental, uma vez que cada uma delas apresenta uma explicação para tais eventualidades e são desconhecidas por parte de algumas pessoas, se pararmos para analisar a forma que uma pessoa utiliza uma palavra hoje para sua forma original iremos perceber o quanto ela mudou ou até mesmo se observarmos textos literários de diferentes épocas, uma vez que estes apresentam uma riqueza de vocábulos antigos, isto devido os fatores histórico-sociais que estão sempre atuando na língua, fazendo com que evolua juntamente com o homem e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira*. Parábola. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

____. *A língua de Eulália: Novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2006.

____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós.* Parábola editorial: São Paulo, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOLICA, C; BRAGA, N, L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MUSSALIN, F; BENTES, A, C (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RICARDO, Bortoni. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Editorial, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand d. *Curso de Linguística Geral.* 24° ed. São Paulo: Pensamento-Cutrix, 2002.

REVISTA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA DA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

UM "BEST-SELLER" FRANCÊS NA BELÉM OITOCENTISTA: NOTAS SOBRE A CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO ROMANCISTA PAUL DE KOCK

Alessandra Pantoja PAES[1]
Valéria AUGUSTI[2]

RESUMO
Os estudos acerca da história do livro e da leitura revelam a intensa circulação da prosa de ficção francesa no Brasil durante o século XIX. Paul de Kock está entre os romancistas franceses que mais circularam nessa época, sobretudo em livrarias e gabinetes de leitura, bem como em jornais da época. O objetivo do presente artigo é discorrer sobre a circulação do referido romancista na Belém oitocentista, bem como sobre a recepção crítica do escritor francês.

Palavras-chave: Paul de Kock. Prosa de ficção francesa. Século XIX. Circulação. Recepção crítica.

ABSTRACT
The studies about the history of the book and the reading reveal the intense circulation of French prose fiction in Brasil during the nineteenth century. Paul de Kock is among the most circulated French novelists of the time, especially in bookstores and reading cabinets, as well as in nineteenth-century newspapers. The purpose of this article is to discuss the circulation of the said novelist in Belém the 19th century, as well as on the critical reception of the French writer.

Keywords*: Paul de Kock. French fiction prose. Nineteenth century. Circulation. Critical reception.*

1 Doutoranda pela Universidade Federal do Pará (alessandraverbum@yahoo.com.br), bolsista Capes.

2 Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós doutorado em História Cultural pela Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Atualmente é professora adjunta de Literatura Brasileira na Universidade Federal do Pará (UFPA). augustivaleria@ufpa.com.

INTRODUÇÃO

Paul de Kock foi um prolífico escritor francês, extremamente popular no século XIX, tanto em seu país de origem quanto em outros. Publicou dramas, vaudevilles, óperas cômicas e uma quantidade significativa de romances. Kock nasceu em Passy (Paris) em 21 de maio 1793 e faleceu em 29 de agosto de 1871. Escreveu seu primeiro romance L'enfant de ma femme (1812) aos 17 anos, muito embora só tenha obtido sucesso anos depois com o romance Gustave, le mauvais sujet (1821). Sua fama se dá, principalmente, pela publicação de suas obras em jornais nos chamados folhetins, espaços reservados nos jornais para a publicação diária ou semanária de capítulos de romances. O sucesso de seus folhetins garante-lhe lugar privilegiado entre os romancistas franceses populares de sua época, bem como o imprime a imagem de um romancista popular, lido, sobretudo, pelas classes econômicas mais baixas.

No Brasil, grandes autores coetâneos ou não ao escritor não deixaram de atestá-lo como mania de seu tempo. Graciliano Ramos confessa não apenas tê-lo lido na adolescência, bem como preferir suas leituras e as de Júlio Verne em detrimento de outras:

> *como levava uma vida bastante chata, habituei-me a ler romances. Os indivíduos que me conduziram a esse vício foram o tabelião Jerônimo Barreto e o agente do correio Mário Verâncio, grande admirador de Coelho Neto e tambem literato, autor dum conto que principiava assim: —Jerusalém, a deicida, dormia sossegada à luz pálida das estrelas. Sobre as colinas pairava uma tênue neblina, que era como o hálito da grande cidade adormecida. Um conto bonito que elogiei demais, embora intimamente preferisse o de Paulo de Kock e Júlio Verne. Desembestei para a literatura. (RAMOS apud SILVEIRA, 1998, p. 279).*

Lima Barreto o cita em uma de suas obras mais conhecidas, Triste fim de Policarpo Quaresma. Na referida obra, as novelas de Paul de Kock parecem ser as únicas leituras que mantêm desperto o pedante Dr. Borges, que adormece ao tentar ler tratados e outros escritores franceses atualmente mais reconhecidos pela crítica literária como Guy de Maupassant ou Daudet. Contudo, no intuito de manter as aparências e iludir-se a si mesmo e aos demais conhecidos, o personagem lê os livros de Paul de Kock em capas trocadas:

> *À noite, ele abria as janelas das venezianas, acendia todos os bicos-de-gás e se punha à mesa, todo de branco com um livro aberto sobre os olhos. O sono não tardava a vir ao fim da quinta página... Isso era o diabo! Deu em procurar os livros da mulher. Eram romances franceses, Goncourt, Anatole France, Daudet, Maupassant, que o faziam dormir da mesma maneira que os tratados. Ele não compreendia a grandeza daquelas análises, daquelas descrições, o interesse e valor delas, revelando a todos, à sociedade, a vida, os sentimentos, as dores daqueles personagens, um mundo! O seu pedantismo, a sua falsa ciência e a pobreza de sua instrução geral faziam-no ver, naquilo tudo, brinquedos, passatempos, falatórios, tanto mais que ele dormia à leitura de tais livros.*
>
> *Precisava, porém, iludir-se, a si mesmo e à mulher. De resto, da rua, viam-no e se dessem com ele a dormir sobre os livros?!... Tratou de encomendar algumas novelas de Paulo de Kock em lombadas com títulos trocados e afastou o sono (BARRETO, 1984, p. 165-166).*

Monteiro Lobato o cita em seu livro Cidades Mortas ao retratar a vida literária em pequenas cidades do Brasil. Na referida obra, o romancista francês aparece

como um dos três únicos autores que figuravam entre o repertório de leituras dos habitantes de Oblivion (LUCA, 2007). Paul de Kock foi ainda citado no poema Precisa-se de uma dama de leite, do poeta, teatrólogo e caricaturista Luiz Carlos Peixoto de Castro. No romance Paulo (1861), do escritor oitocentista Bruno Seabra é considerado o — rei de Eugênio, personagem que se dizia poeta e tinha o desejo de fazer fortuna com o ofício:

> *Eugênio, chamava-se o amigo de Paulo, representava ter 25 ou 28 anos de idade. O seu mundo dizia ele, era a sua consciência, o seu conselheiro a circunstância, o seu rei Paulo de Kock, e a sua pátria a cabeça de Sócrates, um cão por que se desvelava extremosamente (SEABRA, s.d., p.5).*

Tais testemunhos evidenciam que o romancista alcançou vasta circulação no Brasil dos séculos XIX e início do século XX.

1. CIRCULAÇÃO DE PAUL DE KOCK NO BRASIL DURANTE O SÉCULOXIX

Diversos estudos, sobretudo na área da história cultural, têm revelado a intensa circulação da prosa de ficção francesa no Brasil durante o século XIX. Andréa Müller, em pesquisa sobre a presença da prosa de ficção francesa no Brasil a partir de anúncios de romances publicados no Jornal do Commercio do Rio de Janeiro - entre os anos de 1857 e 1858 - , atenta para a grande quantidade de títulos oriundos dessa nação nesses anúncios, tanto traduzidos para a língua portuguesa quanto na língua original. Somente no ano de 1857 a pesquisadora identificou "249 títulos de narrativas ficcionais anunciadas no Jornal do Commercio, das quais 186 eram francesas. Em 1858, foram 259 narrativas anunciadas, entre as quais 185 francesas" (MÜLLER, S.d., p. 27). Müller afirma, ainda, que eram os romancistas franceses que mais comumente tinham suas obras anunciadas nesse jornal. Dentre os autores cujas obras foram anunciadas com mais frequência no ano de 1857 estavam Alexandre Dumas, com 33 romances anunciados, Balzac, com 24, Eugène Sue, com 12 e Paul de Kock, com 11 (MÜLLER, S. d, p. 67).

Juliana de Queiroz, por sua vez, em estudo sobre a presença de romances em um catálogo da livraria Garnier, assinala que no universo dos títulos traduzidos "os franceses reinavam absolutos", sendo os mais frequentes: Alexandre Dumas, Octavio Feuillet, Paul Féval, George Sand, Eugène Sue e Paul de Kock (QUEIROZ, 2008, p. 211).

Nos catálogos dos gabinetes de leitura do Brasil novamente os romances franceses parecem reinar absolutos. Nelson Schapochnik, em pesquisa no acervo do Real Gabinete Português de Leitura (RJ), observou a predominância de romances franceses em seus catálogos. Entre os autores com número de obras significativo nessas fontes, figuravam Alexandre Dumas, Paul de Kock, Eugène Sue, Frederic Souliè e George Sand (SCHAPOCHNIK, 1999). A pesquisa de Ana Luiza Martins, que se propôs a discorrer sobre os gabinetes de leitura instalados na Província de São Paulo, revelou, em específico, qual era a composição do gabinete de leitura sorocabano, fundado em 1867. A partir da análise de dois catálogos da instituição referida pode verificar a predominância de obras estrangeiras traduzidas que se compunha, sobretudo, por romances de procedência francesa. Entre os romancistas franceses com maior número de títulos nesses catálogos estavam Alexandre Dumas, Eugène Sue, Julio Verne e Paul de Kock (MARTINS, 1990).

A partir de tais pesquisas observa-se que Paul de Kock está entre os romancistas franceses que mais circularam no Brasil do Oitocentos, sobretudo em livrarias e gabinetes de leitura, bem como em jornais da época que traziam muitos de seus folhetins, anúncios de vendas e leilão de seus livros (em francês e em português). O primeiro romance a ser publicado em folhetim no Brasil foi de sua autoria, Edmundo

e sua prima, publicado no Jornal do Commercio, do Rio de Janeiro, no dia 4 de janeiro de 1839 (NADAF, 2009). Em 1858, o *Diário do Gram-Pará*, na seção vendas, notificou a chegada de vinte e cinco diferentes títulos do autor no armazém do Sr. João José Dias da Costa, localizado na Rua do Açougue, nº 7, Província do Pará. Tais títulos são os seguintes: *O Amante da Lua, A Procura de Uma Mulher, André o Saboyanno, O Bigode, Este Senhor! Família Gó-Gó, O Filho de Minha Mulher, Frere Jacques, Georgeta, Gustavo ou A Boa Peça, O Homem da Natureza e o Homem Civilisado, Um Jovem Encantador, O Homem dos Três Calções, A Irmã Anna, João, A Leiteira de Montfermeil, A Mulher O Marido eo Aman'te, A Menina do 5° Andar, Nem Sempre Nem Nunca, Phisiologia do Homem Casado, Robineau e Fifina, O Sem Gravata, Sr. Dupont, Taquinet, Um Bom Rapaz* (SALES, S.d, p.3) Esse número é bastante considerável se comparado a autores que hoje são considerados grandes nomes da Literatura como o português Almeida Garret, cujas obras chegadas no referido armazém e no mesmo ano contam apenas de doze títulos.

Todavia é no acervo do Grêmio Literário Português do Pará que atualmente podemos encontrar o maior número de obras do escritor no que se refere à cidade de Belém. No acervo da instituição referida consta um total de 137 edições de 59 diferentes títulos de Paul de Kock. Dessas cento e trinta e sete edições, apenas uma está em língua francesa, oito são edições nacionais publicadas em língua portuguesa e cento e vinte e oito, a maioria esmagadora, são traduções portuguesas. Parcela considerável dessas edições foram enviadas de Lisboa pelo livreiro Antonio Maria Pereira (Livreiro correspondente do G.L.P.P em Portugal durante o século XIX)[3]. Entre 20 de outubro de 1868 e 26 de maio de 1871 foram remetidos 45 títulos de Paul de Kock, sem contar os repetidos, conforme se pode verificar nas listas de envios de livros remetidos pelo livreiro português disponíveis no G.L.P.P[4]. Muitos dos títulos enviados naquele período já não se encontram mais presentes no acervo da referida instituição. Dentre esses destacamos: *O filho de minha mulher*, versão portuguesa de *L'enfant de ma femme* (1812), o primeiro romance escrito por Kock e publicado às suas próprias expensas: "Imprimiu-se o meu livro n'uma typographia da rua de Turenne. Quinhentos exemplares que me custaram, mettendo em conta capas e brochuras, dezeseis soldos cada volume" (KOCK, S.d, p 99). Note-se que o romancista parece ter, ao que sugere, mandado imprimir em dois suportes de qualidade material diversa: uma parte dos volumes com capas, outra parte em brochura, ou seja, a preços mais baixos. Não é de todo irrelevante observar que o trabalho de impressão, a se pautar pelo que alega o escritor, não foi levado a cabo por um livreiro-editor, mas sim por um tipógrafo e, posteriormente comercializado, à custa de uma pequena comissão, pelo livreiro Pigoreau[5]: "havia um livreiro, chamado Pigoreau que, mediante uma ligeira comissão, se encarregaria da collocação da minha obra, no dia em que eu lh'a levasse impressa. Offerecêra-se para isso aquelle excelente Pigoreau!" (KOCK, S.d, p.92). Outro romance de Kock remetido de Portugal que já não se encontra presente no acervo do G.L.P.P. é *Meu vizinho Raymundo*, tradução de *Mon voisin Raymond* (1823), que, segundo o autor, foi considerado por todos seu melhor romance. De *O coitadinho*, versão portuguesa de *Le cocu* (1832) também já não há mais vestígios no referido acervo, a não ser seu registro na lista de envio de livros remetidos por Antonio Maria Pereira em 20 de outubro de 1868[6].

Parcela considerável das edições de Paul de Kock ainda disponíveis no acervo do G.L.P.P são traduções portuguesas de Antonio Joaquim Nery e Xavier de Magalhães. O primeiro foi um dos primeiros tradutores portugueses de Paul de Kock. Durante a década de 1830 publicou inúmeras traduções de diferentes autores e outros escritos de sua autoria na tipografia de Felipe Nery denominada Typographia de Nery. Publicou ainda em outras tipografias, como a Comercial Portuense e a Patriótica. Alguns anos depois, já detentor de uma tipografia, passou a editar as próprias traduções em nome da Tipografia que denominou Neryana. Assim, além de tradutor, Joaquim Nery passou também a exercer o ofício de editor e tipógrafo. A partir de 1841, o essencial de sua produção consistiu em traduzir Paul de Kock, de quem, segundo João Luís Lisboa "publica mais de duas dezenas de títulos" (LISBOA, 2012, p. 14). As traduções das obras do romancista francês realizadas por

3 Conferir: AUGUSTI, Valéria. O livreiro e o gabinete: considerações sobre uma parceria comercial. In: II LIEHD (Seminário Brasileiro Livro e História Editorial. Disponível em: www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii_pdf/Valeria_Augusti.pdf

4 Antonio Maria Pereira. Lisboa, 28.08.1868

5 Pigoreau foi um dos principais livreiros-editores da Paris oitocentista e grande fornecedor dos gabinetes de leitura. Conferir: ABREU et alli. Caminhos do romance no Brasil: séculos XVIII e XIX. Disponível em: <www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/.../caminhos.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2013.

6 Antonio Maria Pereira. Lisboa, 28.08.1868

Nery, sem dúvidas obtiveram um grande êxito comercial, uma vez que conforme assinala Maria de Lourdes dos Santos, quando Nery "já não tinha mais romances de Kock para traduzir, o havia de imitar na tentativa de conservar a galinha dos ovos de ouro" (SANTOS, 1985, p. 191). Dentre as edições dos títulos de Kock, traduzidos por Nery, ainda estão presentes no acervo do G.L.P.P os seguintes: Os quatro tomos de *A família Gógó*, de 1845, tradução de *La famille Gogo* [183?]; Os quatro tomos de *A leiteira de Montfermeil*, de 1843 e 1844, tradução de *La laitière de Montfermeil* (1827); Os quatro tomos de *João*, de 1846, tradução de *Jean* [181?]; Os tomos III e IV de *André, o saboyano*, de 1844, tradução de *André le savoyard* (1825); Os quatro tomos de *Georgetta, ou a sobrinha do tabellião*, de 1842, tradução de *Georgette ou la Nièce du tabellion* (1820) ; Os quatro tomos de *Este senhor!*, de 1842, tradução de *Ce Monsieur* [183?] ; Os quatro tomos de *Homem da natureza e o homem civilisado*, de 1843, tradução de *l'Homme de la nature et l'Homme Police* [182?]; Os quatro tomos de *Hum jovem encantador*, de 1846, tradução de *Le jeune homme charmant* [181?]; Os quatro tomos de *Magdalena*, de 1844, tradução de *Magdalena* [18??]; Os quatro tomos de *Sem gravata, ou os moços de recados*, de 1845, tradução de *Sans cravate* [183?].

As edições de Kock traduzidas por Xavier de Magalhães foram publicadas pela Typographia de Salles, Imprensa Minerva e Imprensa de Lucas Evangelista durante as décadas de sessenta, setenta e noventa do século XIX. Dentre as edições de Paul de Kock traduzidas por Xavier de Magalhães, presentes no acervo do G.L.P.P, encontram-se: *Os pequenos regatos formam os grandes ribeiros* (1867), tradução de *Les petits ruisseaux* (1867), *O professor Ficheclaque* (1867), tradução de *Le professeur Ficheclaque* (1873), *O rapaz mysterioso da esquina* (1871), tradução de *Le petit bonhomne du coin* (1871), *Friquette* (1873), tradução de *Friquette* (1873), *Um homem atribulado* (1868), tradução de *Un monsieur très tourmenté* [18??], Vol I e II de *Os companheiros das tuberas* (1870), tradução de *Les compagnos de la truffe* [186?], Vol. I e II de *O bandido Giovanni* (1866-67), tradução de *Les étuvistes* [18??], Vol. I e II de *Um namorado caloiro* (1871-72), tradução de *L'amoureux transi* [18??], *O rapaz misterioso da esquina* (1871), tradução de *Le petit bonhomne du coin* (1871). No que se refere o aspecto material dessas edições de Kock presentes no acervo do G.L.P.P observa-se grande parcela delas são publicações populares, brochuras produzidas a baixo custo e publicadas vários volumes[7].

2. RECEPÇÃO CRÍTICA DE PAUL DE KOCK

No que tange à recepção crítica de Paul de Kock vale notar que a popularidade do escritor durante o Oitocentos, não implicou, no entanto, em uma recepção crítica favorável de suas obras. Grande parcela dos críticos literários o considera como um autor menor, escritor das classes mais baixas, que não prezava pelo estilo e escrevia unicamente para o lucro (O'NEIL-HENRY, 2011, p. 178). Brito Broca, crítico literário e historiador brasileiro, refere-se a ele como um escritor "alegre e brejeiro" que conseguiu alcançar um vasto público no Oitocentos, tendo inclusive, andado "até pelas mãos das nossas *jeunes-filles*, num tempo em que elas sofriam a mais rigorosa censura doméstica nas leituras" (BROCA, 1979, p. 115-116). Como grande parte dos críticos, Broca também ressalta que na "atualidade" o romancista francês é considerado "um escritor para o povo, sem expressão literária, de há muito esquecido" (BROCA, 1979, p. 115).

Eugène de Mirecourt, em sua biografia sobre Paul de Kock sugere que o romancista francês não gozava de prestígio entre os grandes críticos literários de sua época:

> *[d]ans la littérature de haut parage, on a pour Paul de Kock um dédain superbe. Il faut voir le sourire de pitié qui contracte certaines lèvres lorsqu'on prononce le nom de cet écrivain. Paul de Kock, allons donc! Est-ce que Paul de Kock sait écrire? C'est le romancier des cuisinières, des valets de chambre et des portiers!*[8]

7 Conferir: PAES, Alessandra Pantoja. Das imagens de si ao mundo das edições: Paul de Kock, romancista popular. 2013.205 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

Ao reproduzir as supostas concepções da crítica literária sobre o romancista, enfatizando que ela não tinha sua produção em alta conta uma vez que o acusava de mal saber escrever e de fazer sucesso entre as camadas populares da sociedade – cozinheiras, porteiros, criadas de quarto - o biógrafo acaba – intencionalmente ou não – por constituir certa imagem do romancista aos olhos dos leitores: a de um escritor — "popular".

Trimm (1873), por sua vez, ao observar que entre os escritores oitocentistas não havia nenhum semelhante a Paul de Kock quando se tratava de entreter e divertir as massas, também acaba por elaborar uma imagem — "popular" do escritor francês, visto assinalar explicitamente que suas obras destinavam-se às massas: — "Parmi les écrivains de ce siècle, il en est un qui a possédé sans partage le grand talent d'amuser les masses et de les faire rire [...] Cet homme s'appelait Paul de Kock" (p.6)[9].

Pinheiro chagas, importante crítico e escritor português durante o século XIX, acerca de Kock observa:

> *Paulo de Kock é uma das individualidades mais caracteristicas da litteratura francesa do século XIX. Tratado sombranceiramente pelos proceres da Crítica, é incontestável comtudo que Paulo de Kock fez rir uma geração, duas gerações aliás, porque nossos paes riram com elle, rimos nós, e estou convencido que ainda hão de rir nossos filhos e nossos netos. Um homem que exerce esta influencia não só no espírito de seus contemporaneos, mas tambem sobre o das gerações subsequentes, não é, não póde ser uma mediocridade. Elle escreve mal sem duvída, o seu estylo é rococo; em saindo do seu genero não se póde aturar [...] Quando entra no dramatico, sente-se na sua maneira um discipulo de Ducray- Duminil, e percebe-se que, se não fose a sua inexhaurivel e admiravel veia comica, Paulo de Kock escreveria Meninos das selvas, Orphãos inocentes, e outras pueridades d'este joez. Mas a veia comica lá está, e essa é admiravel e tanto mais admirável quando se liga com um talento real de observação, observação á superficie, não dizemos o contrario, mas observação em todo o caso. Paulo de Kock apanha, com uma felicidade enexcedivel, o ridículo nas suas manifestações externas. O ridículo dos caracteres não é sem duvida para elle, o ridículo dos Birotteau e dos Nucingem esse pertence a Balzac, mas o ridículo exterior é completamente do domínio de Paulo de Kock. Saraus burguezes, episódios da vida de provincia, incidentes da existência quotidiana encontram em Paul de Kock um pintor sempre jovial e feliz (CHAGAS, S.d. IN: KOCK, S.d, p. V-VI).*

Interessa notar, a princípio, que Pinheiro Chagas, ao se referir ao escritor, enfatiza que muito embora tenha sido tratado com desdém pela crítica, teria feito e ainda continuava a fazer rir toda uma geração, ou seja, haveria ocorrido uma recepção desigual de sua produção literária pela crítica e pelo público leitor em geral que, ao contrário da primeira, teria apreciado suas obras sem reservas. Pautado nessa constatação, o crítico português levanta uma questão primordial: seria medíocre aquele escritor que agrada ao público não especializado? Ainda que considere a escrita e o estilo do autor não muito elevados, é importante observar que Pinheiro Chagas, inclusive por meio da comparação de Kock com Balzac, enfatiza-lhe a veia cômica. Não uma comicidade que derivaria da construção interior, psicológica dos caracteres, mas sim exterior, como ele comenta. Podemos supor, pautados em suas considerações, que ele estivesse se referindo às ações dos personagens em seus respectivos ambientes. Em suma, Pinheiro Chagas está longe de desprezar a produção literária de Paul de Kock, sobretudo de seus romances, em virtude de purismos linguísticos ou estilísticos. Em contrapartida, coloca-se na posição do leitor comum e encontra, na obra do romancista francês, uma característica que lhe seria peculiar: a

8 "Na literatura de alta linhagem, tem-se um soberbo desdém por Paul de Kock. É preciso ver o sorriso de pena que contrai certos lábios quando se pronuncia o nome deste escritor. Paul de Kock, vamos lá! Será que Paul de Kock sabe escrever? Ele é o romancista das cozinheiras, dos criados e dos porteiros!".

9 "Entre os escritores desse século, há um que possui, sem compartilhar, o grande talento de entreter as massas e fazê-los rir [...] Esse homem se chama Paul de Kock".

comicidade de sua narrativa, o que justificaria não considerá-lo um escritor qualquer, sem importância.

Nas últimas décadas, historiadores literários dedicados aos estudos da história do livro e da leitura no século XIX têm considerado Paul de Kock como um escritor com importante papel no mercado literário do Oitocentos, uma vez que autor de "best-sellers", que o fizeram se notabilizar entre o público leitor de sua época. A esse respeito, Anne O'Neil- Henry (2001) afirma:

> *we see de Kock's novels topping lists of best-sellers, we read his name mentioned among other authors able to make novel writing a lucrative business, We learn, for example, that his novels were among the first to be included in newspapers as "des supplements littéraires susceptibles d'être detachés et reliés pour former un livre" (O'NEIL-HENRY, 2011, p. 166)*[10]

O'Neil-Henry descreve, ainda, de que forma historiadores como Martyn Lyons, James Allen Smith e Roger Chartier veem Paul de Kock

> *as an example or even an embodiment of a historical phenomenon: the author whose works were consumed hungrily by the new class of readers, the bourgeois author who sustained himself with his writing, the author whose work was published in different forms in conjunction with the newspaper. (O'NEIL-HENRY, 2011, p. 166).*[11]

Para a historiadora da literatura, Judith Lyon-Caen, os romances de Paul de Kock, destinados aos leitores da pequena burguesia, podem ser lidos com um guia da sociedade francesa da época: "L'abondante production de Paul de Kock, romancier aussi populaire que méprisé, peut ainsi se lire comme um guide du monde contemporain destiné à un lectorat petit-bourgeois, parisien ou provincial" (LYON-CAEN, 2004, p. 10). Para O'Neil-Henry, tal fato ajuda a explicar a popularidade de Paul de Kock entre os leitores do século XIX (O'NEIL-HENRY, 2011, p. 158).

Sylviane Robardey-Eppstein, em estudo atual sobre a obra de Paul de Kock, observa por sua vez que há sem dúvida no romancista francês mais que um simples escritor para cozinheiras. Para a pesquisadora, por meio da leitura de alguns romances de Kock, observa-se uma "crítica literária clandestina" e uma "modernidade em movimento" na obra do referido escritor. (ROBARDEY-EPPSTEIN, 2010, p. 51. In: COMPÈRE et. al., 2010). Para a estudiosa, o esquecimento de Kock, na atualidade, não se reduz a questões estilísticas como crêem alguns críticos e estudiosos, uma vez que Alexandre Dumas também foi criticado por isso. A hipótese de Robardey-Eppstein reside no fato de os romances do escritor francês serem indiferentes à história, algo raramente presente como pano de fundo nos romances de Paul Kock.

10 "Vemos os romances de Kock cobrindo listas de best--sellers, lemos seu nome mencionado entre outros autores capazes de fazer da escrita de romances um negócio lucrativo, aprendemos, por exemplo, que seus romances foram os primeiros a serem incluídos nos jornais como: 'suplementos literários suscetíveis de serem destacados e ligados para formar um livro'".

11 "Como um exemplo ou mesmo encarnação de um fenômeno histórico: o autor cujas obras foram consumidas avidamente pela nova classe de leitores, o autor burguês que viveu de sua pena, o autor cujo trabalho foi publicado em diferentes formas em conjunto com o jornal".

REFERÊNCIAS

ABREU et alli. *Caminhos do romance no Brasil: séculos XVIII e XIX.* Disponível em: <www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/.../caminhos.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2013.

AUGUSTI, Valéria. *O livreiro e o gabinete: considerações sobre uma parceria comercial.* In: II LIEHD (Seminário Brasileiro Livro e História Editorial. Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii_pdf/Valeria_Augusti.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2016

BROCA, Brito. *Românticos, pré-românticos e ultra-românticos: vida literária e romantismo brasileiro*. São Paulo: Editora Polis, 1979.

COMPÈRE, Daniel et al. *Le rocambole: bulletin des amis du roman populaire*. Paris: Printemps, 2010.

KOCK, Paulo de. *Memorias de Paulo de Kock*. Tradução de Pinheiro Chagas. Lisboa: C.S. AFRA e Cia. S. d.

LISBOA, João Luís. *Do editar ao editor: Portugal e as transformações no mundo do impresso no século XIX, p. 14.* In: Escola São Paulo de estudos avançados sobre a globalização da cultura no século XIX. Disponível em:< www.espea.iel.unicamp.br>. Acesso em 12 de setembro de 2013.

LYON-CAEN, Judith. *Saisir, décrire, déchiffrer: les mises en texte du social sous la monarchie de Juillet.* Revue historique, 2004/2 n° 630, p. 303-331. DOI: 10.3917/rhis.042.0303. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-historique-2004-2-page-303.htm>. Acesso em 13 de abril de 2016.

MARTINS, Ana Luiza. *Gabinetes de leitura na Província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido (1847- 1890)*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo, 1990.

MIRECOURT, Eugène. *Les contemporains*: Paul de Kock. 6. ed. Paris: Gustave Havard, Éditeur, 1856. Versão eletrônica. Disponível em: <http://archive.org/details/pauldekock00mireuoft>. Acesso em 23 de setembro de 2016

MÜLLER, Andréa Correa Paraíso. *A ficção francesa e a consolidação do romance no Brasil.* Disponível em: <ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198.../7.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

NADAF, Yasmin Jamil. *O romance – folhetim no Brasil: um percurso histórico. Letras*. Santa Maria, v.19, n. 2, p. 119- 138, jul./dez. 2009. Disponível em: <coralx2.ufsm.br/revistaletras/artigos_r39/artigo39_008.pdf>. Acesso em 22 de Janeiro de 2016.

O'NEIL-HENRY, Anne T. *Parisian Social Studies: Positivism and the Novels of Balzac, Paul de Kock, and Zola*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Romance Studies in the Graduate School of Duke University. 2011. Versão eletrônica. Disponível em:<http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/3931/ONeilHenry_duke_0066D_10873.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 de março de 2015

QUEIRÓZ, Juliana Maia. *Em busca de romances: um passeio por um catálogo da Livraria Garnier*. In: ABREU, Márcia (Org). Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

SALES, Germana Maria Araújo. *Circulação de romances no século XIX*. S. d. p. 1-12. Disponível em: HTTP://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1360.pdf SEABRA, Bruno. Paulo. Versão eletrônica. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000133.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos. *As penas de viver da pena (aspectos do mercado nacional do livro no século XIX).* Análise social, vol. XXI, 1985, pp. 187-227. Disponível em: <analisesocial.ics.ul.pt/.../1223477558I9uAH0jy3Un61TI1.pdf>. Acessso em 23 de agosto de 2015.

SCHAPOCHNIK, Nelson. *Os jardins das delícias: gabinetes literários, bibliotecas e figurações da leitura na corte Imperial.* Tese de doutorado. São Paulo: Departamento de História da FFLCH, Universidade de São Paulo, 1999.

TRIMM, Timothée. *La vie de Charles Paul de Kock*. Paris: Collection George Barba, 1873. Versão eletrônica, disponível em: <http://www.archive.org/details/laviedechpauldek00lesp>. Acesso em 10 de maio de 2016.