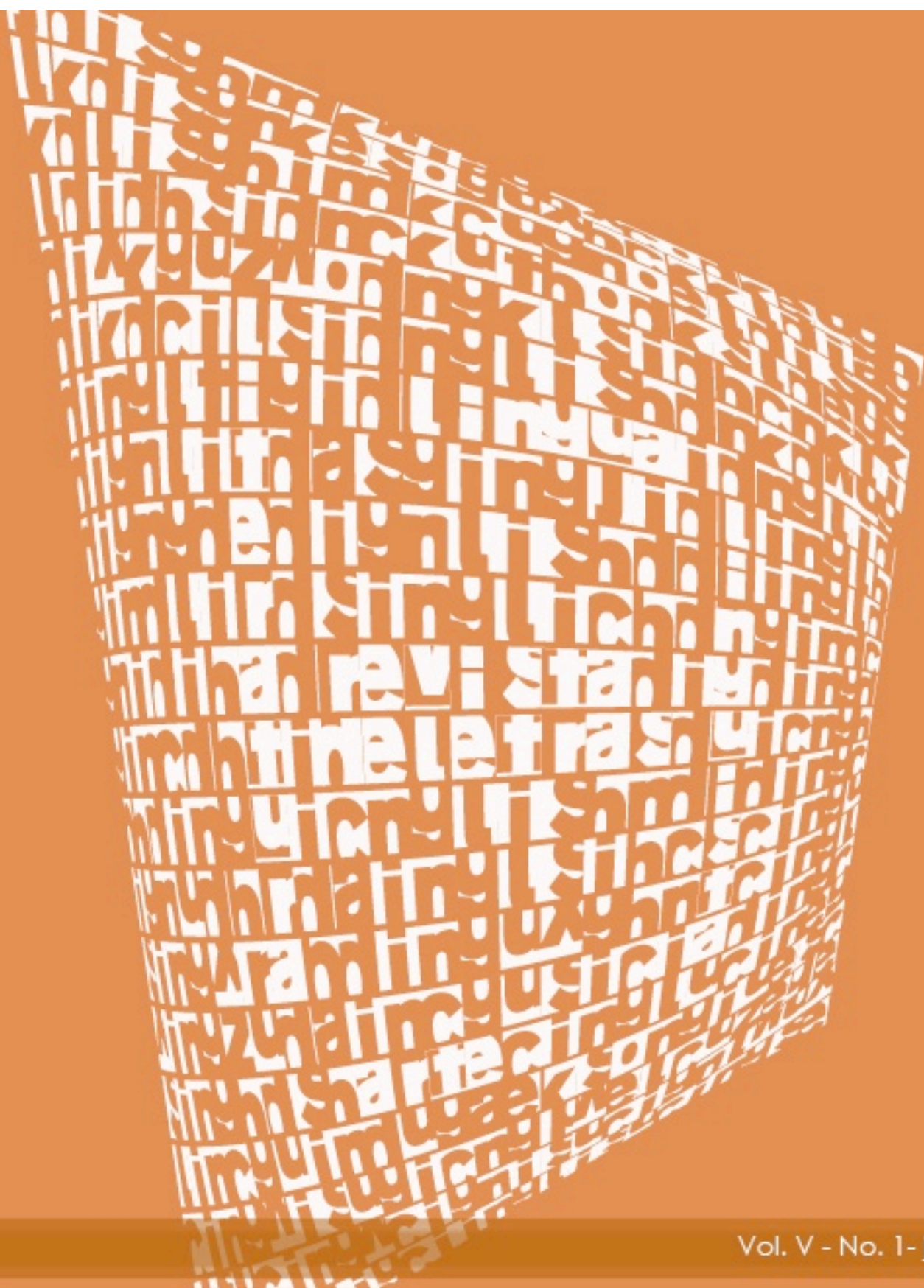




Vol. V - No. 1 -

Vol. V - No. 1 -

Revista de Letras – Vol. V – Número 1 – Julho 2012

Editora Responsável

Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva – UCB

Conselho Editorial

Profa. Dra. Cláudia R. Castellano Pfeiffer – UNICAMP

Prof. Dr. Maurício Lemos Izolan – UCB

Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira – UNICAMP

Profa. Dra. Susana Souto Silva – UFAL

Profa. Dra. Vera A. de Lucas Freitas – UnB

Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida – UnB

Diagramação

Curso de Letras – UCB

Universidade Católica de Brasília

Reitor

Prof. Dr. Cícero Ivan Ferreira Gontijo

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. Ricardo Spíndola Mariz

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Ruy de Araújo Caldas

Pró-Reitor de Extensão

Prof. Dr. Ricardo Spíndola Mariz

Curso de Letras

Diretor

Prof. Esp. Rogério da Silva Sales Pereira

Assessora

Profa. MSc. Déborah Christina de Mendonça

R454 Revista de Letras [recurso eletrônico] / Universidade Católica de Brasília,
Curso de Letras. – Vol. 5, n. 1 (jul. 2012)- . – Dados eletrônicos. –
Brasília : Universidade Católica de Brasília, Curso de Letras, 2012-
v. ; 30 cm.

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de Acesso: World Wide Web:

<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL>>

ISSN 1982-842X

1. Linguagem. I. Universidade Católica de Brasília. Curso de Letras.

CDU 81

Sumário

Artigos

Escola, trabalho e tecnologia em discurso 5 <i>Maristela Cury Sarian (UNEMAT)</i>	5
O preconceito linguístico: algumas considerações 22 <i>Elizete Beatriz Azambuja (UEG)</i>	22
Santa Cristina, a espantosa: Michèle Roberts e a desconstrução das metanarrativas hagiográficas de gênero 31 <i>William Alves Biserra (UCB)</i>	31
Considerações sobre os sentidos da expressão <i>língua materna</i> na Idade Média 44 <i>José Edicarlos de Aquino (UNICAMP)</i>	44
Entre a tradução e a criação: Herberto Helder e os <i>Poemas mudados para Português</i> 59 <i>Marco A. F. da Silva (CEFH)</i>	59
Estagnação x revolução nas personagens de <i>A paixão</i> , de Almeida Faria 68 <i>Verônica Franciele Seidel (UFMS)</i>	68
Representações de femininos contestadores em <i>Jeremias</i> , <i>Herói</i> de Oscar Von Pfuhl 78 <i>Kênia Lisboa Colares Novais (Uni-BH)</i>	78

Resenha

Dostoiévski e a experiência de Deus 88 <i>Maurício Lemos Izolan (UCB)</i>	88
--	----

Resumos – Trabalhos de Conclusão de Curso

O uso da competência comunicativa na <i>Web 2.0</i> : Um estudo de caso 98 <i>Aline de Souza Moraes</i>	98
Um funcionamento lexicográfico: uma análise discursiva do exemplo 98 <i>Aline Santos Salgado</i>	98
O cinema e a adaptação literária: encontros e desencontros na transfiguração imagética da personagem Dorian Gray 99 <i>Barbara Carvalho de Oliveira</i>	99
A gramática nos livros didáticos de ensino médio sob a perspectiva histórico-discursiva 100 <i>Camila Oliveira Ribeiro</i>	100
Roer o roído: o multiperspectivismo narrativo em <i>Dom Casmurro</i> de Machado de Assis 101 <i>Expedito José Aguiar Carneiro</i>	101
Caminhos tortuosos sob o signo da ruptura: sobre <i>A céu aberto</i> e a pós-modernidade 101 <i>Glauanne Crystyna Andrade Pereira</i>	101
Métodos e práticas de ensino de língua inglesa para alunos com Déficit de Atenção e Hiperatividade 102 <i>Stela Maris Lima Martins</i>	102

Artigos

Escola, trabalho e tecnologia em discurso

Maristela Cury Sarian (UNEMAT)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compreender os sentidos produzidos pelo discurso sobre o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, do Governo Federal, no que tange à relação estabelecida de modo direto, na discursividade institucional, entre a inclusão digital, promovida por meio do uso do laptop em sala de aula, e a inserção do sujeito na cadeia produtiva brasileira, a fim de desestabilizar, por meio de uma análise discursiva materialista, esses sentidos em circulação nesse Programa.

Palavras-chave: Inclusão digital; escola; Análise de Discurso; PROUCA.

RÉSUMÉ: Ce travail s'insère dans le domaine de l'Analyse du Discours et cherche comprendre les sens constitués dans le plan Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), du gouvernement fédéral brésilien, qui, dans les énoncés discursifs institutionnels de l'État, représente un plan d'inclusion numérique, en vue de perfectionner l'épaississement de la chaîne productive à travers la livraison aux écoles avec accès à l'Internet dans la salle de classe, afin de déstabiliser les sens de l'énoncé discursif institutionnel sur lesquels le plan se construit.

Mots-clés: Inclusion numérique; école; Analyse du Discours; PROUCA

Introdução

Este trabalho é parte de uma reflexão desenvolvida em minha tese de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Claudia Castellanos Pfeiffer e defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, mais especificamente, na linha de pesquisa da Análise de Discurso construída por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Na tese, busquei compreender o funcionamento do “Programa Um Computador por Aluno” - PROUCA enquanto uma política pública significada, na discursividade institucional que o constituiu, como um Programa de inclusão digital, na medida em que equipa salas de aula de escolas de ensino fundamental com o laptop, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem.

Para desenvolver essa análise, em nossa tese, lançamos um olhar para a História da Educação praticada no Brasil, na qual fizemos algumas paradas, com alguns intervalos, em momentos específicos dessa História, num movimento não linear e, inevitavelmente, inacabado. Objetivamos, ao traçar esse percurso, buscar pontos de ancoragem, nessa História já constituída em diferentes condições de produção, que nos auxiliassem a

compreender o modo de funcionamento da escolarização no Brasil do século XXI, em especial, no que concerne ao PROUCA.

Recorremos a essa História por meio do trabalho de linguistas, historiadores, historiadores da educação e filósofos, a fim de dar visibilidade ao processo de constituição da escolarização em nosso país e, sobretudo, para compreendermos os sentidos produzidos pelo discurso sobre o “Programa Um Computador por Aluno” - PROUCA no que tange à relação estabelecida, de modo direto, entre a inclusão digital via processo de escolarização e a inserção do sujeito na cadeia produtiva brasileira.

Iniciamos esse trajeto na Colonização, condição necessária para se buscar compreender a nossa história, de onde seguimos para o Império; avançamos mais alguns séculos e aportamos na educação praticada na década de 30 do século XX, compreendendo os estudos relativos à Escola Nova, bem como ao Período Vargas (1930-1945). De lá, passamos aos anos 60, 70, 80 até chegar aos anos 90: momentos fortes que, no nosso entendimento, constituem-se como pistas que nos levaram a compreender os sentidos estabilizados de educação como condição necessária para o desenvolvimento do país e do sujeito, e levaram-nos, sobretudo, a pensar sobre o modo pelo qual a “inserção na cadeia produtiva”, um dos objetivos do Programa, está significada nesse material, objeto deste artigo.

1. Um sentido de escola em funcionamento

Esse trajeto percorrido na pesquisa nos permitiu compreender o processo que produziu e manteve, ao longo do tempo, sistemas de ensino duais, desiguais, excludentes e contraditórios sobre os quais se construiu a escolarização brasileira, marcada, ao longo do tempo, até os nossos dias, por uma “educação de classe” (ORLANDI, 2008a, p.36), conformando os sujeitos escolarizados de modo a formar trabalhadores ajustados a cada tempo (SILVA, 2007a), ainda que, imaginariamente, a escola seja significada, na discursividade educacional em circulação em nosso país, atualmente, como uma escola para todos. Divisões ora mais, ora menos visíveis que ressoam e produzem efeitos em nosso sistema de ensino de hoje, em especial, no Programa em análise, o que nos leva a compreender o que Orlandi (2004a) diz a respeito da escola, que, “como uma instituição, significa dentro do processo de verticalização” (p.150).

Dizer que a educação é direito de todos, “um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro” (CURY, 2008, p.210), é também dizer da contradição que

constitui o nosso processo de escolarização, na medida em que “ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições” (p.210). Para o autor, a educação praticada no Brasil é significada por um movimento contraditório, em que uma “*inclusão excludente e seletiva*” (p.210, grifos do autor) foi se produzindo ao longo do tempo. Como bem nos lembra Chauí (2000), “neste país, a educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos” (p.37).

Do ponto de vista da legislação educacional, vemos, na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205º a 214º, como também na LDB de 1996, em seu artigo 4º, que o ensino, em especial, o fundamental, hoje praticado no Brasil, é assegurado a “todos” na medida em que a força da lei o diz obrigatório, o que produz, na textualidade jurídica, o apagamento de fronteiras visíveis de um ensino dividido em classes. No entanto, quando olhamos para nossa história, vemos que a escola brasileira filia-se a um discurso fundador instalado com o acontecimento da colonização (SILVA, 2006, p.136), o que vem dizer de um funcionamento de um sempre já lá da formação social capitalista, o que implica numa desigualdade social constitutiva dessa formação social.

Assim, esse olhar também nos permite ver que as mudanças nos princípios que regem a educação do país se dão de acordo com as condições históricas de produção material na qual o ensino emerge: de uma economia escravocrata voltada para o mercado externo, passando pelo período desenvolvimentista e chegando ao neoliberalismo, atravessado pela mundialização, vemos funcionar, nesse processo, como efeito de uma política educacional capitalista, um ajustamento do sujeito aos mecanismos de poder que atingem os campos da divisão social do trabalho; sentidos que, naturalizados, produzem a evidência para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor, ao mesmo tempo que a escola é convocada a atender as novas exigências da atualidade.

Circula, no imaginário social, que a escola deve dar conta de vários aspectos da formação humana, na medida em que é tomada como uma instância responsável por propor soluções para os problemas do viver em sociedade: preparar para o emprego, diminuir a violência, promover a desigualdade e a solidariedade, entre outros fatores, ou seja, a escola é convocada, a todo o momento, a produzir referências novas para alunos e professores (SILVA, 2010).

Esse modo de significar a escola produz, por meio de um efeito de evidência, o imaginário de escola como “modo de integração social” (ORLANDI, 2002, p.254), o que Castellanos Pfeiffer (2001) compreende como “um dos principais lugares autorizados a construir a capacidade de sociabilidade” (p.29). Assim, o sentido de escola em circulação em nossa sociedade é o de uma instituição que diminui e até apaga as diferenças, cujo acesso, nos dias de hoje mais ampliado, produz, como efeito, a chegada do “mesmo” conhecimento para “todos”, garantindo, também imaginariamente, as “mesmas” oportunidades de qualificação também para “todos”.

Efeito do direito burguês - “a particularidade da revolução burguesa foi a de tender a absorver as diferenças rompendo as barreiras” (PÊCHEUX, 1990, p.10) -, no qual se produz, pelo funcionamento da ideologia capitalista, o “imaginário da igualdade que apaga a diferença no mesmo” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.173). “Somos todos iguais perante a lei”, enuncia a Constituição brasileira de 1891, de acordo com Silva (1998); funcionamento que naturaliza, homogeneiza, estabiliza e circunscreve o sujeito no âmbito da igualdade, o que é próprio do sujeito urbano escolarizado (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001). De acordo com a autora, “o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos, do Estado, de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar a cidade” (p.29), fazendo funcionar a “tirania da igualdade” da qual nos fala Castellanos Pfeiffer, “apagando a diversidade” e produzindo o ideal de “um mesmo sujeito” (p.32). O universal apaga a particularidade, como próprio da revolução burguesa: “ela universalizou as relações jurídicas no momento em que se universalizava a circulação do dinheiro, das mercadorias... e dos trabalhadores livres” (PÊCHEUX, 1990, p.10). Efeito do capitalismo, que se sustenta por uma suposta igualdade: qualquer um pode chegar a qualquer lugar. Estabelece-se, assim, uma estreita relação entre escola e República, escola e preparação para a disputa por lugares sociais; um funcionamento naturalizado pela ideologia capitalista, que, ao produzir o efeito de evidência para a escola, a torna indispensável.

Desse modo, ao trazer a questão da inclusão digital para o âmbito da escolarização, tal como propõe o PROUCA, esses sentidos de igualdade e de homogeneidade são atualizados na discursividade institucional do Programa, que toma a inclusão digital como um elemento para a superação das diferenças instaladas pelo econômico entre os sujeitos escolarizados, sustentando-se no sentido de pré-construído de que uma pequena parcela da população tem acesso residencial à internet e que o domínio das tecnologias digitais garantirá a inserção no mercado de trabalho.

Para dar visibilidade a esses sentidos a fim de desestabilizá-los, trago, para análise, a discursividade da localização das escolas escolhidas para a Fase I do Programa, a fase “Pré-piloto”, em que cinco escolas, uma de cada Estado, foram selecionadas para testes dos aspectos pedagógicos, de capacitação, logística, avaliação e contratação de centros de pesquisa, na qual os computadores utilizados foram doados por fabricantes brasileiros. Vejamos os recortes do *Caderno Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008), doravante *Caderno*:

Enquanto a escola de **São Paulo** está localizada em uma **área periférica** da cidade, **distando mais de uma hora do centro** da capital paulista, em **Porto Alegre** ela está situada em um **bairro de classe média**, mas atende alunos de uma **favela próxima**. No **Distrito Federal**, a escola **diste menos de dez minutos do Palácio do Planalto** e se utiliza, parcialmente, da infra-estrutura de conexão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, localizado na Esplanada dos Ministérios (p. 97, grifos nossos).

A escola fluminense selecionada para o projeto é a única das cinco que não está em uma capital. Mas o município de **Piraí**, onde está localizada, é um dos poucos do País considerado “**cidade iluminada**”¹ (p. 97-98, grifos nossos).

Já a **escola tocantinense** está baseada em uma **área em desenvolvimento** da capital do estado. Nela, não é difícil encontrar alunos que têm computador em casa (p. 98, grifos nossos).

“Periferia” e “área periférica” qualificam a escola Ernani Bruno; “distrito de Arrozal” é considerado zona rural, concernente à escola Profa. Rosa Conceição Guedes; “classe média” caracteriza a escola de Porto Alegre; “Palácio do Planalto” refere o Centro de Ensino Fundamental; “área em desenvolvimento”, a escola de Tocantins. Nomeações compostas de sintagmas nominais que, ao funcionarem como determinantes, produzem um “a-mais”, que, a nosso ver, vem dizer do sintoma do acréscimo (ORLANDI, 2004a), o que nos leva a voltar nossa atenção para os sentidos produzidos pela localização na relação com a cidade, com as escolas e com os sujeitos dessa política pública.

Na perspectiva em que inscrevemos este trabalho, compreendemos essa localização - e os sentidos produzidos a partir delas - para além do discurso do urbano, que “silencia o real da cidade (e o social que o acompanha)” (ORLANDI, 2004a, p.34), o que significa que compreendemos, com a autora, a localização “não como mero contexto empírico mas como condição de existência simbólica” (p.149), ou seja, trata-se de uma compreensão sobre a cidade enquanto espaço urbano, tomada como “espaço particular de significação” (p.149).

¹ Trata de uma “expressão atualmente adotada para definir cidades que investiram na universalização do

O modo pelo qual se diz da localização das escolas nesses recortes, inscritos numa discursividade institucional, sustenta-se numa região do interdiscurso que refere o espaço urbano à memória do discurso urbanístico, à discursividade própria dos “profissionais do espaço” (ORLANDI, 2004a, p.26), pois à medida que estabelecem divisas a partir de um ponto de vista geográfico, apontam para a “organização do discurso urbano” (p.35), significando esse espaço de forma empírica e produzindo o sentido de “objetividade estabilizada do discurso administrativo que nomeia oficialmente os espaços da cidade” (GUIMARÃES, 2003, p.58-59).

Vemos, com Barbosa Filho (2012), a demarcação das regiões da cidade nos limites de sua organização como um gesto que dá visibilidade à tentativa de se apreender o real da cidade – e sabemos que o real não é da ordem da apreensão –, próprio da discursividade administrativa do Estado. Ficam silenciados, nessas formulações, não apenas o processo que constituiu e estabilizou a nomeação dessas regiões, produzindo, como efeito, “a evidência topográfica” (p.43), um sentido que circula como um saber tido como dado, apagando aquilo que é, antes, efeito de um gesto de interpretação, mas também o modo pelo qual esses espaços – e os sujeitos que neles habitam ou circulam – foram se alocando e se movimentando nesses lugares ao longo do tempo. Desse modo, a cidade, “de espaço material contíguo, se transforma em espaço social hierarquizado (vertical)” (ORLANDI, 2004a, p.35), processo em que se dá visibilidade à “verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal” (p.150). Desse modo, são estabelecidas “fronteiras que nem sempre são da ordem do visível concreto, mas funcionam no imaginário sensível” (p.35), tais como se estabelece, em nosso material, oposições entre centro *versus* periferia ou favela, zona urbana *versus* zona rural, área desenvolvida *versus* área subdesenvolvida ou não desenvolvida, classe média *versus* classe alta *versus* classe baixa.

Divisões que, ao regionalizarem os territórios do público, como nos ensina Orlandi, reforçam as dicotomias sustentadas em efeitos de pré-construídos em circulação no discurso da cidade, pois, as divisões, à medida que são naturalizadas, impingem um sentido valorativo para esses espaços, tomados na referencialidade: regiões ditas seguras, de marginalidade, centrais, periféricas, próximas e distantes do quê e de quem, produzindo, sobretudo, o efeito de “segregação espacial” (SILVA, 1999, p.23), uma vez que “marcam e delimitam territórios de linguagem logicamente estabilizados para um sujeito pragmático habitar” (p.26). Uma memória da colonização que aqui se atualiza, na qual o aldeamento,

acesso a serviços de conexão à Internet” (CADERNO, 2008, p.98).

segundo Silva, era a condição tomada como necessária para a implantação do projeto civilizatório de Nóbrega, sustentado numa aliança tríplice entre a língua, o ensino e a conversão.

Essa hierarquização vem dizer da desigual “divisão e redivisão constante do social” (GUIMARÃES, 2003, p.59), o que é da ordem do social, do histórico, do político e do simbólico. No entanto, à medida que o administrativo sobredetermina o político e o urbano sobredetermina a cidade, como nos diz Orlandi, naturalizam-se esses sentidos nesse discurso institucional em circulação no PROUCA, e o efeito produzido, nessa tentativa de determinar, de delimitar, de demarcar esses espaços por meio dessa “logística espacial administrativa” (ORLANDI, 2004a, p.150), é o de indeterminações, não só pela impossibilidade de se compreender as regiões onde se localizam as escolas como somente da ordem do administrativo, e, portanto, como imóveis, mas, sobretudo, por serem divisões construídas sócio-historicamente, divisões que escapam à organização do discurso urbano, na medida em que se entrecruzam no real da cidade. Como diz Orlandi (2004a), “os sentidos da cidade não são capazes de dizer do movimento do social” (p.151).

Esse modo de significar as escolas, no discurso institucional do PROUCA, produz, também, uma circunscrição dos sujeitos - para quem é o Programa -, o que se constitui em vestígios que nos levam a pensar sobre os sentidos em funcionamento na discursividade dessa política pública: ter acesso ao *laptop* com internet na sala de aula produz o efeito de integração social àqueles que são tomados como estando socialmente dispersos nesse espaço urbano significado de forma fragmentada. Ao produzir esse efeito, produz-se, também, o sentido evidente de que a desigualdade social, embora estruturante de nossa formação social capitalista, é dissipada, pois não é problematizada, já que a tecnologia digital passa a estar ao alcance de um sujeito significado como estando fora do convívio do digital, colocando-o na mesma condição daqueles que utilizam a tecnologia de forma mais “direta”, beneficiando-se dos “mesmos” efeitos, num gesto em que não se abre espaço para o diferente.

A escola, tomada como um espaço de convivência, no qual a desigualdade social é decomposta, é por nós compreendida como uma tentativa de se apagar o político, conter a tensão e silenciar a contradição, uma vez que sabemos que, mesmos juntos, esses sujeitos permanecem em seus devidos lugares na organização desse social, de acordo com a condição que lhes cabe.

É desse modo que compreendemos que, nos dias de hoje, os efeitos de sentido de um ensino dual, desigual, excludente e contraditório ainda ressoa na escolarização obrigatória brasileira, produzindo efeitos no PROUCA; as fronteiras são invisíveis. Embora na escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação no ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças da sociedade, que passam pela qualificação pautada pelo digital. Para Handfas (2006),

Na esteira das transformações ocorridas nos processos de produção, predominou um discurso sobre a urgência na formação de um “novo” tipo de trabalhador, autônomo e coletivo. Esse discurso apresentava como um de seus pressupostos a idéia de que a introdução de novas tecnologias nos processos de produção, assim como suas novas formas de organização, trariam a necessidade de incorporar novos requisitos à formação do trabalhador, promovendo maior qualificação da força de trabalho (p. 221).

Sentidos nos quais se silenciam as condições de produção que sustentam a colocação profissional na sociedade capitalista, nas quais a qualificação é vista como elemento essencial para o sujeito se colocar na condição de procurar um posto no mercado de trabalho em transformação, o que demanda a adaptação desse sujeito às exigências desse mercado do século XXI. As propostas do Estado para a educação, ao se voltarem para o trabalho, “exigência de educação posta pela mundialização como única saída para conquistar e manter um emprego” (SILVA, 2007a, p.150), é um sentido bastante naturalizado nas políticas públicas de educação não apenas no PROUCA, mas também em outros projetos e programas de modo mais abrangente.

Assim, é na escola que se delineia um perfil de trabalhador tomado como esperado e indispensável a nossa formação social; atribui-se à escola capitalista o *lôcus* no qual o sujeito deve adquirir competências e habilidades para serem utilizadas no mercado de trabalho, o que, numa formação imaginária, projeta a escola, na sociedade capitalista, como uma instituição chave nas relações de produção:

Desde a Antiguidade, observamos no Ocidente um longo processo de institucionalização em que a Escola, mesmo não tendo permanecido idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para avaliar todas as demais formas de educação, produz novas relações entre trabalho e educação, e terá peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista (SILVA, 2011, p. 171).

Isso porque, no capitalismo, a qualificação funciona como um pré-requisito para conferir ao sujeito o estatuto de empregabilidade, uma posição possível ao sujeito que “se

habilita” (DIAS, 2010, p.62) às exigências para a ocupação dos postos de trabalho. Assim, o sujeito é valorado a partir do momento em que está inserido na cadeia produtiva, quando tem uma colocação nesse mercado de trabalho (GAULEJAC; LÉONETTI, 1994). Mais uma exigência da sociedade capitalista de hoje, em que, conforme Silva (2007b),

ocorre um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, com a crescente incorporação da ciência e tecnologia, em busca de competitividade; as redes de comunicação interligam o mundo da produção e das relações sociais e individuais; a microeletrônica vai demandando um trabalhador que domine a ciência e as tecnologias incorporadas aos equipamentos, aos instrumentos do mundo do trabalho. Qualidade e competitividade são as palavras de ordem (p. 4-5).

Discursividade que aloca na escola a formação de sujeitos cada vez mais competitivos para atuarem nesse mercado, que, por sua vez, não garante o emprego para todos. A qualificação adquirida na escola responderia, então, ao estatuto de empregabilidade desse sujeito. No dizer de Guilhaon de Albuquerque (2010), o efeito da qualificação seria o de “tornar natural e necessária a venda da força de trabalho, a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção” (p.12). É dessa forma que compreendemos a necessidade evidente de o sujeito ser significado como aquele que deve atender aos imperativos dessa formação social, na conjuntura da chamada *Sociedade da Informação e do Conhecimento*, na qual o domínio da tecnologia digital adquire especial estatuto:

A formação do sujeito trabalhador não se faz desvinculada das condições materiais e históricas que conformam o modo de produção capitalista, seu estágio de desenvolvimento, as relações sociais de produção que o caracterizam e a formação humana necessária às mudanças na base técnica da produção (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 113).

Isso nos permite compreender que, em nossa sociedade, funciona uma lógica de mercado; a própria força de trabalho, para Lagazzi (2010, p.77), “se constitui em mercadoria”. O processo de escolarização daria condição a uma espécie de “comercialização do homem” específica da forma sujeito capitalista: aprimora-se o produto que será ofertado ao mercado de trabalho. É a escola – e isso também vale para a universidade – funcionando como o meio para a qualificação de uma força de trabalho para ser vendida no mercado como mercadoria, o que é somente possível de ser significado numa sociedade democrática burguesa, conformada ao funcionamento ideológico capitalista, sustentado nos sentidos de liberdade e de igualdade, conforme nos ensina Naves (1997):

Ao acordar com o capitalista as condições de venda de si mesmo por um tempo certo, ele realiza as determinações da liberdade e da igualdade. Da liberdade, porque só na condição de homem livre é que ele pode dispor do que é seu; da igualdade, porque ele troca valores equivalentes em condição de reciprocidade de face ao outro; da propriedade, porque ele comercializa aquilo que é seu, aquilo de que pode dispor (p. 59-60).

Desse modo, consideramos a escola, enquanto um Aparelho Ideológico do Estado, “que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras” (ALTHUSSER, 2010, p.71) e, como tal, produz e reproduz a existência material da ideologia conveniente, como uma instituição autorizada à “*qualificação* da força de trabalho”, significada como “condição necessária à reprodução de forças produtivas” (GUILHON ALBUQUERQUE, 2010, p.9), o que produz, como efeito, pelo próprio efeito da ideologia, a “*assignação* de um *lugar na produção*, lugar que só pode ser aquele para cada ator e que, portanto, deve ser reconhecido como necessário pelos atores em jogo” e o “reconhecimento da necessidade da divisão do trabalho e do caráter *natural* do lugar determinado para cada ator social na produção” (GUILHON ALBUQUERQUE, 2010, p.8). É o que o autor chama de sujeição, “mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o *seu lugar*” (p.8), o que se configura nas práticas, e não nas ideias. Como bem nos lembra Althusser (1979), “é na ideologia (como lugar das lutas políticas) que os homens *tomam consciência* do seu lugar no mundo e na história” (p.206, grifos do autor). Cabe lembrar que, na AD que praticamos, trabalhamos com a noção de sujeito e de posição-sujeito. O sujeito não é concebido enquanto lugar social, enquanto agente, mas como uma posição entre outras, o que é da ordem do simbólico e do inconsciente.

Por essa razão é que esse sujeito urbano contemporâneo, presente nas cidades, “precisa” ser um alfabetizado digital: é preciso qualificar sua força de trabalho, por meio do domínio da tecnologia digital, para ser disponibilizada em uma sociedade afetada por esse modo de significação. É o digital afetando a cidade, significando-a, cidade esta tomada na lógica do “e-urbano”, filiando a cidade à sua forma material (DIAS, 2011a, p.30). Se, em outros momentos da nossa história, o sujeito era significado como cidadão na medida em que saía da condição de analfabeto - a alfabetização escolar objetivava “colocar uma prótese no indivíduo, torná-lo um outro” (SILVA, 1996, p.156), hoje se coloca a questão de alfabetizar o sujeito do ponto de vista digital, também visando a esse processo de transformação em nome do novo, da inovação. A mudança, a passagem da condição de analfabeto digital para o alfabetizado digital hoje se dá por meio do domínio de competências e habilidades específicas, adquiridas por meio de uma espécie de

“alfabetização para as novas tecnologias”, uma “competência, que é básica na SocInfo²” (DIAS, 2010, p. 63) que, no caso do PROUCA, seriam propiciadas pela escola.

Entretanto, a própria organização da sociedade capitalista atual é um elemento importante para não associarmos, de forma direta, o sujeito que domina as tecnologias digitais à sua colocação no mercado de trabalho, o que vem desestabilizar o sentido de inserção do sujeito na cadeia produtiva, que circula como evidente no Prouca. Na economia atual, o “mercado é o mediador e o Estado é o regente das relações sociais, políticas, de trabalho, (DIAS, 2011b, p. 48). Ocupar o centro da sociedade horizontal ou o topo da pirâmide na sociedade de classe não depende das ações do sujeito, do teatro da sua consciência, porque há o real da história produzindo efeitos.

O trabalho de Sousa (1996, apud HANDFAS, 2006, p. 224) traz elementos que nos ajuda a problematizar a relação direta construída entre a qualificação e a colocação profissional no Programa, ao trazer o modo de funcionamento do mercado na relação com o Estado: “a mesma política neoliberal que acarretou um desemprego massivo proclame a urgência de ações pedagógicas com o objetivo de favorecer o reingresso no mercado da mão-de-obra expulsa dos processos produtivos”. Uma contradição que também se mostra no que tange à ocupação dos postos de trabalho, reduzidos; há pesquisas que mostram que “o crescimento do desemprego se deu justamente entre os trabalhadores mais escolarizados” (HANDFAS, 2006, p.228), o que é atribuído, pelos estudiosos da educação, à “progressiva substituição do padrão taylorista-fordista de produção pelo padrão de produção flexível” (PAIVA, 1998, apud TREIN; CIAVATTA, 2006, p.101). Para Trein e Ciavatta, há outros fatores que interferem na disputa por uma vaga no mercado de trabalho: “além da sólida formação geral e contato com outras culturas, também a posição na escala social serve de parâmetro para disputar uma vaga no mercado” (p.101). Pistas que vêm dizer da impossibilidade de se estabelecer uma relação direta entre a escolarização e a colocação profissional na configuração atual do capitalismo, que, no Programa que analisamos, atualiza-se na discursividade de uma inclusão digital atrelada à inserção na cadeia produtiva, para formar os bons sujeitos do capitalismo, aqueles que são “produtivos” e “flexíveis”: uma imagem construída no PROUCA.

Nesse modo de produzir evidências, não são colocados em causa os processos que produziram esses sentidos para essa sociedade mundializada, à medida que as diferenças, instaladas pelo econômico, são negadas pelo jurídico; um jurídico estruturante do

² Sociedade da Informação.

capitalismo, que ao lado do administrativo, apaga o político, como próprio das políticas públicas (ORLANDI, 2010). Como efeito desse apagamento, escolarização é tomada como condição necessária para a qualificação do sujeito na relação com a inserção no mercado de trabalho, estabelecendo-se uma relação direta entre o grau de escolaridade e a ascensão social; um silenciamento que marca a produção e a manutenção das diferenças entre os sujeitos necessárias ao capitalismo. Sentidos contraditórios que constituem os sentidos de escolarização nas relações de produção em nosso país, conjuntura na qual o PROUCA emerge e na qual significa.

2. Um outro sentido para a escola

A partir dessas considerações, é possível concebermos a escola como uma instituição, como um espaço tensionado de disputas por sentidos, e não como “organização viva, aprendente e geradora de conhecimento” (ALMEIDA; PRADO, 2011, p.39), concepção que, em nosso entendimento, é asséptica e destituída de História, própria do chamado construtivismo - base epistemológica do PROUCA -, na qual vemos a ideologia capitalista produzindo efeitos na produção de sentidos evidentes para a escola:

Uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos ‘pais’ (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes ‘libertárias’ (ALTHUSSER, 2010, p. 80).

Nessa perspectiva, a finalidade da escola seria “proporcionar a formação de cidadãos com autonomia e conhecimento do mundo para viverem dignamente na sociedade” (p.37). Sobre essa questão da cidadania como um vir a ser fruto da escolarização, nos diz Orlandi (2008b):

Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem. Argumento sempre disponível para as políticas que se dizem “sobre” o social no Brasil, ao longo de sua história, desde que se constitui como um país independente em que, pelos foros da constituição formal, nascemos sim já-cidadãos. (p. 159).

Na visada materialista na qual nos inscrevemos, compreendemos a escola como uma

instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais. Dá-se, ali, então um confronto de forças, de alianças e cooptações de posições políticas e ideológicas que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em formações discursivas (SILVA, 2007a, p. 148).

Ao nos inscrevermos na perspectiva da Análise de Discurso, compreendemos que a dominação simbólica se dá por meio do processo de identificação, que inscreve o sujeito em uma determinada formação ideológica. Aí está a sua eficácia: ser capturado pela ideologia significa que algo faz sentido para o sujeito; em outras palavras: quando a coerção simbólica, visível ou não, faz sentido ao dominado. Porém, sabemos, com Pêcheux (2009), que a ideologia é um ritual com falhas, ou, em suas palavras, “não há ritual sem falhas” (p.277), concepção que dá abertura para o processo de resistência desse sujeito, para a abertura de um trabalho possibilitado pelo simbólico: “não há dominação sem resistência: primeiro primado da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar” (p.281). Em outro ponto do Anexo III, o autor estabelece um distanciamento em relação a Althusser no que concerne aos Aparelhos Ideológicos de Estado: a luta ideológica de classes é compreendida por Pêcheux como “um processo de reprodução-transformação das relações de produção existentes, de maneira a inscrever nessa noção a própria marca de contradição de classes que a constitui” (p.274). Em um texto de 1982, Pêcheux salienta essa questão ao afirmar que “reprodução nunca significou repetição do mesmo” (p.115).

Isso nos permite compreender que é por meio do simbólico que outros processos de identificação podem ocorrer, outras formas de significação no e para o sujeito, como suporte desse simbólico, em outras condições de produção possíveis de realização: eis o efeito da falha, da ruptura no ritual e da possibilidade de irrupção do político! A esse respeito, Pêcheux (1982) faz uma colocação belíssima, que também aponta para certo deslocamento das proposições de Althusser:

As proposições de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, que procuram dar continuidade a determinadas colocações de Gramsci a respeito do conceito de hegemonia e da proximidade invisível do Estado no cotidiano, formam uma ajuda valiosa nessa direção, se ela for interpretada de tal forma que **os processos de reprodução ideológicos também sejam abordados como local de resistência múltipla. Um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções** (p. 115, destaques do autor, grifos nossos).

Pensando na reprodução-transformação em sua relação com a escola, compreendemos que, para além da inserção do sujeito na cadeia produtiva, a sala de aula pode ser o espaço em que diferentes modos de identificação possam se produzir, quando esta é tomada como “espaço de movimento dos sentidos” (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p. 7). Conceber assim a sala de aula não significa apagar os sentidos decorrentes de seu aspecto institucional, o que lhe confere a instituição, por excelência, da circulação dos saberes legitimados, que produzem o efeito de autorizar e de desautorizar os sujeitos da escolarização, mas é compreender, enquanto possibilidade, em outras condições de produção, que o trabalho em sala de aula pode acolher outros sentidos, ainda que as conformações do sistema de ensino do qual fazemos parte estejam funcionando, próprias do discurso pedagógico, materializadas nas políticas públicas. Isso vai ao encontro das afirmações de Bolognini (2009, p.45) sobre o fazer do professor: “a sala de aula pode se constituir o lugar privilegiado para o encontro entre diversas possibilidades de efeito de sentido para os objetos simbólicos ali apresentados”, o que a autora chama de “criar as condições, em sala de aula, do aparecimento da sétima nota” (p. 45).

Considerações finais

Orlandi (2002) nos diz que a escola constitui-se num espaço de significação e que os sujeitos da escolarização já aí significam. Enquanto instituição, a escola é o “lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos” (p. 250). Assim, Orlandi (2002) nos ensina que o caminho “é a restituição do político como mediador. Que permite ao sujeito se ocupar de um espaço histórico materialmente constituído e que significa” (p. 255). Essa afirmação nos leva a compreender que é na prática de uma educação politicamente significada que reside a possibilidade de um deslocamento efetivo, qualquer que seja o recurso utilizado em sala de aula: o giz, o papel, o computador, que ora se configura como o desktop no laboratório de informática, ora o laptop na sala de aula, ora o *tablet* nas mãos dos alunos e professores, ou a internet com ou sem fio. E é na criação e na manutenção de espaços de autorização, que garantam a autoria, na sala de aula, que o irrealizado poderá irromper, qualquer que seja a disposição das carteiras e o tipo de lousa utilizado. Conforme afirma Lagazzi (2003),

a sala de aula deve ser um ponto de encontro, de confronto, de intersecção, de interlocução, simbolicamente constituído. Empiricamente não importa se ela se atualiza numa sala convencional ou num espaço aberto [...] A sala de aula deve ser um espaço em que as fronteiras sejam limites a serem reorganizados, nem desfeitos nem imobilizados (p. 70).

Para produzir o efeito de fecho (GALLO, 1989) para este trabalho, gostaria de dizer que trabalhar com o PROUCA me levou a compreender a impossibilidade de se desconsiderar, quando se toma como objeto de análise uma política pública que se discursiviza como sendo de ensino, o modo de funcionamento do Estado numa sociedade capitalista e mundializada como a nossa, o que chama para a cena a impossibilidade de se dissociar as imbricadas relações construídas historicamente entre escola, Estado e sociedade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. de.; PRADO, M. E. B. B. Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola. In: _____. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011. p.34-48.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **A favor de Marx**. 2.ed. Tradução de Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BARBOSA FILHO, F. R. **A escrita urbana nos (des)limites do (im)possível**. 2012. 104p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série Discurso e Ensino.

BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001, uma odisséia no espaço. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série Discurso e Ensino. p.39-46.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Pontes: 2001. p.29-33.

_____. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. 185p. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F. de.; PAOLI, M. C. **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p.27-51.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.

DIAS, C. Cidade, cultura e corpo: a velocidade do mundo. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.10, 2011a.

_____. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. In: ZATTAR, N.; DALLA PRIA, A.; MORALIS, E. G. (Orgs.). **Linguagem, acontecimento, discurso**. Campinas: RG, 2011b. p.45-60.

_____. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010. p.43-73.

GALLO, S. M. L. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. 138p. Dissertação (Mestre em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GAULEJAC, Vincent de.; LÉONETTI, Isabel Taboada. **La lutte des places**. Paris: Desclée de Bouwer, 1994.

GUILHON DE ALBUQUERQUE. Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p.7-51.

GUIMARÃES, E. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Revista Letras**, n. 26, p.53-62, 2003. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r26/artigo_5.pdf>. Acesso em: 27.jun.2012.

HANDEFAS, A. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p.221-236.

LAGAZZI, S. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010. p. 75-83.

_____. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, PPGL UFS, n.27, p.67-71, 2003. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_6.pdf>. Acesso em: 09.ago.2011.

NAVES, M. B. Democracia e dominação de classe burguesa. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 4, p. 61-68, 1997.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010.

_____. **Discurso e leitura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3.ed. Campinas: Pontes, 2008b.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. Uma tópica cívica: as instituições urbanas como sítios de significação. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.8, p.25-27, 2004b.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico**. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, p.7-24, 1990.

_____. (1982). Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução Carmen Zink. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.107-119.

SILVA, M. V. da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p.165-180.

_____. **O discurso pedagógico no Brasil**: constituição, formulação, circulação. Palestra apresentada na UNEMAT, *campus* universitário de Cáceres, em 13 de outubro de 2010.

_____. Escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a. p.141-161.

_____. História das idéias lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas. Texto apresentado na X Jornada de História das Ideias Linguísticas realizada na Universidade Federal de Minas Gerais em agosto de 2007b. Disponível em: < <http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06.mar.2011.

_____. Sujeito, escrita e história: a letra e as letras. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006. p.133-140.

_____. Espaços urbanos – espaços da escrita. **Escritos**, Campinas, LABEUB/NUDECRI/UNICAMP, n.5, p.23-29, 1999.

_____. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p.151-162.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. p.97-116.

UM COMPUTADOR POR ALUNO: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2008. (Série avaliação de políticas públicas; n.1).

Maristela Cury Sarian é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Possui Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998), Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é docente da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa, bem como nos Estudos da Tradução. (maristelasarian@gmail.com)

O preconceito linguístico: algumas considerações¹

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

RESUMO: Neste artigo, tecemos algumas considerações sobre o preconceito linguístico, sustentando-nos na teoria da Análise de Discurso. Para nossa reflexão, tomamos, entre outras noções discursivas, a de ideologia e a de memória, necessárias para a compreensão do processo de constituição do discurso preconceituoso.

Palavras-chave: preconceito linguístico; Análise de Discurso; ideologia; memória.

ABSTRACT: *In this paper, we make some considerations about the linguistic prejudice, based on the theory of Discourse Analysis. For our analysis, we take, among other discursive notions, that of ideology and memory, necessary to understand the process of the constitution of prejudiced discourse.*

Keywords: *Discourse Analysis; linguistic prejudice; ideology; memory.*

Introdução

Na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui um fator mais importante que qualquer outro. Seria inadmissível que seu estudo se tornasse exclusivo de alguns especialistas; de fato, toda a gente dela se ocupa pouco ou muito; mas – consequência paradoxal do interesse que suscita – não há domínio onde tenha germinado idéias tão absurdas, preconceitos, miragens, ficções. (SAUSSURE, 2006, p.14).

A discriminação hierarquizada das línguas funda-se num lento e contínuo processo histórico, abarcando de forma absoluta o político e o social. Esse movimento intermitente, como uma teia tecida na história, produz seus efeitos de sentido seletivos nas sociedades, regulados pelas relações de poder, em direção ao que se chama hoje de preconceito linguístico. (BISINOTO, 2009, p.45-6).

O nosso objetivo, neste texto, é tratar, em linhas gerais, do *preconceito linguístico*, pois, como disse Saussure, em outras palavras: no domínio da linguagem, o preconceito está presente ao constituir a relação sujeito/língua. Fazemos, então, algumas considerações sobre o preconceito linguístico fundamentando-nos na teoria Análise de Discurso.

¹ Estas reflexões compõem a tese de doutorado intitulada “O funcionamento ideológico na produção da ‘hipercorreção’”, orientada pela Prof^ª Dr^ª Eni P. Orlandi e defendida em agosto/2012, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP).

Para começar, remetemo-nos a Guimarães quando afirma que não há igual direito a dizer, por exemplo, [mutio] ou [muito]. O direito à palavra é distribuído de tal maneira que ele é um para os que dizem a segunda forma e é outro para os que produzem a primeira. (GUIMARÃES, 2002, p. 21).

Conforme Guimarães, há, em nossa sociedade, modos de falar que são autorizados em contraposição a outros que são interditados, ou censurados². Não há permissão para alguns falarem em determinados lugares sociais. Podem falar com seus familiares, amigos, colegas, no entanto, não podem falar como jornalistas, na televisão, por exemplo. Atualmente, a mídia junta-se de maneira decisiva aos instrumentos que organizam o espaço de enunciação, juntamente com a Escola, a gramática e o dicionário [...] Estas instrumentações da língua tabalham incessantemente sua divisão entre o certo e o errado.” (GUIMARÃES, 2006, p. 17). Nesse sentido, relacionamos este estudo ao que Zoppi-Fontana se refere como sendo:

[...] o estudo de práticas discursivas definidas por processos de identificação a partir dos quais o sujeito do discurso se constitui na sua concreta função de enunciador afetado por uma *desqualificação*, uma *deslegitimação* e, inclusive, uma *interdição* desse seu dizer. Posições de sujeito que se caracterizam por um esvaziamento/silenciamento da função enunciativa que afeta tanto os processos de constituição do sujeito quanto os efeitos dos enunciados aí produzidos, cujas formulações sofrem restrições de circulação (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 275).

A nosso ver, a relação do sujeito com a língua dividida é naturalizada, des-historicizada, despolitizada, em nossa sociedade. Ela ainda não foi suficientemente discutida ou, então, o modo como está sendo discutida não tem produzido deslocamentos efetivos nos sentidos secularmente (im)postos.

2. O preconceito linguístico e o funcionamento da ideologia e da memória discursiva

Com Orlandi podemos dizer que o preconceito “se realiza individualmente ou por pequenos grupos, ou raças, mas é de natureza sócio-histórica, sendo regido pelo econômico [...]” (ORLANDI, 2009, p. 223). Nesse sentido, vivemos em uma sociedade capitalista, com seus valores, sua hierarquização, sua verticalização social entre os que possuem mais ou menos bens; sendo que, numa sociedade neo-liberal, o acesso a diferentes bens é desigual.

² *Censura* é aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura (ORLANDI, 1995, p. 108). De acordo com Orlandi, em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*: “Não se pode dizer aquilo que (se poderia mas) foi proibido”

Assim, o preconceito linguístico é uma forma de censura, visto que na censura temos sentidos que são possíveis, mas que não podem ser ditos. Em relação a isso, lembramos que Orlandi trata a censura enquanto silêncio local, manifestação mais visível da política da interdição do dizer. (ORLANDI, 1992, p. 74). A nosso ver, podemos relacionar o preconceito linguístico com o modo que a autora argumenta sobre a política do silêncio, enquanto aquela que “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada”. (*op.cit.*, p. 73). Em nossa reflexão é o modo como se diz algo é que sofre interdição, pois algumas formas de dizer são execradas em determinadas situações.

Ainda segundo Orlandi (2002, p.199), o preconceito linguístico tem como base a afirmação de que “não se pode falar ‘errado’”. Para a autora, entre os preconceitos mais efetivos, está esse preconceito, visto que os sujeitos se constituem *pela e na* linguagem, identificando-se pelo fato mesmo de falarem.

Bagno, ao tratar do preconceito linguístico, remete-o a práticas sociais dos gregos³ na Antiguidade:

[...] há quase 2.500 anos, associaram *língua culta* com *escrita literária*. Essa é uma tradição que começou por volta do século III a.C., entre os filósofos e filólogos gregos, quando foi criada a própria disciplina batizada de gramática, em grego, significava, na origem, ‘a arte de escrever’. [...] ao desprezar completamente a língua falada (considerada ‘caótica’, ‘ilógica’, ‘estropiada’), e também ao classificarem a mudança da língua ao longo do tempo de ‘ruína’ ou ‘decadência’ [...] Foram eles e seus seguidores, de fato, que plantaram as sementes do preconceito linguístico, que iam dar tantos e tão amargos frutos ao longo dos séculos (BAGNO, 2003, p. 46, grifos do autor).

Vale dizer que quando se pensa o ensino e a circulação da língua nacional como um bem público, reflete-se sobre as práticas sociais ao longo da história e os mais diferentes e efetivos processos de exclusão, de inclusão, de valorização de sujeitos pelo *modo* como falam. Orlandi (*op.cit.*, p. 199) argumenta que não pensa que o fato de se tratar de normas ou de regras seja em si um preconceito, visto que as sociedades com as suas instituições são regidas por normas. No entanto, é na diferença real existente entre os sujeitos de uma sociedade, que as hierarquizações se constituem, que valores são atribuídos e que se criam

³ Chamamos a atenção para a distinção entre o que significava ser gramático na Grécia, na época citada pelo autor, e o que era ser gramático no Brasil no séc. XIX. Enquanto, no primeiro caso, o objetivo era a imposição de uma língua sobre outra, no último o que estava em jogo era o desejo de legitimação de uma língua nacional.

preconceitos e processos de exclusão. Ou seja, é pela maneira como as diferenças são significadas em um imaginário social que se instaura o preconceito.

A língua é parte desse imaginário social e aquilo que é norma produz uma separação entre os cidadãos, qualificando-os ou os desqualificando. Ao mesmo tempo, pode haver a atribuição de um lugar ou a exclusão da convivência social qualificada. De acordo com Leite,

[...] a intolerância linguística passa quase despercebida pela opinião pública e não provoca sérios abalos sociais, da mesma forma que aqueles provenientes da intolerância religiosa ou política, parece nem existir. Contudo, a intolerância linguística existe e é tão agressiva quanto outra qualquer, pois atinge o cerne das individualidades. A *linguagem* é o que o homem tem de mais íntimo e o que *representa a sua subjetividade*. Não é exagero, portanto, dizer que uma crítica à linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas. (LEITE, 2008, p. 13, grifos nossos).

Concordamos com Leite quanto à ênfase dada ao processo de um cruel afetamento produzido pelo preconceito linguístico e que é silenciado em nossa sociedade. No entanto, questionamos a continuidade da afirmação da autora, pois, a nosso ver, a linguagem mais do que “representar” a subjetividade, “constitui” essa subjetividade, por isso quando criticamos o modo como alguém fala, estamos criticando, censurando o modo como esse alguém se constitui. Ou seja, constituímos-nos pelo nosso dizer, porque somos estruturados pela língua, considerando que sujeito e língua não se separam.

Chamamos a atenção para a utilização da expressão “intolerância linguística” utilizada pela autora, na citação acima. A nosso ver, é complicado esse modo de se referir a formas de língua que não são legitimadas, visto que a própria expressão remete a uma “tolerância” que produz um sentido de superioridade em que alguém está acima de quem fala e de alguma forma irá “permitir” que o outro se manifeste. Assim, não se trata de se ter “tolerância”, mas de considerar o outro como seu igual, nem melhor nem pior, pois como disse Saramago:

Tolerância não é igualdade. Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa relação não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância. (SARAMAGO, 2010).

Em nossa sociedade constituída por normas, principalmente quando se trata da língua, regras são ditadas e impostas. Quando alguém diz algo diferente da forma da língua que é imposta como a “correta” critica-se a pessoa, acusando-a de que “não sabe falar, que parece que nunca frequentou a escola”. Em outras palavras, o “saber falar” está associado à escolarização. De acordo com Gnerre (2009, p. 28),

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de ‘oportunidades iguais’ para todos.

Trazemos, novamente, Gnerre (2009, p.12) quando afirma que “o preconceito linguístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade de prestígio”. Assim, o pensamento grego de quase 2500 anos constitui ainda hoje a memória social, nos enunciados em que a ideia de correção está relacionada diretamente à língua escrita.

Nessa perspectiva, para possibilitar uma melhor compreensão de como funciona na sociedade o imaginário de “correção” de língua, a constituição do preconceito linguístico e os gestos de interpretação inscritos no nosso material de análise, retomamos, entre outras noções, a noção de memória presente nas reflexões de Orlandi. Para a autora, é necessário pensarmos a memória sob dois aspectos:

- a) a *memória institucionalizada*, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e
- b) a *memória constitutiva*, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo). (ORLANDI, 2007, p. 67-68).

É entre a memória institucionalizada e os efeitos da memória constitutiva que a interpretação se faz. Desse modo, se por um lado há o congelamento de sentidos na repetição, por outro há a possibilidade do sentido vir a ser outro.

Em outros termos, tomamos o arquivo como memória estabilizada, enquanto espaço em que “o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito da relação de forças”. O arquivo “repousa sobre o realizado, menos o que se *pode* e mais sobre o que se *deve* ser dito. No arquivo há um efeito de fechamento, de saturação de completude”. (ORLANDI, 1996, p. 136).

Ainda conforme a autora, pensamos o interdiscurso enquanto espaço em que “há o que se deve dizer, o que se pode dizer e mesmo a possibilidade de se dizer o irrealizado”. (*op.cit.*, p. 172).

É fundamental compreender que, em nossa sociedade, considerando a história que a constitui, “há tendência em se sobrepor o arquivo sobre o interdiscurso no funcionamento discursivo. E é a partir do efeito dessa sobreposição que geralmente se distingue escrita (fixa) e oralidade (dispersa)”. (*op.cit.*, p. 172).

Além da noção de memória, a de ideologia é básica para o entendimento do processo de constituição do discurso, no caso, o discurso preconceituoso. Parafraseando Orlandi (2001, p. 45-50), a ideologia é a interpretação do sentido em uma direção. Há uma injunção a determinada interpretação que se apresenta como sendo *a* interpretação. O sentido aparece como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e, ao mesmo tempo, nega-se a interpretação. Para Pêcheux é o funcionamento da ideologia em geral que interpela os indivíduos em sujeitos de seu discurso e “fornece a ‘cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistemas de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas”. (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Ao observarmos as práticas linguísticas que constituem os diferentes espaços sociais, é possível notar a hierarquização que se (re)produz. Conforme dissemos, o que se considera como “língua” é o registro formal das pessoas escolarizadas e, a partir daí, constitui-se o modo repressivo de tratar os sujeitos que se expressam com “as línguas coloquiais de pessoas não escolarizadas”. (GUIMARÃES, 2002, p.21).

Em textos que retratam o preconceito em relação a negros, por exemplo, há uma maneira de falar em que o enunciador restringe o próprio dizer, possibilitando perceber o funcionamento da *censura*: “não posso falar além disso”, “existem outros sentidos que não podem aparecer”, ou ainda, “esses são os sentidos permitidos nessa sociedade”⁴. (AZAMBUJA, 2005, p. 37). Porém, o que observamos, nas diferentes práticas sociais, é o fato de que a discriminação linguística não sofre nenhuma censura. É prevista a punição, em nossa sociedade, àqueles que discriminam o negro, no entanto ninguém sofre sanções por discriminar o modo como alguém fala.

⁴ Na dissertação de mestrado, publicada pela editora da Universidade do Estado de Mato Grosso, abordamos essa questão no capítulo: “Um lugar simbólico negado faz emergir a negação na discursividade” (AZAMBUJA, 2005).

Esse fato é possível de ser observado no recorte de uma crítica marcada pela ironia⁵ em relação a uma personagem que “incomodava” com sua fala no programa *Big Brother*, há alguns anos (2004). Este enunciado também nos faz pensar sobre um dos papéis da mídia que é o de reproduzir alguns sentidos, colocando-os em intensa circulação e, em consequência, produzindo um efeito de inquestionabilidade.

[...] Mas a vida é como circuito elétrico, sempre tem um lado positivo. E neste caso, o lado positivo é que um dia o programa acaba, a Solange ladra, as caravanas passam e a gente nunca mais vai ter que assistir em horário nobre alguém dizer *Jack o Estuprador* sem saber que está num programa de humor!!

Agora, com licença, que eu tenho que me recompor, de tanto rir desta participante que tem mais sorte do que juiz! Já ri tanto que *depilei* o fígado! (grifos nossos)

A participante do programa é tratada como cão: “a Solange ladra”. A crítica parte de alguém que ironiza a troca dos vocábulos: “estripador” > “estuprador”; “desopilei” > “depilei” aponta para o preconceito. Dito de outro modo, podemos dizer que este enunciado materializa a ideologia e ela se mostra sob a forma de evidência(s) cruelmente absurda(s), para quem não se inscreve nessa mesma regionalização de sentidos.

Na relação dos sujeitos com a língua, importa enfatizar que ainda não há uma forma de censura que atinja o preconceito sobre o modo como as pessoas falam. Ao contrário, é permitido ser preconceituoso, é permitido rir do modo como se expressam as pessoas cujas formas linguísticas são vistas como ilegítimas.

3. Para “fechar” a nossa discussão...

Nesse espaço, pensamos o preconceito linguístico enquanto contradição constitutiva de uma sociedade capitalista. Isso significa que buscamos sair de um modo de pensá-lo enquanto oposição de classes, entre dominantes e dominados, já que, neste lugar, naturalizam-se as desigualdades sociais, econômicas, produzidas ao longo da história, desconsiderando-se as condições de produção em que se instala o preconceito.

De acordo com Leite, o preconceito linguístico é “[...] a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do *outro*: é um *não-gostar*, um achar-feio ou achar-errado um *uso* (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto.” (LEITE, 2008, p. 24-25). (Grifos da autora).

⁵ Recorte que compõe um texto anônimo, que circulou na internet, em 2004.

Finalizando, vale frisar que, na perspectiva discursiva, o preconceito é uma discursividade que “circula sem sustentação em condições reais e fortemente mantidas por relações imaginárias que silenciam sentidos e razões da própria maneira de significar”. (ORLANDI, 2009, p. 223). Assim, não se trata *apenas* de negar o direito do sujeito de dizer de uma forma ou de outra, mas de “negar a própria existência do ser.” (*op.cit.*, p.223).

Referências Bibliográficas

AZAMBUJA, E. B. **Olhares, vozes e silêncios que excluem:** estereótipos de índio. Cáceres: Editora Unemat, 2005.

BAGNO, M. **A norma oculta:** língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BISINOTO, L.S.J. Uma reflexão sobre atitudes linguísticas. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos 22**. Campinas: Capes- Procad- Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2009.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LEITE, M.Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Língua e Conhecimento Linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M.C.L.; INDURSKY, F. (orgs.). **Análise do Discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **A língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

SARAMAGO, J. Um ateu preocupado com Deus. In: *Saramago nas Suas Palavras*. Edição e selecção de Fernando Gómez Aguilera, Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

ZOPPI-FONTANA, M.G. Identidades (in)formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. **Organon 35**: *Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, vol. 17, Número 35, 2003.

Elizete Beatriz Azambuja é graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1997), mestrado (2000) e doutorado (2012) em linguística, pela Universidade Estadual de Campinas. É professora de linguística da Universidade Estadual de Goiás e atua na Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos/GO. (liazambuja@ibest.com.br)

Santa Cristina, a espantosa: Michèle Roberts e a desconstrução das metanarrativas hagiográficas de gênero

William Alves Biserra (UCB)

RESUMO: Este artigo busca apresentar o aspecto feminista e desconstrutor do patriarcado eclesiástico romano presente na obra da escritora inglesa contemporânea Michèle Roberts, por meio da análise de um conto de seu livro: *Impossible Saints*.

Palavras-chave: Hagiografia; feminismo; Literatura Inglesa Contemporânea.

ABSTRACT: *This article aims to introduce the feminist aspect of the works of contemporary English writer Michèle Roberts, mainly the deconstruction of Roman ecclesiastic patriarchy; by means of analyzing a short story in her book: Impossible Saints.*

Keywords: *Hagiography; feminism; Contemporary English Literature.*

Michèle Roberts é uma escritora inglesa contemporânea nascida em 1949, filha de pai inglês anglicano e mãe francesa católica; é uma das principais autoras inglesas da atualidade, ganhadora da mais alta honra cultural da França (*Chevalier de l'ordre des arts et des lettres*), *Fellow* da sociedade real de literatura, na Inglaterra, e rejeitou, por razões políticas, a ordem do império britânico. Já lhe foram dedicadas teses e dissertações em algumas das mais conceituadas universidades do mundo. Escolhi analisar, no presente trabalho, a desconstrução, operada por Roberts, da misoginia presente na hagiografia católica.

Para comentar um pouco mais sobre a autora, é importante lembrar que Roberts sempre se sentiu dividida, devido ao seu lar binacional. Educada em um convento, quando criança desejava ser freira. Sua educação foi, portanto, católica. Ao entrar na universidade, a escritora declara ter perdido sua fé e abraçado o movimento feminista (ROBERTS, 1998). Nos anos 1970, sua militância cresceu e ela se tornou membro de uma editora dedicada exclusivamente à publicação de autoras. Tem publicado inúmeros romances em vários estilos, da experimentação à paródia, além de poemas e ensaios. Atualmente, além de romancista, é professora universitária na Inglaterra.

A produção literária de Roberts começa nos anos de 1970, em uma Londres agitada por vários movimentos sociais, desde o *punk* até o feminismo; e foi este último que tocou a sensibilidade da, até então, aspirante a escritora. Ela se integra a um grupo de jovens mulheres com um projeto estético e político definido, qual seja, o de produzir literatura de autoria feminina, com uma perspectiva contestadora, tanto do *establishment* literário, quanto das metanarrativas patriarcais que tanto haviam prejudicado as mulheres. Por conta de sua forte educação católica, a obra de Roberts dialoga com a metanarrativa que mais lhe havia gerado conflitos internos: o cristianismo, especialmente o catolicismo romano.

Desde então, a obra de Roberts vem questionando o papel secundário a que as mulheres foram submetidas na história e na hierarquia da igreja romana. Uma de suas lutas políticas, por exemplo, é para a ordenação sacerdotal de mulheres. A arma que a escritora utiliza são seus romances, sempre muito sofisticados, do ponto de vista das técnicas literárias, mas, nem por isso, menos engajados com as lutas pelos direitos das mulheres. Uma dessas obras é o livro: *Impossible Saints*, publicado em 1995. A estrutura apresenta uma história central de uma personagem chamada Joséphine, livremente inspirada em Santa Teresa d'Ávila, e intercala essa narrativa com as de onze outras mulheres, todas oficialmente canonizadas. De maneira geral, há uma narrativa maior, do tamanho de uma *novella* e, nos intervalos dessa são inseridas outras narrativas menores. Essas narrativas funcionam como contos autônomos, mas, todas mantêm, ainda assim, uma ligação com a estrutura geral, sendo fundamentais para compor o todo da obra. Sem as pequenas narrativas aliadas à *novella*, não haveria o resultado final, ou seja, um romance. Temos, pois, pequenas narrativas que se interligam com uma narrativa maior e juntas formam um todo. Cada micro-narrativa possui independência e valor em si, não obstante, todas se reúnem para formar um mosaico, um completo.

Umas dessas histórias recontadas, uma dessas mulheres resgatadas e retrabalhadas em *Impossible Saints* é Santa Cristina. Roberts baseia-se em duas santas com este nome: Santa Cristina de Bolsena e Santa Cristina - a espantosa - padroeira dos doentes mentais. Esta última pertence à piedade popular e nunca foi oficialmente canonizada por Roma. Já Cristina de Bolsena teve seu culto revogado no ocidente, após a reforma litúrgica do concílio vaticano II.

Escolher narrar a história dessas duas santas, fundindo-as em uma só, possui muitos significados. A começar pelo nome, elas são o epíteto de cristãs, ambas marcaram a piedade popular e possuem problemas com a Santa Sé. Duas santas, homônimas, que

Roberts escolheu e mesclou recriando-as com fins ficcionais. Cabe, porém, uma pergunta: não seriam essas Cristinas já ficção? Ou seja, não seria a hagiografia oficial, uma recriação pessoal da suposta história de alguém, com fins de propaganda e doutrinação? Essas mulheres, as duas Cristinas, seriam ambas já construtos ficcionais. Assim, Roberts imagina uma adolescente de 15 anos, contemporânea, chamada Cristina, que chama a atenção por sua personalidade peculiar e decidida, e por não se encaixar em padrões sociais:

Na idade de quinze anos Cristina começou a se comportar de maneira muito estranha. Ninguém conseguia entender. Ela se escondia no quarto lendo romances baratos que a faziam chorar e escrevendo poemas. Ela penteou o cabelo caindo sobre o rosto e espiava o mundo por trás dessa cortina escurra, brilhando com gel. Ela roía as unhas até o sangue. Ela comia um monte de biscoitos açucarados e engordou muito. Ela quase não falava, preferia se comunicar com grunhidos. (ROBERTS, 1997:115)¹

Até aí nada de mais, dirão alguns leitores, apenas uma adolescente comum, e excetuando-se o risco de excessos, nada há de particularmente espantoso com Cristina. O pai da personagem inicialmente pensa a mesma coisa, e não dá muita atenção para a filha. Roberts aproxima a inquietação de ambas as Cristinas com o mundo que as cercava e as transforma em uma só personagem: uma adolescente contemporânea cuja imagem corporal é, em si, um desafio aos padrões estabelecidos para o feminino. Ela é uma heroína e santa deliberadamente gorda. Em toda a tradição católica, de quase dois mil anos, mesmo com todo o sincretismo e as variações regionais de culto, não há registro, ou pelo menos eu não consegui encontrar, de uma santa, intencionalmente, gorda. Roberts encontra um ponto cego na tradição imagética dedicada ao feminino e muito embora pareça uma constatação simples, é altamente reveladora. Por que não há santas gordas? Talvez porque a imagem do feminino para a ortodoxia romana seja tendenciosa e parcial. Se Roma não criou uma santa, por vontade e sem culpa, gorda, que o faça a literatura, a recriação ficcional feminista pode, e deve fazê-lo.

Cristina teve uma apoplexia muito severa, seus membros ficaram frios e rígidos. Ela caiu no que parecia ser o estupor da morte. Seu rosto ficou branco-esverdeado, suas mãos dobraram-se convulsivamente.

- Ela está fazendo isso somente para chamar a atenção, disse o médico aos pais da jovem, só há uma maneira de parar com esses truques. Ela está se fingindo de morta. Então dêem a ela um funeral e enterrem-na.

O caixão aberto foi colocado na igreja. Lá estava a garota feia e gorda com seu cabelo gosmento e unhas roídas. Sua mortalha branca de rendinhas, decorada com laçinhos, estava toda torta.

¹ Informo que todas as traduções presentes neste artigo são de minha responsabilidade.

A missa de réquiem começou, chegou ao *Agnus Dei*, a oração antes da santa comunhão. Senhor eu não sou digno de que entreis em minha morada, mas dissei uma só palavra e eu serei salvo.

Cristina sentou-se no caixão e abriu os olhos, a boca também, mas sem som. O que aconteceu depois foi testemunhado por todos na igreja, Cristina bateu os braços e voou, pousando numa das vigas do teto.

-Desça já daí, gritou o padre, ou você vai ter o que merece!

- Não posso, gritou Cristina, todo mundo aí embaixo está fedendo, e muito, eu não agüento, o fedor dos corpos humanos me adoece.

-Eu prometo, falou seu pai, se você descer e vier para casa como uma boa menina, você terá um teto todo seu, com privacidade e sem corpos fedorentos, ninguém vai se aproximar de você. Certo?

-Certo, Cristina disse. E ela planou, suas dobras de gordura em seu corpo gracioso como o de um cisne, sua mortalha esvoaçante como asas brancas. Ela deu duas voltas na igreja e pousou suave no altar. (ROBERTS, 1997:114-115)

A atitude do médico é sintomática de uma nova forma de misoginia: a científica, em muito herdeira da religiosa. As pretensas universalidade e imparcialidade da ciência levaram muitos pesquisadores a confundir seus antigos preconceitos de gênero com verdades supostamente laboratoriais, tanto mais perigosas quanto mais arrogantes. Mulheres que seriam consideradas santas na idade média, com o advento e consolidação do poder médico-científico passaram a ser diagnosticadas como loucas. Santa Cristina, a espantosa, não só é padroeira dos loucos, como foi considerada insana por alguns de seus contemporâneos. Na sociedade européia ocidental do século XIX, uma mulher que exibisse as mesmas características dela seria hospitalizada e cercada de poderes/saberes normatizantes que a tentariam moldar.² A misoginia do discurso médico encontra eco na mortalha escolhida pela família: branca, com rendinhas e lacinhos, mas torta. A narradora demonstra descompasso e desconforto ao contrastar a imagem fora do padrão de Cristina com a roupa femininamente estereotipada que a fazem usar. A jovem não se encaixava, não só na roupa, mas no que ela representava, nos padrões e expectativas das pessoas em torno. A diferença de Cristina não era compreendida nem aceita, a morte tornou-se uma opção para ela e, mesmo assim, tentaram enquadrá-la dentro de algum parâmetro pré-estabelecido, alguma imagem pré-fabricada.

Durante a missa, Cristina se levanta junto com o *domine non sum dignus*, uma oração ritualizada presente no missal romano e colocada imediatamente antes da comunhão. A intenção é, oficialmente, dispor o espírito dos fiéis com a humildade necessária para comungar, e algumas igrejas locais realizam neste momento o ritual de bater no peito três vezes, como *mea culpa*. Nesse momento de reconhecimento das

² Vale a pena refletir sobre o ensaio de Cathérine Clement e Sudhir Kakar: *A louca e o santo*, que analisa melhor essa situação dicotômica.

próprias falhas, Cristina “ressuscita” e, devido ao fedor dos pecados da assembleia, voa para o teto. O milagre coloca a jovem, não só fisicamente, mas moralmente acima dos seus concidadãos. Todos os que a julgavam e oprimiam eram fétidos e indignos, só ela fora escolhida por Deus, só ela podia voar. É uma espécie de vingança pública, por assim dizer; Cristina, mesmo tão fora dos padrões, era uma santa e devia ser venerada como tal. O padre e o pai, ambos a mesma autoridade, tentam, primeiro com ameaças, depois com ardis fazê-la descer, isto é, controlá-la, dominá-la, restituí-la à terra e à ordem estabelecida da lei da gravidade e dos papéis de gênero. O trocadilho feito por Roberts com a obra de Virgínia Woolf *um teto todo seu* mostra-se irônico pois o tal teto é, na verdade, um manicômio em forma de torre, onde o pai acaba por internar Cristina.

Cristina deveria viver ali de agora em diante, com suas onze companheiras, moças da idade dela, todas tão loucas quanto ela, depositadas naquele lugar até se recuperarem. Cristina estava, então, com vinte e poucos anos. Idade de casar, e essa era talvez a razão, disse o médico, do mal que ela sofria, falta de marido. Mas ele tinha esperanças de curá-la, ainda que ela gritasse e voasse até o teto se alguém falava a palavra casamento. A torre tinha doze janelas, uma para cada moça, três janelas em cada um dos quatro andares. Da torre ninguém entrava nem saía, o doutor tinha a chave... Cada uma das doidinhas usava uma única algema, presa, por uma longa corrente, a um pilar no centro da cozinha. As correntes eram longas o suficiente para que as moças subissem e descessem as escadas ou visitassem o quarto das outras... Cristina às vezes voava dançando com as outras ao redor do mastro, enrolando sua corrente... às vezes ela se deixava ficar no sofá velho da cozinha, meio tonta de fumar a maconha que ela plantava na janela, e ela não sabia se tinha voado mesmo ou só sonhado. Ela se dava muito bem com suas companheiras. O distanciamento do mundo e a libertação do vício do século davam a elas certa liberdade interior. Elas dividiam o trabalho doméstico e faziam a comida. Viviam modestamente, só com o necessário, mas eram criativas... consolo, para quê? Para a loucura, ela achava. Só doido era trancado ali. Dentro da cabeça dela as vozes ficavam cantando e zombando: doida, triste e ruim, doida, triste e ruim. (ROBERTS, 1997:118-119)

O médico, cujo poder é caracterizado pela posse fálica da chave, controla Cristina a partir de preconceitos de gênero travestidos de ciência. A figura da torre e do pai que lá tranca sua filha, vem da lenda de Santa Cristina de Bolsena. A expressão “falta de marido”, utilizada pela autoridade médica, é de extremo mau gosto e reforça a falta de preparo daquela sociedade para aceitar, para acolher a diferença de Cristina e das outras moças que ali estavam. O paralelo com as histéricas de Charcot, Freud e Breuer é quase imediato. As pacientes desses últimos costumavam apresentar características semelhantes às de Cristina como deslocamento social, tristeza, isolamento, irritação, mas nem por isso eram doentes, haja vista que não poucas acabaram se tornando defensoras dos direitos das mulheres. O suposto “mal” de que elas sofriam era sofrimento mental intenso agravado, senão mesmo

provocado, por circunstâncias sociais limitadoras. Por que não dar este diagnóstico a Cristina e suas amigas, internadas naquela fálica prisão por ordem e sob controle do PAI?

O pilar no centro da cozinha e a corrente que ligava as jovens a ele forma a imagem muito evocativa do *Axis Mundi*³ Eliadiano, sob o disfarce de *Maypole*, fálico centro de fálica torre. O poste de brincar é um dos símbolos mais fortes dos rituais de fertilidade da grande deusa (MAIA/ MAI/ MARIA) no mês de maio, representando o princípio masculino o falo do filho/consorte da deusa era “plantado no ventre da terra na forma de *Maypole*, que não é originalmente europeu, mas um empréstimo direto da Índia, onde ainda é chamado de grande Lingam” (WALKER, 1983:624)

A brincadeira com as correntes e o poste era uma das fontes de ligação entre as mulheres internadas. Elas desenvolveram uma espécie de sororidade e utilizaram o ataque que sofreram a seu favor, pois de algum modo, por terem sido todas colocadas naquele lugar pelo PAI, elas tinham certa autonomia. Era como um convento, uma comunidade religiosa, e, assim como acontecia com as freiras, elas também dispunham de uma liberdade paradoxal, já que limitada pelo encarceramento.

A partir desse ponto, a voz narrativa começa a apresentar detalhes até então ocultos, como a maconha usada pela protagonista, e a própria linguagem adquire uma sintaxe e uma perspectiva um tanto suspeitas, atingindo repetições psicóticas quando se refere ao tormento esquizo-paranóico das vozes na cabeça de Cristina. A linguagem sutilmente se deixa contaminar pelo seu conteúdo e o estilo, outrora escoreito e limpo como convém a um narrador tradicional em terceira pessoa, levemente ecoa as acusações da cabeça da personagem, mas pode-se confiar nessa voz narrativa? Aos poucos ela parece não diferenciar muito bem o real de supostas alucinações, se é que se pode confiar no que ela diz sobre a maconha e as vozes na cabeça de Cristina. Tal figura remete-nos a um dos mais importantes contos da tradição autoral feminina em língua inglesa *The Yellow Wallpaper*, de Charlotte Perkins Gilman. A semelhança se dá, não pela voz narrativa em si, pois no conto ela é em primeira pessoa, mas pelo tema de uma mulher inteligente, trancada e diagnosticada como louca pelo médico, que também é seu marido. No conto, percebe-se como a razão abandona paulatinamente a personagem e ela se entrega a uma psicose, que

³ Termo cunhado pelo mitólogo e historiador das religiões Mircea Eliade para designar um ponto de ligação entre o espaço mítico e o humano. Trata-se de um dos principais conceitos desse pensador romeno, que assim se expressa: “Quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só há rotura [sic] na homogeneidade do espaço, como também a *revelação de uma realidade (...) que se opõe à não-realidade* da imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. Na extensão homogênea e infinita onde não é possível nenhum ponto de referência e onde, portanto, nenhuma orientação pode efetuar-se.” (ELIADE, 2008:26 - grifos do autor)

de tanto ser reiterada, acaba acontecendo. A força das alucinações, apresentadas como reais, pode enganar o leitor e, não é fácil dizer se algo estava, ou não, acontecendo. Eis a esquizo-representação de Roberts para o episódio “senhora das serpentes”, da vida de Santa Cristina de Bolsena:

Era um verão intensamente quente, calor rachante e palpável. Cobras arrastaram-se do jardim para dentro através de fissuras nos muros e vazios sob os beirais. Elas tomavam banho de sol no parapeito da janela. Eram cobras de grama, inofensivas, mas grandes e fortes. Elas subiam nas paredes, se esgueiravam no forro e nadavam na banheira. Cristina as amestrou, ensinando-lhes truques, Ajudava a passar o tempo. De início as cobras a mordiam quando a jovem tentava pegá-las, mas aí ela aprendeu a pegá-las firme, quando elas balançavam e se contorciam, aprendeu a acalmá-las e a fazê-las se sentir seguras. As cobras entendiam. Dentro de semanas elas estavam tão apegadas à jovem que se enrolavam entre si, ao redor do pescoço e membros da moça, formando colares e jóias de trançado marrom. À noite, quando as internas dançavam na cozinha, as cobras acompanhavam-nas. (ROBERTS, 1997, p. 121)

Particularmente, do ponto de vista dos estudos de gênero e religião, é preciso fazer uma ressalva importante à cena de Santa Cristina e as cobras. Quando as serpentes ficam a seus pés, as víboras em seu seio e as cobras se lhe enrolam no pescoço, a imagem daí resultante nos lembra a da Grande Mãe senhora das serpentes.

A senhora-serpente é um dos mais importantes aspectos dos cultos às Deusas; ele pode ser encontrado há mais de três mil anos em Creta e para além da bacia do Mediterrâneo. Tal ligação existia também no imaginário semítico, de tal modo que chegou à narrativa de Adão e Eva e adentrou os próprios evangelhos canônicos, quando Cristo se compara à serpente levantada no deserto (Jo, 3:14). Na *Enciclopédia das mulheres de mitos e segredos* (WALKER, 1983), o verbete “Serpente” ocupa nada menos que cinco laudas. O elo sagrado que une a Deusa à serpente não se restringe à bacia mesopotâmica, nem ao crescente fértil⁴, nem mesmo aos grupos indo-europeus, mas abrange povos que dificilmente teriam tido contato, mesmo comercial, durante o paleolítico ou o neolítico, como babilônicos e melanésios, ou etrúrios e cambojanos, por exemplo:

A serpente eterna era originalmente identificada com a Grande Deusa, ela mesma. No Hinduísmo, Ananta, o infinito, é a mãe-serpente que envolve Vishnu e outros deuses quando estes estão em seu sono de morte. Ela é também Kundalini, o princípio feminino da alma, com forma de serpente, ela se enrola na pélvis e deve ser exercitada pelo yoga para que suba pelos chakras da coluna vertebral, até ficar de pé atingindo a cabeça e dando iluminação ao adepto... No antigo mundo egeu, as primeiras divindades eram mulheres e serpentes. Os homens não participavam das cerimônias religiosas até a era do Bronze tardia, quando os reis de Creta tornaram-se sacerdotes

⁴ Termo geográfico, mas também cultural, que se refere à região que vai da Mesopotâmia até o Egito, fazendo um semicírculo (ou lua crescente) em volta do mar Mediterrâneo.

do deus-touro. A deusa serpente macha tornou-se o consorte fálico da Grande Mãe, às vezes o “pai” das raças, porque ele era o parceiro original da Mãe. Em alguns mitos ele não era nada além de um falo vivo que a Deusa criara para seu prazer e deleite sexual. Em outros mitos, ela o deixava ajudar na criação do mundo ou que ele fertilizasse o útero dela, criador de mundos. Quando a serpente tornou-se arrogante e começou a mentir dizendo que havia criado o universo sozinha, a Deusa a puniu, esmagando-lhe a cabeça com o calcanhar e banindo-a para o submundo. (WALKER, 1983, p. 903-906)

As representações pictóricas do conjunto deusa-cobra são vastíssimas e as deusas costumam possuir uma ligação positiva com o réptil. Muitas vezes encontra-se uma total identificação entre ambos, como se pode ver nos exemplos abaixo, retirados de tradições ameríndias, africanas, chinesas e mediterrâneas.



Chicomecoatl- Deusa-serpente asteca da fertilidade e da colheita.



Mamiwata- Deusa-serpente da costa ocidental africana.



Nu-Wa, também chamada Jiu Tian Xian Nu: Deusa-serpente do taoísmo chinês.



Astarté- Deusa serpente de Canaã, Galiléia.



A serpente do jardim do éden - detalhe da Capela Sistina no Vaticano; prestar atenção no seio feminino da figura.

O caráter negativo do conjunto serpente-deusa é enfatizado, senão absolutizado, nas tradições abraâmicas; o cristianismo, particularmente, realizou muito essa associação imagética. Entretanto, apesar dos esforços da ortodoxia romana, não é difícil reconhecer uma antiquíssima herança pré-cristã nas representações católicas da Virgem Maria. Uma das manifestações mais populares de Maria é a imaculada concepção, conceito elevado a Dogma no século XIX e ao qual é dedicado o mundialmente famoso santuário de Lourdes, na França e a devoção, também de origem francesa, da medalha milagrosa, conhecida no Brasil como Nossa Senhora das Graças.

Retornando à técnica narrativa, como no já citado conto de Charlotte Gilman, a voz narrativa não é muito confiável e não se pode afirmar se o que foi dito no trecho acima era, para a personagem, real ou alucinação. De qualquer modo, Roberts dá ao tópos mítico uma leitura feminista com um caráter coletivo. As cobras são um instrumento de sonoridade entre as mulheres prisioneiras. Elas foram domesticadas por Cristina, mas serviam a todas. Pouco mais adiante na trama, quando as jovens decidem fugir coletivamente, as cobras servem de escada e degraus permitindo às jovens escapar do controle e espaço do PAI, para seguirem seus caminhos e decidirem suas próprias vidas, coisa que nenhuma delas havia podido fazer até então. O resgate da prestigiosa figura da senhora das serpentes é sintomático, pois se aproveita de um lapso do próprio De Varazze, ou seja, a tecnologia de construção, durante seu ato normatizador, utiliza uma ferramenta subversiva e

desestabilizadora. Na ação discursiva que buscava criar a ordem, havia, disfarçado como afirmador, um elemento de negação, apontando para o desmanche da ordem, dentro de seu próprio instrumento criador.

A narrativa prossegue e Roberts faz uma adição, alterando significativamente o final oficial das duas Cristinas: durante as férias do doutor, uma festa popular, muito similar ao carnaval, e o circo, passam na rua da torre. A descrição possui toques rabelaisianos⁵.

Os carros alegóricos estavam cobertos por flores de papel, em rosa-bebê e verde-musgo, presas por ganchos de prata. Cada carro era um palco ambulante de um espetáculo teatral diferente. Em um deles, havia um leilão de mulheres, sendo vendidas aos homens que passavam na multidão. Em um segundo, três mulheres barbadas usando baby-dolls de cetim rosa passavam espuma no rosto e se barbeavam. Em um terceiro, uma sereia e uma foca se apresentavam em um tanque. Acrobatas caíam e se reagrupavam em pirâmides humanas. Divas cantavam Arias. Um grupo de homens usando saínhas de balé engomadas, com rendinhas e fru-frus, dançavam as sílfides de *Giselle*.

O que durante o dia era um carrinho de leite, e agora se fazia de púlpito de coral, parou bem embaixo da torre. O motorista estava puto e com calor. Sua carga de escoteirinhas cantoras gospel não aparecera. Ele olhou para cima e viu as doze moças nas janelas da torre, começou a fazer assovio de lobo mal, piscar, mandar beijinhos e abrir os braços. Elas assentiam com a cabeça. -E então bonecas? Vocês vêm ou não? Eu não tenho o dia todo, disse ele dando um peteleco na bituca de cigarro em sua boca, a qual voou pela janela do carro.

As moças todas sumiram de vista. Cristina tomou uma faca grande da cozinha. Testou no polegar e viu o sangue jorrar, vermelho. -Combinado? Ela disse, as moças assentiram com a cabeça –combinado! Cada garota levantou sua mão esquerda, cada qual com sua algema apertada ligando-a ao pilar central. Cristina cortou-lhes as mãos, uma a uma e deixou os pedaços, com algema e tudo, de lembrança macabra para o doutor, quando ele voltasse de férias. As cobras costuraram-se para fazer uma descida da janela até o jardim, as moças deslizaram até o chão. Moças e cobras pularam no caminhão e sumiram no mundo. O circo passou a ter um corpo de baile de moças manetas e cobras dançarinas. Cristina não conseguia mais voar, ao tentar fazê-lo, dançavam ela e as cobras.... Cristina morreu aos quarenta anos, suas onze amigas e todas as cobras levaram-na, dançando, até a sepultura. (ROBERTS, 1997, p. 122-124)

A chegada da festa popular, do circo, permite uma quebra na ordem marmórea do PAI e as moças acabam fugindo, mesmo tendo de pagar um pedágio sangrento. No mundo, ao contrário, proporcionado pelo carnaval, as moças não seriam consideradas loucas nem seu defeito físico seria um problema; ao contrário, ele acaba se transformando em atração popular. Nos carros alegóricos acontece um desfile de excentricidades, todas, porém,

⁵ Obviamente a fortuna crítica relativa às interpretações, tanto literárias quanto sociológicas, do fenômeno das festas populares, notadamente o carnaval, é imensa. A ligação mais importante, diria mesmo inevitável e para a qual remeto o leitor, seria a teoria da carnavalização de Mikhail Bakhtin, conforme expressa em seu clássico *A cultura popular na idade média: o contexto de François Rabelais*.

aludem a questões de gênero e abordam desde o ridículo até o criminoso, passando pelo grotesco.

Roberts caracteriza os carros alegóricos como palcos de espetáculos teatrais e logo no primeiro, há um leilão de mulheres. Ora, se o carnaval deveria ser o mundo ao contrário, não é o que parece neste carro. A exploração das mulheres pelos homens é apresentada sem os véus habituais da civilização. Não há nesse carro meias verdades ou panos quentes, há uma apresentação sem retoques de um problema social antiquíssimo para o qual ainda se buscam soluções. O mundo é apresentado em toda sua crueza, mas mesmo assim é objeto de riso, pois o insuportável, ainda que banalizado, só pode ser exposto sem retoque em praça pública com a proteção ideológica do carnaval. Caberia aqui o ancestral adágio da *comédie française* de Molière, retirado de Plauto e Terêncio, do *ridendo castigat mores*?⁶ Creio que não, pois se, no carnaval, o mundo se inverte (ou se mostra nu) isso serve para mantê-lo, pelo resto do ano, na mesma posição (e com as velhas roupas) de sempre.

No carro seguinte, mulheres barbadas trajando *baby-doll* rosa de cetim apresentam o grotesco dos estereótipos de gênero, que Roberts critica; o adereço marcadamente feminino contrastava ainda mais com a barba, tão culturalmente masculina. Seria interessante comentar esse carro em conjunto com outro, o último descrito no mesmo parágrafo. Nesse, os homens estão, ridiculamente, representando papéis femininos, com a indumentária mais carregada possível, de uma das artes mais estigmatizadas, do ponto de vista do gênero, o balé⁷. Eles estão num duplo jogo cênico, pois a situação em si é teatral, mas eles estão representando uma representação, com um viés ridículo. Para o PAI, essa cena possui a vantagem de reforçar, pelo contraste e o contrário, os padrões vigentes; assim, as leis estabelecidas saíam mais fortes, pois aquilo que mais as ameaça foi ridicularizado em praça pública. Penso que talvez se leia melhor essa cena ao se resgatar Judith Butler e a idéia de gênero como performance; com isso em mente, podemos inferir que essa mulher de barbas, bem como o hermafrodita e os transgêneros, só teriam espaço na sociedade do PAI, no lugar destinado ao grotesco, ao risível, ao desumanizador. Esses corpos questionadores são muito incômodos para a ordem patriarcal binária. Eles remetem ao conceito derrideano de indecidibilidade. Eles são a *différance* que denuncia o engodo da metafísica binária e essencializante aplicada ao gênero. A mera existência desses corpos

⁶ “Rindo corrigem-se os costumes” uma das principais justificativas da comédia clássica para tentar mostrar sua função social.

⁷ Sem contar que eles estão representando delicados espíritos femininos do ar, de uma peça romântica bastante “açucarada”, um drama de amor em que se esperava que as mocinhas da plateia chorassem.

indecidíveis e *differantes* é suficiente para desestabilizar o cômodo equilíbrio dual em que se baseiam as percepções tradicionais de masculino/feminino.

Continuando com a narrativa, Cristina, que já havia enfrentado o PAI várias vezes, resolve pagar sua liberdade com a mutilação de seu corpo, e convence suas amigas a fazerem o mesmo. A forte presença de elementos violentos na lenda de Santa Cristina de Bolsena escrita por De Varazze deve ter chamado a atenção de Roberts para essa história, pois não se esperaria que uma santa, virgem, fosse tão sanguinária. Isso abre uma brecha nas representações tradicionais do feminino, mesmo dentro da tradição cristã; é como se, por um minuto, a ortodoxia baixasse a guarda e não sentisse, dentro de seus domínios, a intromissão de elementos por ela combatidos.

Por fim, Santa Cristina feminista não precisou mais voar; mesmo mutilada, ela sentia-se com seu corpo e podia dançar. Suas onze companheiras são uma miniatura da macro-estrutura do livro, pois a câmara dourada que abre a história remete a uma igreja real, cujo mausoléu contém os supostos restos mortais das onze mil virgens que teriam sido martirizadas com Santa Úrsula em Colônia. Assim o próprio romance, *Impossible Saints*, como um todo, narra a história de uma santa principal acompanhada de outras onze, todas feministas.

As onze companheiras e as cobras (símbolos de sua redescoberta interior), levam, dançando, Cristina para a sepultura. Senhora das serpentes, dona de seu corpo, depois de feita sua revolução, ela finalmente deixava a torre do PAI e adormecia no seio da Mãe.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

CLÉMENT, Cathérine; KAKAR, Sudhir. **A Louca e o Santo**. São Paulo: Relume-Dumará, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DEVARAZZE, Jacopo. **A legenda áurea: vidas de santos**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GILMAN, Charlotte Perkins. The Yellow Wallpaper. In: **Great American Short Stories**. New York: Dover Thrift, 2005.

ROBERTS, Michèle. **Food, Sex and God**: On inspiration and writing. Londres: Virago, 1998.

_____. **Impossible saints**. Londres: Little Brown, 1997.

WALKER, Bárbara. **The Woman's Encyclopedia of Myths and Secrets**. San Francisco: Harper, 1983.

WOOLF, Virginia. **A room of one's own**. Londres: Penguin Books, 2000.

William Alves Biserra é doutor em Literatura pela Universidade de Brasília e pós-doutorando em Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto de literaturas em língua inglesa e pesquisador na Universidade Católica de Brasília. (wiliamalvesbiserra@gmail.com)

Considerações sobre os sentidos da expressão *língua materna* na Idade Média

José Edicarlos de Aquino (UNICAMP)

RESUMO: No presente artigo, procuramos descrever e interpretar os sentidos da expressão *língua materna* seguindo os seus primeiros registros na Idade Média. O nosso objetivo é desnaturalizar os sentidos comumente associados à expressão, mostrando que eles são construídos historicamente. Diante da ausência de registros anteriores ao século XII, consideramos a expressão *língua materna* uma invenção medieval, empregada inicialmente em latim, nos textos da Igreja, como forma de contrapor essa língua aos vernáculos emergentes. Ela é tomada, assim, como uma marca da consciência da diversidade dialetal e linguística do homem medieval.

Palavras-chave: Língua Materna; Idade Média; latim, vernáculos.

RÉSUMÉ: Dans le présent article, nous cherchons à décrire et interpréter les sens de l'expression langue maternelle en suivant ses premiers enregistrements au Moyen Âge. Notre objectif est de dénaturer les sens couramment associés à l'expression, en montrant qu'ils sont historiquement construits. Compte tenu de l'absence des enregistrements antérieurs au XIIe siècle, nous considérons l'expression langue maternelle une invention médiévale, initialement employée en latin, dans les textes d'Eglise, comme moyen d'opposer cette langue aux vernaculaires. Elle est considérée ainsi comme une tâche de la conscience de la diversité dialectale et linguistique de l'homme médiéval.

Mots-clés: Langue Maternelle; Moyen Âge; latin; vernaculaire.

Apresentação

Através das línguas, das épocas, dos discursos, a atribuição do significante *materna* ao significante *língua* é suporte de muitas representações: *mãe física, fala infantil, linhagem sanguínea, clã, origem, oralidade, território, comunidade, povo, nação*. Desconhecida pela Antiguidade Clássica e disseminada a partir da Idade Média, a expressão *língua materna* não apenas sofre o mérito da evidência, como também é, nas palavras de Jean-Didier Urbain (1982), uma imagem persistente no coração da linguística. Assim, William Dwight Whitney, no fim do século XIX, vai sugerir equivalência entre *língua materna* e *língua nativa*, enquanto no Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, já no século XX, se afirma que “é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna” ([1916] 2006, p. 27); ao passo que Leonard Bloomfield, na década de 1930, vai contrapor *língua materna* à *língua adulta*, quando aborda o fato da mudança linguística dos

filhos de imigrantes. Não limitada à obra de Whitney, a associação entre *língua materna* e *falante nativo* é bastante frequente, de maneira que falante nativo acaba por ser definido como aquele que usa a primeira língua, sendo essa primeira língua a sua língua materna (LEPSCHY, 2001).

Atribuir à primeira língua que se aprende o nome de *língua materna*, caracterizando essa língua como *aquela que se tira da mãe*, pode parecer gesto um banal, até mesmo esperado. No entanto, para questionar essa evidência, é necessário prestar atenção a dois fatos. Em primeiro lugar, não se encontram, no Ocidente, registros da expressão *língua materna* antes do século XII. Em segundo lugar, mesmo que a expressão esteja ligada a sentidos como *primeira língua*, *língua da terra-mãe*, *língua das origens*, esses sentidos foram constituídos em certas condições de produção e em certos espaços, que se transfiguram, se tornam outros e, por isso mesmo, depõem contra qualquer sentido literal ou natural que se queira atribuir à expressão.

Na tradição filológica germânica de estudos sobre a expressão *língua materna*, Leo Spitzer (1944) considera o seu aparecimento como fato ligado ao nascimento das línguas românicas, ao bilinguismo cultural medieval e à tradição cristã da educação maternal. Já Karl Heisig afirma que a expressão foi usada para designar um dialeto germânico falado pela mãe enquanto o pai teria uma linguagem mais ou menos romanizada. Discordando desse último, Von Warburg defende que a expressão raramente era usada para opor duas línguas vulgares, mas, sim, para opor uma língua vulgar ao latim (BATANY, 1982).

Associando diretamente *língua materna* e *mulher*, Renée Balibar alega que a expressão latina *materna lingua* designava de forma pejorativa o vernáculo materno, por oposição à língua masculina de prestígio, a *paterna lingua* (BRANCA-ROSSOFF, 2001). Nessa mesma linha, Urbain (1982) associa intimamente língua materna e a figura da mulher. Para ele, desde a criação do termo até o século XIV, a língua materna era uma imagem “sem referência alguma ao indivíduo social da mãe” (*sans référence aucune à l’individu social concret de la mère*). A referência ao que ele chama “indivíduo social concreto da mãe” teria ocorrido por obra de Nicolau de Oresme, que, em 1361, introduz em francês, como tradução da expressão latina *materna lingua*, a locução *langage commun et maternel*. Segundo Urbain (1982), *commun* está aí para marcar um nível de língua inferior; e *maternel*, uma imagem desvalorizada da mulher, fazendo eco à ordem social do século XIV.

Consideramos plausível, mas limitante, a associação entre *língua materna* e *mãe*, e por extensão, *mulher*. É claro que essa associação está posta no próprio termo *materno*, que, em combinação com o significante *língua*, promove semanticamente a ideia de uma língua que é da mãe. Todavia, mesmo que traga no nome a imagem da mulher, a língua materna sempre foi mais do que a língua da mulher. Principalmente a partir do século XIX, por exemplo, língua materna aparece como *língua da terra-mãe*. Nos dicionários dessa época, percebemos a generalização do sentido de língua materna como *língua do país onde se nasce*. Nossa análise se baseia em fragmentos recolhidos por Boutan (2003) em dicionários franceses.

Dictionnaire général de la langue française (1887):

Le langage parlé ou écrit propre à une nation, La-maternelle, celle du pays où on est né.

A linguagem falada ou escrita própria de uma nação, **Ling-materna**, aquela do país onde se nasceu.

Dictionnaire national (1847):

Langue naturelle ou maternelle. *Celle du pays où l'on est né, par opposition à Langue étrangère, qui est celle d'un autre pays. || Langue nationale. Celle que parle généralement une nation. Se dit aussi par opposition à Langue étrangère et aux différents dialectes qui se parlent dans une même nation.*

Língua natural ou materna. Aquela do país onde se nasceu, por oposição à língua estrangeira, que é a de um outro país. || **Língua nacional.** Aquela que uma nação fala geralmente. Diz-se também por oposição à língua estrangeira e aos diferentes dialetos que se falam dentro de uma mesma nação.

Definida pela relação com o país onde se nasce e em oposição à(s) língua(s) de outros países: essa é a língua materna segundo esses dicionários. Ela confunde-se com a *língua nacional*, também definida pela relação com um país e por oposição às línguas de outros países. Como a língua nacional ainda se opõe aos chamados dialetos, isto é, as outras línguas faladas no mesmo país. Na mistura entre língua materna e língua nacional, a língua materna acaba também por se opor também aos dialetos, que chegam igualmente a ser significados como língua materna. A sobreposição entre os sentidos de *língua materna* e *língua nacional* torna-se mais tensa quando entra em cena um dos braços do Estado, a escola, e com ela, o ensino de língua.

2. Latim, a língua do pai

A expressão *língua materna* se espalha por toda Europa medieval a partir do século XII. Antes desse período, há apenas um único registro do adjetivo *maternus* em

combinação com o substantivo *lingua*, nas *Metamorfoses*¹, de Ovídio, onde se lê: *Illic inmeritam maternae pendere linguae Andromedan poenas inmitis jusserat Ammon* (“*Andromède payait d’un châtiment immérité le langage insolent de sa mère...*”, na tradução para o francês por Georges Lafaye em 1925), tratando-se, nesse caso, não de língua, mas de *fala*, pois, na Antiguidade Clássica, era *lingua propria*, *lingua nativa*, *lingua sua* ou *nativa lingua* que se empregava para nomear a *primeira língua*, sentido hoje atribuído à língua materna (GRONDEUX, 2008).

Segundo Tombeur (2005), Lafaye (1925) traduz *materna lingua*² como *langage de sa mère* (“linguagem de sua mãe”) e não como *langue maternelle* (“língua materna”) porque para exprimir sentidos como *primeira língua* ou *língua da tradição*, associados hoje à língua materna, os antigos usavam a expressão *sermo patrius* (“língua do pai”, “língua da pátria”) Dessa forma, como nos mostra Tombeur (2005), na *Vita Karoli Magni*, escrita originalmente entre 829 e 836 por Eginhard e editada e traduzida para o francês por Louis Halphen em 1923, onde aparece, no texto fonte, *patrius sermo*, no texto em francês aparece *langue nationale* (“língua nacional”), e onde aparece, no texto fonte, *patria lingua*, no texto em francês aparece *langue maternelle* (“língua materna”). Como se vê, as expressões *patrius sermo* e *patria lingua* foram traduzidas como *língua materna* e *língua nacional*, expressões sem registros até pelo menos o século XII, embora uma tradução “ao pé da letra” nos levasse às formas *língua do pai*/*língua da pátria*.

A importância de trazer essas traduções é mostrar que a expressão *língua materna* simplesmente não aparece nos textos antigos, embora sentidos que hoje são associados a ela estejam lá. Os sentidos dados atualmente à língua materna são postos nos textos clássicos por outros significantes: *patrius sermo* e *patria lingua*. Para nós, isso constitui uma prova de que não há relação evidente entre a expressão língua materna e sentidos de *primeira língua*, *língua da tradição*, *língua das origens*. Afinal de contas, esses sentidos estão sendo postos por outras expressões, em um momento em que sequer havia registros da expressão língua materna. Dito de outra forma, não foi necessário esperar a expressão *língua materna* para que se constituíssem sentidos de *primeira língua*, *língua da tradição*, *língua das origens*. Ainda que com outro funcionamento, esses sentidos são postos em

¹ A expressão aparece no livro IV, verso 670 das *Metamorfoses*, datadas por volta da primeira década da nossa era. No trecho em questão, Ovídio lamenta o destino imerecido da jovem Andrômeda, oferecida em sacrifício a um monstro marinho como castigo pelo ato de arrogância de sua mãe, Cassiopeia, rainha da Etiópia, que ofendera as Nereidas, as ninfas marinhas, ao se comparar com elas em beleza.

² Para evitar ambiguidade ao fazermos referência a uma forma latina, sempre a empregaremos no caso nominativo.

circulação, na Antiguidade Clássica, pelo emprego de *patrius sermo* e *patria lingua*. E isso é ainda mais interessante porque essas expressões aparecem frequentemente nos textos antigos como formas de nomear o latim, ou seja, nessa época, é o latim que é considerado como *primeira língua*, *língua da tradição*, *língua das origens*. Avançaremos nessa questão nos próximos parágrafos.

Em Lucrécio (99?-55? a.C), poeta e filósofo latino do primeiro século da era cristã, o *sermo patrius* é caracterizado por uma suposta inferioridade frente à língua grega, conforme o seguinte trecho de sua obra *De nature rerum*, retirado por Batany (1982), em que se lê: *Nec nostra dicere lingua homoeomerian concedit nobis patrii sermonis egestas* (“e a pobreza de falar da língua da pátria não permite transpor homeomeria para a nossa língua”). Para Lucrécio, a impossibilidade de traduzir o termo fundamental da filosofia de Anaxágoras, *homeomeria*, se explica pela *egestas* (“pobreza”) da língua latina. Lucrécio mostra a língua latina como uma barreira para a tomada de conhecimentos maiores, o conhecimento filosófico, forjados em uma língua maior, superior, o grego.

Já no século I a.C., o aprendizado do grego era uma prática comum da elite romana. Convencidos da superioridade grega, os romanos passam a se considerar *bárbaros* e a considerar bárbara a sua língua. Plauto (254?-184? a.C), por exemplo, em prólogos de suas peças, admite em tom de deboche ter traduzido “em linguagem bárbara”, isto é, em latim, as peças gregas. Segundo Dubuisson (1981), uma das “reações de defesa” dos romanos contra o sentimento de inferioridade perante a língua grega foi precisamente a teoria da origem grega do latim, defendida por gramáticos como Varrão. A reação romana frente à língua grega desenvolveu-se em um gesto de considerar as duas línguas em um mesmo patamar, daí a cunhagem da expressão latina *utraque lingua*, isto é, “as duas línguas”, usada para nomear o binômio grego-latim. Para Dubuisson (1981), a expressão *utraque lingua* não somente opõe o grego e o latim às outras línguas, mas, na verdade, associa o grego ao latim e os coloca em pé de igualdade. De forma um pouco apressada, podemos dizer que no imaginário romano sobre a língua se opera uma tensão entre a língua latina e a língua grega, tensão essa que se materializa em discursos sobre a uma suposta inferioridade da primeira, bem como em discursos sobre estatutos igualitários de dignidade para o latim e grego. Pouco a pouco, como observa Rochette (2009), os romanos vão dando ao latim um estatuto autônomo que o descola da língua grega, de forma que Cícero, no século I a.C., proclamará que o latim pode pretender uma considerável riqueza lexical, ou mesmo “superior” à riqueza lexical do grego. Dessa forma, julgamos que um modo de falar sobre

o latim na Antiguidade se constrói em um movimento de aproximação e afastamento do latim da língua grega.

3. Vernáculos, a língua materna

Ao longo dos séculos X e XI, período em que “o latim é antes de tudo uma língua que se deve aprender” (AUROUX, 1992, p. 42), os vernáculos eram chamados *lingua rusticana* ou *rustica*, *sermo rusticus*, *rustice*, *pagensis lingua*, *lingua rusticorum*, *romana lingua*, *romane* (GRONDEUX, 2008). Não temos espaço para discutir cada uma dessas nomeações. Contudo, é necessário ressaltar que em oposição a todas essas nomeações está posto o latim. E, como se sabe, o latim estava associado à escrita, à Igreja, a Deus. No latim eram feitas a liturgia, as gramáticas, os tratados de lógica e retórica, bem como as diversas atividades intelectuais e científicas. O latim era, enfim, a língua da cultura. Assim, se os vernáculos são tomados como o oposto do latim, também são eles opostos a tudo aquilo associado ao latim. Está aí a chave para a compreensão da expressão *língua materna* na Idade Média.

A expressão *língua materna* apresenta uma circulação muito rápida no Ocidente a partir do século XII, período no qual se conhecem os primeiros registros. Sua difusão se faz principalmente no norte da França, por, entre outros, Wibald de Corvey, Hesso e Guiberto de Nogent (GRONDEUX, 2008). No pequeno monastério de Nogent-sous-Coucy, localizado perto do castelo dos nobres de Coucy e situado na região da Picardia, norte do Reino da França medieval, Guiberto de Nogent emprega a expressão *materno sermo* no relato *Dei Gesta per Francos* (1104-1108) e na autobiografia *De vita sua* (1114-1117). Reunidos em torno das escolas de Angers, na região de Anjou, Baudri de Bourgueil e Geoffroy de Vendôme empregam a expressão *materna lingua* nas suas *Historia Ierosolymitana* (1107) e *Epistolae* (1110).

A região da Picardia, com Guiberto de Nogent, e as escolas de Angers, no noroeste da França, com Baudri de Bourgueil e Geoffroy de Vendôme, são, segundo Grondeux (2008), dois polos independentes de difusão da expressão *língua materna* na Idade Média. Prova disso seria o fato de Guiberto de Nogent fazer uso da forma *materno sermo*, enquanto os outros utilizam a forma *materna lingua*. Na parte norte da França, a expressão *língua materna* aparece também nas *Notae Dunelmenses* (1109-1113) em Paris e no relato de Hesso (1119) em Reims.

Na Inglaterra, principalmente na Cantuária, a expressão é encontrada nas obras de Eadmer (1109-1114), Nigel Wireker (1193) e, antes desse, nas *Epistolae*, de Thomas Becket (1169). Está depositado em Oxford um manuscrito das *Ars Medulina* (1154-1180) que apresenta a expressão *língua materna*. Retirado de um manuscrito de Cambridge que reúne textos do norte da Inglaterra, a *Marginalia* (1150-1250) também traz a expressão. Na Alemanha, próximo da fronteira com os Países Baixos, a expressão aparece no *Costume de Springierbach/Rolduc* (1123-1128). Ao final do século XII, os registros da expressão *língua materna* formam uma mancha que se estende do norte da França ao sul da Inglaterra e que passa pela fronteira ocidental da Alemanha, de onde se espalham pelo resto da Europa nos séculos seguintes. São alguns desses primeiros registros que trazemos neste artigo, para análise dos sentidos da expressão *língua materna*.

Guiberto de Nogent, em um dos primeiros relatos Primeira Cruzada, *Dei Gesta per Francos* (1104-1108), opõe *sermo maternus* a *eloquentia litteralis* e *latina locutio*, afirmando a respeito do papa Urbano II:

Eius enim scientiae litterali eloquentiae cooperabatur agilitas, non enim minor ei videbatur in Latinae prosecutione locutionis ubertas quam forensi cuilibet potest esse in materno sermone pernicitas.

O domínio que ele tinha de sua cultura desempenhou um papel importante na sua capacidade de falar a eloquência literária. Parecia realmente que nenhum advogado poderia ter em sua **língua materna** tanta facilidade quanto o Papa tinha na prática da locução latina.

Guiberto de Nogent foi leitor de Ovídio e nesse último pode ter encontrado a expressão *materna lingua*, a partir da qual cria a expressão *sermo maternus*, locução mais próxima do antigo *sermo patrius* (GRONDEUX, 2008). No texto de Nogent, há uma associação entre *eloquentia litteralis* (“eloquência literária”) e *latina locutio* (“locução latina”), e uma oposição entre essa série e o *sermo maternus* (“língua materna”). O *sermo maternus*, segundo Nogent, é praticado pelos advogados, que, na divisão da sociedade medieval³, fazem parte da ordem dos leigos, ao passo que é o papa Urbano II, líder da Igreja, quem pratica a *eloquentia litteralis*, a *latina locutio*, enfim, o latim. A distinção entre clero e leigos está na base da sociedade medieval. Segundo Jean-Claude Schmitt:

³ Segundo a divisão estabelecida por Adalberon de Laon (947-1030 d.C.), a sociedade medieval se organizava em três classes: aqueles que rezam, os clérigos; aqueles que protegem, os nobres; e aqueles que trabalham, os servos. Como observa Le Goff (2006, p. 29), “O servo, se cultivasse a terra, além de camponês também era artesão. O nobre, soldado, era também proprietário, juiz, administrador. Os clérigos – sobretudo os monges – eram frequentemente tudo isso ao mesmo tempo. O trabalho do espírito era apenas uma de suas atividades”.

De natureza inicialmente religiosa, já que ela se refere aos diferentes estatutos e funções no interior da *ecclesia* entendida como a reunião de todos os cristãos, esta distinção atinge na realidade todo o funcionamento da sociedade: ela concerne estatutos jurídicos, formas de cultura, modos de vida distintos. Ela é ainda mais fundamental na medida em que tende a aplicar aos homens uma divisão bem mais geral que caracteriza todas as representações do mundo cristão: entre o espiritual e temporal, sagrado e profano e, em suma, entre Deus e os homens. (2006, p. 237)

O *sermo maternus* marca uma diferença não apenas entre leigos e clero, mas, principalmente, entre homens e Deus. Na verdade, a criação do termo *sermo maternus* já é uma manifestação dessa diferença. Expliquemos: são aqueles que empregam a *latina locutio* que cunham a expressão *sermo maternus*, são aqueles que empregam o latim que traçam uma distinção entre essa língua e aquela chamada materna. A expressão aparece em latim, nos textos de membros da Igreja, para nomear tudo aquilo que não é latim. Assim, a distinção entre latim e língua materna marca uma diferença entre modos de vida, proximidade com Deus, instrução, acesso à escrita, entre outros.

Segundo o que consta no texto de Guiberto de Nogent, o *sermo maternus* seria mais fácil do que a *latina locutio*; afinal, ele afirma que “nenhum advogado poderia ter em sua língua materna tanta facilidade quanto o papa tinha na prática da locução latina”, ou seja, o papa tinha mais facilidade na prática da locução latina do que o leigo tinha facilidade na prática da sua língua materna, mas não porque a locução latina fosse mais fácil do que a língua materna. Pelo contrário, é que Urbano II seria tão sapiente, que, mesmo no emprego da locução latina, ainda que mais difícil – afinal é ela a eloquência literária, aprendida através do domínio de uma cultura pautada na escrita –, ele teria mais facilidade de se expressar do que o leigo quando emprega sua língua materna. Para Guiberto de Nogent, como se pode inferir, seria esperado o contrário, isto é, que o advogado tivesse mais facilidade de se expressar; afinal, como leigo, o advogado fala a língua materna, mais fácil por ser aprendida sem o intermédio da escrita e tudo aquilo que vem junto com ela.

Em Guiberto de Nogent, temos, de um lado, a facilidade da língua materna, língua dos leigos; de outro, a laboriosa língua do papa, por conseguinte da Igreja, a eloquência literária, enfim, o latim, ao qual a escrita era associada, estando, por sua vez, as práticas da escrita – e da leitura – sob o controle da Igreja. Levamos aqui em consideração a afirmação de Auroux (1992) segundo a qual não haveria oposição mas circulação entre o latim e os vernáculos. De qualquer forma, a narrativa de Guiberto de Nogent nos mostra que latim e vernáculos são enxergados e avaliados de maneiras bem diferentes.

Ainda que a fragmentação do Império Romano tenha provocado “o desaparecimento do papel vernacular do latim e o aparecimento das línguas neolatinas”, (AUROUX, 1992, p. 41), ele permanece por séculos como língua da administração, da cultura intelectual e da vida religiosa. Por toda a Idade Média, “vai subsistir um equilíbrio entre um latim – cada vez mais abstrato, objeto de uma gramática teórica – língua conceptualmente sofisticada do saber letrado, do poder e da religião, e vernáculos que se aprendem na prática da vida” (AUROUX, 1992, p. 46). A Igreja, ciente do desaparecimento do papel vernacular do latim, intervém para que a pregação não se restringisse a essa língua, como nos mostra o *Costume de Springierbach-Rolduc* (1123-1128):

His actis domnus abbas uel prior uel alius, cui librum miserit abbas, sermonem facit materna lingua ad intelligendum omnibus, non tamen cottidie, sed his diebus quibus uisum fuerit prelato. Depois disso, o senhor abade ou prior ou outra pessoa, a quem o abade envie o livro, faz um sermão na **língua materna** para que todos possam entender, mas não todos os dias, mas naqueles dias em que o prelado achar por bem.

Para ser entendido por todos, o sermão deve ser feito em língua materna, no vernáculo, e não no latim. No entanto, como se nota pelo excerto acima, longe de ser uma obrigação cotidiana, a pregação em língua materna é apontada como uma medida de exceção, sendo realizada apenas quando o prelado determinar. Estamos diante de uma tensão: enquanto o latim é a língua da comunidade universal reunida em volta do papado, a língua materna é cada vez mais usada para pregar a palavra de Deus. Todavia, a língua materna não substituirá o latim como veículo para a pregação. Por toda a Idade Média, ainda livre da Reforma de Martinho Lutero, ocupando um lugar que já foi do hebraico e do grego⁴, a língua universal da fé, “a língua na qual o nome-santo fala aos homens”, “aquela da conversação entre a humanidade e aquilo que a transcende”, para aproveitar as palavras de Vilém Flusser (2007, p. 73), não é outra senão o latim.

No relato de Hesso sobre Concílio de Reims (1119), durante muito tempo considerado o registro mais antigo da expressão *materna lingua* (BATANY, 1982),

⁴ Hebraico, grego e latim constituem as três “línguas principais” da difusão da palavra de Deus, noção que aparece na obra de Hilário de Poitiers (315-367 d.C). Elas são as três “línguas sagradas” de acordo com Isidoro de Sevilha (560-636 d.C). A excelência dessas três línguas está marcada no episódio da paixão de Cristo, segundo o relato do evangelho de João (XIX, 19-20): “Pilatos redigiu também um letrado e o fez colocar sobre a cruz; nele estava escrito: ‘Jesus, o Nazareno, o rei dos judeus’. Esse letrado, muitos judeus o leram, porque o lugar onde Jesus fora crucificado era próximo da cidade; e estava escrito em hebraico, latim e grego”. Cf. Wolf, 1970.

encontramos novamente uma polarização: de um lado a língua materna, de outro o latim. Mais uma vez, a necessidade de traduzir a palavra de Deus:

Quod cum prudenter episcopus Ostiensis perorasset, iterum Catalaunensis episcopus ex praecepto domni papae hoc idem clericis et laici materna lingua exposuit. Depois de o bispo de Óstia ter discursado com prudência, novamente o bispo de Catalunha, conforme ordenado pelo papa, repetiu a mesma coisa aos clérigos e aos leigos na **língua materna**.

O relato do Concílio de Reims expõe à vista o problema da má formação do clero em relação ao aprendizado da língua latina. Hesso une clérigos e leigos pela incapacidade do entendimento do latim. O recurso à língua materna para sanar a dificuldade de compreensão da língua latina por parte de clérigos e leigos parece indicar ao mesmo tempo uma ameaça ao latim e à manutenção do lugar de destaque assumido por essa língua no tratamento das questões da Igreja; afinal, o discurso do bispo de Óstia é feito inicialmente em latim, para só depois ser traduzido em língua materna. É interessante pensar que, diante das barreiras construídas pela Igreja para separar clérigos e leigos, entre as quais a língua, o não aprendizado do latim acaba por se converter em um problema de má formação do clero⁵.

4. Língua materna em língua materna

Como vimos, a *materna lingua* era posta em oposição ao latim, e a esse último estava associada à escrita, sendo esta, por sua vez, associadas às práticas da escrita – e da leitura – controladas pela Igreja. O latim era língua da cultura letrada de uma diminuta parte da população e, como diz Auroux (1992, p. 46), ele “estará em perigo desde que atividades sociais tomem importância, as quais, reclamando-se escritura e técnicas intelectuais, formarão uma esfera estranha à Igreja (o comércio)”. Nesse momento, novas redes de sentido são estabelecidas quando se fala de língua materna.

Quando o acesso direto aos textos sagrados torna-se uma realidade, pela Reforma, a palavra de Deus, antes em latim, pode ser não apenas ouvida, mas lida em língua materna. Novamente, outra reorganização das redes de sentido, porque a língua materna também passa a ser portadora da palavra sagrada. Por outro lado, a língua materna passa a ser dita

⁵ A relação entre clero e latim/língua materna é bem mais complexa do que aquela que conseguimos expor no espaço limitado deste artigo. A língua vernácula ocupou um lugar importante na comunicação no interior do clero. De forma semelhante, o próprio aprendizado do latim na Idade Média é intermediado pelos vernáculos Cf. Lusignan, 1987.

em língua materna, melhor dizendo, a língua materna diz língua materna e não simplesmente é dita em latim. Dante Alighieri, por exemplo, usará *parlar materno* na sua obra maior, a *Divina Comédia*. E mais: a expressão começa a ser usada pelos leigos, aparecendo em textos de intelectuais que não faziam necessariamente parte do clero.

Como parte do grande empreendimento de traduções de obras antigas na corte de Carlos V da França, Nicolau de Oresme transpõe para o francês as *Éticas*, de Aristóteles. No prólogo desse trabalho, o tradutor emprega a expressão *langage commun et maternel*, conforme podemos ver no trecho abaixo, retirado de Monfrin (1963):

Et pour certain, translater telz livres en françois et baillier en françois les arts et les sciences est un labour moult proffitable, car c'est un langage noble et commun a genz de grant engin et de bonne prudence. Et comme dit Tullies en son livre de Académiques, les choses pesantes et de grant auctorité sont delectables et bien agreables as genz ou langage de leur país ; et pour ce dit-il ou livre dessus dit et en pluseurs autres contre l'opinion d'aucuns, que c'estoit bien de translater les sciences de grec en latin et de les baillier et traiter en latin. Or est il ainsi que pour le temps de lors, grec estoit en regart de latin, quant as Romains, si comme est maintenant latin en resgart de françois quant a nous. Et estoient pour le temps les estudiantz introduiz en grec et a Romme et aillieurs, et les sciences communement baillies en grec ; et en ce pays, le langage commun et maternel c'estoit latin. Doncques puis-je bien encore conclure que la considération et les propos de nostre bon roi Chales V est a recommander qui fait les bons livres et excellents translater en françois.

E por certo, traduzir tais livros em francês e exercer em francês as artes e as ciências é um trabalho muito profícuo, pois é uma língua nobre e comum à gente de grande engenho e de boa prudência. E como diz Cícero, em seu livro Acadêmicas, as coisas sérias e de grande autoridade são deleitáveis e bem agradáveis às pessoas ou à língua de seu país, e por causa disso, ele fala no livro acima e em vários outros, contra a opinião de alguns, que seria melhor traduzir as ciências do grego para o latim e exercê-las em latim. Ora, era assim nos tempos de então, o grego estava no lugar do latim para os romanos, assim como agora está o latim face ao francês para nós. E estavam nesse tempo os estudantes introduzidos no grego em Roma e em outros lugares e as ciências comumente exercidas em grego; neste país, a **língua comum e materna** era o latim. Então, posso ainda concluir que a consideração e o propósito do nosso bom rei Carlos V é de recomendar que se façam bons livros e excelentes traduções em francês.

Pela primeira vez, desde que Guiberto de Nogent estabelece a diferença entre latim e todas as outras línguas, reunidas sob o rótulo de *sermo maternus*, a nomeação língua materna recai sobre o latim. O latim é chamado de língua materna na língua chamada de língua materna em latim. Se o latim pode ser nomeado língua materna, a oposição entre língua materna e latim é desnaturalizada. É possível enxergar por detrás dessa desnaturalização a disputa pelo lugar de língua de cultura. É interessante perceber que, enquanto língua materna, no sentido que o termo tem hoje, o latim era chamado língua da pátria. Ele passa a ser chamado língua materna quando já não é mais língua materna de ninguém; e o francês, quando ainda não é língua materna de quase ninguém. Nomear o

latim língua como língua materna e afirmar a nobreza do francês, defendendo sua elevação ao nível de língua de cultura, é mostrar que esses lugares não são fixos, que o funcionamento das línguas pode mudar.

Em Roma, como observa Nicolau de Oresme, a *língua comum e materna* era o latim, mas a língua do saber letrado era o grego. Já na França do século XIV, a língua comum e materna era o próprio francês, ao passo que a língua de cultura passou a ser o latim, empregado em escala internacional. No entanto, para o tradutor, tanto as artes quanto as ciências podem ser realizadas na língua francesa, de forma a não haver razão para que ela não se torne uma língua de cultura. Como se nota, a realidade linguística é organizada a partir da divisão entre *língua materna* e *língua de cultura*. Nesse quadro, a língua materna parece ser marcada por um caráter local. Sendo assim, quando Nicolau de Oresme sustenta divisão entre língua materna e língua de cultura, o que está em jogo é a relação entre o que é local e o que é universal, o que é comum a um país e o que é comum a vários países.

Em 1488, posteriormente ao falecimento de Nicolau de Oresme em 1482, o ateliê de Antoine Vérard prepara um volume híbrido de sua tradução do texto de Aristóteles, substituindo *langage commun et maternel* por *langage commun et naturel* e fazendo, portanto, uma forte aproximação entre *língua materna* e *língua natural*. É interessante notar que são justamente os sentidos de *natural*, *familiar*, *privado* que se vão costurar ao longo dos séculos na definição da língua materna, produzindo a oposição a uma *língua estrangeira* e o efeito de coincidência entre *língua materna* e *língua nacional*. Essa relação entre língua materna e língua nacional repete-se de forma mais explícita em François Rabelais, na sua obra *Gargantua e Pantagruel* (1532-1552).

Personagens de Rabelais, Pantagruel pergunta a Panurge se, além de dominar tantas línguas, falaria também o francês⁶. Panurge responde:

Si faictz tres bien Seigneur, Dieu mercy. C'est Muito bem, Senhor, pela graça de Deus. É
ma langue naturelle, et maternelle, car je suis minha **língua natural e materna**, pois eu nasci
né et ay nourry jeune au jardin de France, c'est e fui educado no jardim da França, em
Touraine. Touraine.

⁶ Ao se deparar com Panurge, Pantagruel lhe pergunta quem é ele, de onde vem, para onde vai, o que quer e qual seu nome. Panurge, diz Rabelais, lhe responde em “língua germânica” (*langue Germanique*), na verdade um bando de palavras amontoadas que não dizem nada e sequer constituem uma frase. Sem entender as tagarelices de Panurge, Pantagruel lhe pede para falar “outra linguagem” (*aulture langaige*). A resposta, alguns nomes próprios em chinês, soa incompreensível. No estilo da sátira rabelaisiana das enumerações e listas enciclopédicas, a cada investida de Pantagruel, Panurge lhe responde em uma língua diferente: italiano, escocês, basco, jargão oriental, holandês, espanhol, dinamarquês, hebraico, grego, latim e francês.

Como vemos, em Rabelais, língua materna não está sendo estabelecida em relação ao latim, mas em relação a outros vernáculos. Panurge explica que tem o francês como língua materna e língua natural por ter nascido e ter sido nutrido nos jardins da França. Por oposição ao que é de fora, ao estrangeiro, e pela relação íntima com o lugar onde se nasce, se constitui a *langue naturelle et maternelle* de Panurge. Nessas condições, o francês não apenas é para ele *língua materna*, mas também *língua natural*. Dessa forma, na constituição dos sentidos de língua materna, é possível ver a associação de uma língua a um território. Ela é significada como a língua de onde se nasce, a língua de uma nação. Os sentidos de língua materna passam a tomar forma em relação aos contornos do território, equilibrando-se na tensão entre o que é de fora e o que é de dentro.

Não apenas nos textos dos intelectuais medievais aparece a expressão língua materna. A partir do século XV, na França, ela também aparecerá nos textos de lei. Na passagem de uma justiça oral e local a uma justiça nacional e escrita, as Ordenanças francesas de *Montil-les-Tours* (1454), *Moulins* (1490), *Villers-Cotterêts* (1539) impõem que as operações jurídicas sejam postas por escrito em francês.

A Ordenança de *Moulins* abole “em todo o país de língua d’oc” (*en tout le pays de Languedoc*) o emprego do latim nas transcrições e determina que elas sejam redigidas “por escrito em linguagem francesa ou materna” (*par escrit en langage François ou maternel*), enquanto que a de *Villers-Cotterêts* exige que todas os atos jurídicos sejam “registrados e emitidos às partes em linguagem materna francesa e não de outra forma” (*enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement*).

Temos nesses textos um testemunho do início dos Estados modernos, cujo aparelho administrativo se sustenta por uma ideologia jurídica estreitamente vinculada à escrita. Para ser uma língua do Estado, é necessário prover a língua materna de escrita. Provida de escrita, a língua materna passa, evidentemente, a se relacionar de uma maneira diferente com o latim, assumindo espaços até então exclusivos a esse último. Essa virada, que vai se estabelecer no Renascimento, é justamente o que leva à gramatização dos vernáculos, como afirma Auroux (1992).

5. À guisa de conclusão

Os primeiros registros da expressão *língua materna*, em sua maioria encontrados em obras ligadas à Igreja, nos apontam problemas peculiares à sociedade medieval, como a organização social estruturada entre clérigos e leigos, a má formação do clero, do mesmo

modo que as questões linguísticas implicadas, tais como o desaparecimento do papel vernacular do latim e a sua manutenção como língua do saber letrado e da vida religiosa e a emergência dos vernáculos europeus, além de uma reflexão linguística avançada sobre esses vernáculos. Já na sua origem, portanto, os sentidos de *língua materna* acompanham o processo de gramatização das línguas. Podemos mesmo considerar a língua materna como a marca da consciência da diversidade dialetal e linguística do homem medieval. Essa expressão identifica um novo objeto linguístico, sempre tomado no singular e em oposição ao latim. De um lado o latim, de outro lado a língua materna. Se a gramatização massiva das línguas do mundo só se dá a partir do Renascimento, já no século XII a expressão *língua materna* denuncia o desaparecimento vernacular do latim e a emergência dos vulgares e o próprio desenvolvimento do processo de gramatização.

Referências Bibliográficas

AQUINO, José Edicarlos de. **O que há de materno na língua?:** considerações sobre os sentidos de língua materna no processo de gramatização brasileira nos séculos XIX e XX. 2012. 204 f. Dissertação – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BATANY, J. L'amère maternité du français medieval. **Langue Française**, Paris, v. 54, n. 1. p. 29-39, mai 1982.

BLOOMFIELD, L. **Language.** Londres: George Allen & Unwin LTD, 1933.

BOUTAN, P. Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie?, **Revue de didactologie des langues-cultures**, n. 130, p. 137-151, 2003.

BRANCA-ROSOFF, Sonia. Renée Balibar: de l'institution des langues à leur universalisation. In: BRANCA-ROSOFF, Sonia (Éd.). **L'institution des langues: autour de Renée Balibar.** Paris, Maison des sciences de l'homme, 2001. p. 1-25.

DECRUSY; ISAMBERT; ARMET (Éd.). **Recueil général des anciennes lois françaises, depuis 420 jusqu'à la révolution de 1789.** Paris : Belin-Le Prieur, 1828. Tomo XII.

DUBUISSON, Michel. Utraque lingua. **AC**, n. 50, p. 274-286, 1981.

FLUSSER, Vilém. **Língua e realidade.** 3. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

GRONDEUX, Anne. La notion de langue maternelle et son apparition au Moyen Age. In: VON MOOS, Peter (Éd.). **Zwischen Babel und Pfingsten / Entre Babel et Pentecôte.** Zurich : Berlin : Lit Verlag, 2008. p. 339-356.

HUYGENS, R.B. Guiberto de Nogent, **Dei gesta per Francos et cinq autres textes**. Turnholti : Brepols, 1996. (Corpus Christianorum. Continuatio Mediaevalis; 127A)

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LEPSCHY, Giulio. Mother tongues and literary languages. **The Modern Language Review**, v. 96. n. 4, p. 33-49, 2001.

LUSIGNAN, Serge. **Parler vulgairement** : les intellectuels et la langue française aux XIIIe et XIVe siècles. 2. ed. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1987.

MONFRIN, Jacques. Humanisme et traductions au Moyen Âge. **Journal des savants**, n. 1, p. 161-190, 1963.

RABELAIS, François. **Pantagruel, Roy des Dipsodes**, Restitué à son naturel avec ses faictz et prouesses espouventables. Paris: GF-Flammarion, 1993.

ROCHETTE, Bruno. Les noms de la langue en latin. **Histoire Epistémologie Langage**, v. 31, n. 2, p. 29-48, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, [1916] 2006.

SCHMITT, Jean-Claude. Clérigos e leigos. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do ocidente medieval**. São Paulo: Edusc, 2006. v. 1. p. 237-251

SPITZER, Leo. **Muttersprache**. **Monatshefte für deutschen Unterricht**, vol. 36, n. 3, p. 113-130, märz 1944.

TOMBEUR, Paul. **Maternitas dans la tradition latine**. **CLIO. Histoire, femmes et sociétés, Toulouse**, n. 21. p. 1-6, juin 2005.

URBAIN, Jean-Didier. Langue maternelle: part maudite de la linguistique. **Langue Française**, vol. 54, n. 1, p. 7-28, mai 1982.

WHITNEY, William Dwight. **The life and growth of language**. Nova York, D. Appleton & Company, 1887.

WOLFF, Philipee. **Les origins linguistiques de l'Europe occidentale**. Paris : Hachette, 1970.

José Edicarlos de Aquino é graduado em Letras pela Universidade de Brasília (UnB); mestre em Linguística e doutorando também em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, na área de História das Ideias Linguísticas. Em suas pesquisas, atua, sobretudo, nas seguintes áreas: história das ideias linguísticas, gramatização brasileira, língua materna e teoria linguística. (edicarlos_aquino@yahoo.com.br).

Entre a tradução e a criação: Herberto Helder e os *Poemas mudados para Português*

Marco A. F. da Silva (CEFH)

RESUMO: O pensamento poético de Herberto Helder sempre foi marcado por uma certa irreverência e insubmissão literárias, sendo a liberdade a sua grande premissa. Desta forma, e partindo dos *Poemas Mudados para Português*, abordamos, neste texto, o conceito de tradução à luz da peculiar mundividência herbertiana, assim como aspetos relacionados com a subjetividade e a fidelidade. Para o poeta português, traduzir um poema de uma cultura primitiva hoje, trazer para o presente algo do passado longínquo é abrir uma fenda e criar um lugar de onde sobressai uma voz que nem pertence ao poeta original nem ao próprio poeta tradutor.

Palavras-chave: Herberto Helder; *Poemas Mudados para Português*; tradução; criação; poesia; idioma pessoal.

ABSTRACT: *The poetic thought of Herberto Helder has always been marked by a certain literary irreverence and insubordination. In fact, freedom is his major premise. Thus, taking into account the Poemas Mudados para Português, our approach, in this text, focuses on the concept of translation construed in accordance with the peculiar poetic thought of Herberto Helder, as well as aspects related to the subjectivity and fidelity. To the Portuguese poet, translating today a poem from a primitive culture, bringing into the present something from the past is to open a breach and create a place from where stands a voice that does not belong to the original poet nor the poet-translator himself.*

Keywords: Herberto Helder, *Poemas Mudados para Português*; translation; creation; poetry; pPersonal speech.

Não há dúvida de que a prática da tradução literária não é uma tarefa especialmente fácil. Com alguma frequência, o tradutor encontra dificuldades que vão muito além das questões linguístico-gramaticais. Conhecer os terrenos cultural, histórico e literário em que determinado texto se insere, torna-se também imprescindível para que o resultado final esteja ao nível do texto original. No fundo, podemos dizer que a tradução corresponde a um processo que depende íntima e largamente de alguns pressupostos fundamentais:

O primeiro é, naturalmente, o conhecimento da língua de partida, no plano da gramática, do uso e da história (o que exige um contacto permanente com ela). Depois, há que entender e reconhecer nessa língua os sedimentos semânticos, históricos, culturais e idiossincráticos, no plano de um trans-texto que exige informação histórico-cultural geral e atualizada. Finalmente, é pressuposto essencial para a tradução de literatura a capacidade apurada de detecção dos efeitos literários de toda a ordem que produzem a literariedade do texto e exigem familiarização com a

tradição literária de origem e de chegada, e a necessária sensibilidade, que permita perceber a diferença entre o estilo lavado e pobre de uma parábola de Kafka, o *ductus* sintático de Kleist, a elegância, à beira do irritantemente correto, da prosa de Thomas Mann ou os barroquismos de estilo de Günter Grass (BARRENTO, 2002, p. 22).

Ora, de acordo com estas palavras de João Barrento, percebemos facilmente por que razão existem boas traduções e más traduções, bons tradutores e maus tradutores, traduções repetidas e/ou diferentes de uma obra, de um texto, de um poema; enfim, nunca o processo de tradução literária poderá ser reduzido a um mero conhecimento da língua de partida e da língua de chegada, porque, se assim fosse, qualquer indivíduo com um conhecimento bilíngue poderia ser considerado tradutor ou qualquer programa informático estaria à altura da tarefa.

Quer isto dizer que todos os critérios baseados na objetividade, por vezes, não conseguem ser suficientemente precisos para conseguir uma tradução literária com qualidade, pois esta exige uma espécie de emancipação do texto original, característica que só pode ser alcançada se se tiver em conta a subjetividade. Daí que

talvez por esta necessidade de “emancipar-se” do original, toda boa tradução é também necessariamente subjetiva. Afinal de contas uma tradução nada mais é do que a leitura que o tradutor faz do texto ou da obra, utilizando sua psique e experiência de vida para transmitir sua percepção peculiar do que o autor disse e com que intenção o faz (JOSCELYNE, 2001, p. 107-108).

Esta questão da subjetividade não é despicienda e leva-nos a pensar numa outra, a da fidelidade, pois, ao assumirmos que os critérios subjetivos fazem parte da atividade tradutora, então muitas das intenções do texto original ora se podem perder, ora podem ficar aquém do pretendido.

Mas, em boa verdade, não poderá ser a tradução a procura de um outro texto, um exercício de linguagem que visa renovar o texto original? Neste sentido, traduzir também pode ser trair (*traduttore, traditore*), pois a fidelidade nem sempre corresponde à verdade e nem sempre pode ser associada a uma tradução perfeita, como refere George Steiner de forma pertinente:

A fidelidade não é o literal nem um expediente técnico de restituição do ‘espírito’. [...] O tradutor, o exegeta, o leitor só é fiel ao seu texto, só lhe responde responsabilmente, quando se esforça por restabelecer o equilíbrio das forças, da presença integral, que o processo de apropriação levado a efeito pela sua compreensão alterou (2002, p. 341).

Cremos que é precisamente o que nos mostra Herberto Helder no pequeno conto «Teoria das Cores», presente em *Os Passos em Volta*, ao expor o problema com que o pintor se confronta:

Era uma vez um pintor que tinha um aquário com um peixe vermelho. Vivia o peixe tranquilamente acompanhado pela sua cor vermelha até que principiou a tornar-se negro a partir de dentro, um nó preto atrás da cor encarnada. O nó desenvolvia-se alastrando e tomando conta de todo o peixe. Por fora do aquário o pintor assistia surpreendido ao aparecimento do novo peixe.

O problema do artista era que, obrigando a interromper o quadro onde estava a chegar o vermelho do peixe, não sabia que fazer da cor preta que ele agora lhe ensinava. Os elementos do problema substituíam-se na observação dos factos e punham-se por esta ordem: peixe, vermelho, pintor – sendo vermelho o nexo entre o peixe e o quadro através do pintor. O preto formava a insidia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor.

Ao meditar sobre as razões da mudança exatamente quando assentava na sua fidelidade, o pintor supôs que o peixe, efetuando um número de mágica, mostrava que existia apenas uma lei, abrangendo tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Era a lei da metamorfose.

Compreendida esta espécie de fidelidade, o artista pintou um peixe amarelo (HELDER, 2001, p. 23-24).

Este conto fala de um pintor e do seu problema, mas é uma boa metáfora para a atividade tradutora. O pintor bem pode ser visto, em boa verdade, como um tradutor, que se propõe ser fiel ao texto original, mas que na realidade vários são os factos ou circunstâncias que implicam uma “mudança”, uma alteração à “ordem” do texto, pois criam uma espécie de “abismo” na (re)construção do (novo) texto, que só pode ser superado “através de um número de mágica”, isto é, dar origem a um texto que, no seu heteromorfismo, continue a ser o primeiro, o original, sendo outro.

O importante aqui não é a relação de semelhança; pelo contrário, é antes essa propriedade de transformação, de transmutação, de “metamorfose” que um texto literário é capaz de operar. Neste sentido, conhecer bem ou mal a língua a partir da qual se vai traduzir torna-se pouco relevante. Ser fiel não é ser literal. O que verdadeiramente importa é a liberdade, a leitura, a compreensão que se faz do texto original.

É claro que isto nos pode levar a entender a tradução como criação, mas como refere Izabela Leal (2008, p. 68, grifo do autor), servindo-se das palavras de Sebastião Leite, “tal como o ator é *outro* sendo ele mesmo, o tradutor cria um duplo do texto que é *outro* e tem de ser o mesmo. É o paradoxo da tradução, dividida entre ser criação e ser interpretação”.

De forma mais explícita, Herberto Helder aborda a questão da fidelidade ao original num pequeno texto intitulado «(*o bebedor noturno*)», que atualmente se encontra inserido em *Photomaton & Vox*:

Quanto a mim, não sei línguas. Trata-se da minha vantagem. Permite-me verter poesia do Antigo Egito desconhecendo o idioma, para português. Pego no *Cântico dos Cânticos*, em inglês ou francês, como se fosse um poema inglês ou francês, e, ousando, ousa não só um poema português como também, e, sobretudo, um poema meu. Versão direta, diz alguém. Recriação pessoal, diz alguém. Diletantismo ocioso, diz alguém. Não digo nada, eu. Se dissesse, diria: prazer. O meu prazer é assim, deambulatório, ao acaso, por súbito amor, projetivo. Não tenho o direito de garantir que esses textos são traduções. Diria: são explosões velozmente laboriosas. O meu labor consiste em fazer com que eu próprio ajuste cada vez mais ao meu gosto pessoal o clima geral do poema já português: a temperatura da imagem, a velocidade do ritmo, a saturação atmosférica do vocábulo, a pressão do adjetivo sobre o substantivo. Uma pessoa pergunta: e a fidelidade? Não há infidelidade. É que procuro construir o poema português pelo sentido emocional, mental, linguístico que eu tinha, subrepticamente, ao lê-lo em inglês, francês, italiano ou espanhol. É bizarramente pessoal. Mas não há infidelidade que não o seja. Senão, claro, a ainda mais bizarra fidelidade gramatical que, de tão neutra, não pode ser fidelidade (HELDER, 1995, p. 71-72)

É curioso notar, desde logo, que para Herberto Helder a tradução não implica conhecimento de línguas. A equivalência entre línguas é um elemento secundário, susceptível de causar compreensivelmente alguma perplexidade. Com efeito, traduzir acaba assim por representar uma atividade de “prazer”; uma “ousadia”; um ato “deambulatório, ao acaso, por súbito amor, projetivo” que resulta na emergência de algo novo e pessoal, no fundo, de um novo poema, que é muito mais do que apenas ser ou estar em português. O novo poema vai ao encontro da mundividência do tradutor herbertiano nessa tentativa de construção de um estilo peculiar, de um idioma poético muito íntimo.

Mas perguntar-se-á com toda a legitimidade: “e a fidelidade?” Bem, “não há fidelidade que não o [pessoal] seja”. O artista pintou o peixe de amarelo, porque lhe pareceu ser a cor mais adequada à “lei da metamorfose”; o tradutor herbertiano tenta ajustar “cada vez mais ao [seu] gosto pessoal o clima geral do poema já português”, porque não se conforma com uma simples relação de equivalências entre uma língua (de partida) e outra (a de chegada). Como aponta Izabela Leal (2008, p. 72), “de fato, uma das motivações que conduzem Herberto Helder a dedicar-se às traduções é a possibilidade de transportar algo de outra «língua e literatura/cultura» para a língua e literatura/cultura portuguesa”. E é precisamente este simples “algo”, que não é mais do que uma procura contínua, uma busca incessante, “um labor”, que define e caracteriza a atividade de

tradução de Herberto Helder, visível nos *Poemas Mudados para Português*¹ ou em todos esses inúmeros textos que Herberto Helder faz entrar em contacto com a língua e a cultura portuguesas através de um conjunto de cinco obras que, ao mesmo tempo que extravasam qualquer espaço e qualquer tempo, traçam-nos um autêntico itinerário poético-geográfico.

A explicação que antecede o poema «Carta para Ruggero Jacobi», de Emílio Villa, em *Ouolof*, mostra-nos de forma bem visível de que modo podemos entender as intenções de Herberto Helder com a prática da tradução:

Tendo sido a primeira parte do meu trabalho encontrar o poema e publicá-lo com inocência, em 1964, achei-me capaz, mais de três décadas depois, de executar a segunda parte, e essa parte era libertina. Era fazer como se tivesse traduzido o poema, como se o tivesse mudado para português e para mim – e este *mim* é um idioma, suponho, ou pretendo –, era enfim deixar-me atravessar pela fortíssima gramática poética portuguesa de Villa, e dar o poema por “traduzido”. O ato traduz, sim, alguns pontos do que considero tradução de poesia. Traduz porventura o ponto extremo: pensemos no ponto de conclusão da circunferência. E dito assim, já não consigo saber o que implica: se implica inocência ou libertinagem. Sei que constitui, ou institui, um ato extremo. Quanto a inocência e libertinagem, talvez neste caso signifiquem o mesmo. Quer dizer que realmente mudei o poema para português, e ele se encontra com muita legitimidade junto dos outros. (HELDER, 1997, p. 77-78, grifo do autor).

A tradução de poesia, como ato de “inocência” ou de “libertinagem”, cuja única referência é o eu-tradutor, o seu idioma pessoal, é o que caracteriza no fundo os *Poemas Mudados para Português*. Traduzir acaba assim por representar uma atividade que invade o poema de *outro* para completar algo que existe mas que está incompleto em *mim*. É de facto “um ato extremo” que evidencia bem a necessidade que Herberto Helder tem de fechar o círculo, de se completar na “fortíssima gramática poética portuguesa de Villa”, instaurando assim o seu próprio idioma poético. Viola-se o que é de outro sem deixar qualquer marca e o tradutor torna-se um agressor íntimo e inocente, pois muda tudo sem na realidade mudar nada; apodera-se de algo sem o conspurcar. Com efeito, Herberto Helder vagueia livremente pelo poema original de Villa, deixando apenas um rasto discreto: a mudança de contexto. Pode até parecer um dado insignificante, mas visto com atenção ele adquire uma importância redobrada, já que o poema deixou de ser o mesmo, porque foi conduzido para um outro lugar (eis a etimologia do verbo latino *traducere*) e para um outro tempo. Daí que esta passagem “era como se tivesse traduzido o poema, como se o tivesse mudado para português e para mim”. Desta forma, o significado que o poema de Villa

¹Ao referirmo-nos a *Poemas Mudados para Português*, estaremos sobretudo a referirmo-nos aos três volumes que saíram em 1997: *Ouolof*, *Poemas Ameríndios* e *Doze Nós numa Corda*. No entanto, não esquecemos o facto de *O Bebedor Noturno* e *As Magias*, inicialmente com o subtítulo de “versões”, também se inscreverem naturalmente no âmbito da problemática que aqui estamos a tratar.

adquire no contexto de *Ouolof* (e dos *Poemas Mudados para Português*), em 1997, é completamente diferente do da sua primeira publicação, em 1964, a começar pelo hiato temporal que cria e pela nova voz que instaura no poema, uma voz que já não é a do poeta-original nem é rigorosamente a do poeta-tradutor. Trata-se, pois, de uma outra voz que dialoga com essas duas, uma “terceira voz”, no dizer de João Barrento:

A realidade do poema em tradução [...] não corresponde apenas, nem a um texto-outro tornado próprio, nem a um texto próprio inscrito sobre o outro, mas a uma terceira coisa: nessa nova realidade textual fala uma terceira voz, que eu definiria, de momento, como a memória (múltipla, estratificada) da minha língua e da sua tradição poética, ou *o meu inconsciente* delas [...] (BARRENTO, 2002, p. 109, grifo do autor).

É precisamente essa nova voz, presente não só no poema de Emílio Villa, mas também nos poemas que constituem os *Poemas Mudados para Português*, que contribui para adensar e obscurecer mais o idioma poético de Herberto Helder.

Esta atitude mostra bem o carácter fortemente pessoal e egocêntrico do projeto do autor. Daí a pertinência do subtítulo de *poemas mudados* e não *poemas traduzidos*, porque no fundo não há propriamente uma regra de tradução a seguir, nem tampouco há uma identificação concreta da origem da maior parte dos poemas mudados, só de alguns, que constituem uma espécie núcleo duro, ligados a autores mais contemporâneos, como Henri Michaux, Antonin Artaud, D. H. Lawrence, Hermann Hesse, Ernesto Cardenal, entre outros, que pretendem explicar e justificar o ato diferente, irreverente, insubmisso e pessoal de tradução de Herberto Helder. Ora, isto transmite-nos a ideia de que é a partir do afastamento das concepções habituais de tradução que nascem os *Poemas Mudados para Português*, poemas esses maioritária e significativamente pertencentes a diversas culturas primitivas, longínquas e extintas, de onde se destaca uma mundividência mágico-religiosa única, assente no contato profundo com a origem e com a natureza. Diante destes poemas sem identidade, a figura do tradutor como que se apaga, se torna “invisível” (VENUTI, 1995, p. 111-134) para dar lugar à figura do verdadeiro poeta.

Tal como os poemas que constituem *Edoi Lelia Doura - Antologia das Vozes Comunicantes da Poesia Moderna Portuguesa*, “uma antologia de teor e amor, unívoca na multiplicidade vocal, e ferozmente parcialíssima”, na opinião do próprio autor (HELDER, 1985, p. 8), os textos dos *Poemas Mudados para Português* também encontram um sonante eco no gosto e ritmo pessoais herbertianos. Partilhamos a opinião de António Guerreiro (1997, p. 31) quando realça o facto de Herberto Helder sentir uma certa

necessidade de integrar uma pluralidade de vozes específicas na sua restante produção poética. Na verdade, “é porque reconhece neles afinidades. Digamos que é na escolha deste *corpus*, pelo poeta-tradutor, que podemos encontrar um sentido programático e poetológico que nos ajuda a ler toda a obra”. Neste sentido, os *Poemas Mudados para Português* inserem-se perfeitamente no *corpus* poético de Herberto Helder, mesmo apesar de a sua última publicação – *Ofício Cantante* – ser acompanhada apenas pelo subtítulo *Poesia Completa*, que não é exatamente o mesmo que *Poesia Toda*.

De facto, os poemas incluídos nas obras que dão forma aos *Poemas Mudados para Português* fazem parte integrante de uma consciência “omnívora” (BUESCU, 2009) e invasora que caracteriza a ideia de poesia e de tradução para Herberto Helder. Ao apoderar-se de poemas dos Maias ou dos índios Caxinauás, por exemplo, o tradutor está desde logo a contactar com algo que lhe interessa, que lhe diz respeito, pois nunca é do interesse de qualquer tradutor contactar com algo que nada ou pouco lhe diz. A metáfora da “flor” e do “besouro” do poema «Sobre tradução de poesia», poema que abre simbolicamente as páginas de *Ouolof*, resume bem esta empatia necessária para que a tradução poética ocorra.

— Sobre tradução de poesia —
(Zbigniew Herbert)

Zumbindo um besouro pausa
numa flor e encurva
o caule delgado
e anda por entre filas de pétalas folhas
de dicionários
e vai direito ao centro
do aroma e da doçura
e embora transtornado perca
o sentido do gosto
continua
até bater com a cabeça
no pistilo amarelo
e agora o difícil o mais extremo
penetrar floralmente através
dos cálices até
à raiz e depois bêbado e glorioso
zumbir forte:
penetrei dentro dentro dentro
e mostrar aos cépticos a cabeça
coberta de ouro
de pólen
(HELDER, 1997, 9-10)

O primeiro passo do “besouro” é sempre escolher a melhor “flor” para dela extrair o “pólen” dourado. O segundo, porventura “o difícil o mais extremo”, é penetrá-la “floralmente”, ou seja, penetrá-la de acordo com um ritmo próprio, uma espécie de dança floral única, que culmine num mutualismo harmonioso e “glorioso”. Curiosamente, para que tal aconteça tem de existir uma relação de “súbito amor”. Por outras palavras, o tradutor-besouro invade um texto-flor, porque reconhece nele o “sentido”, o “aroma” e a “doçura” das palavras incontaminadas que estão lá “dentro dentro dentro”. Quando sai, para mostrar ao mundo a conquista, já não sai igual, pois traz com ele uma nova força, um novo sentido que vai depositar junto a todo o pólen recolhido. Por outro lado, o texto-flor também já não é verdadeiramente o mesmo, porque deixou sair dele o sentido sagrado que o caracterizava.

É desta forma que podemos simbolicamente ver a prática de tradução em Herberto Helder. A tradução não é mais do que esse ato de penetração, a partir do qual se invade um texto para retirar dele aquilo que mais interessa para depois integrar harmoniosamente num todo. O texto original dá uma parte do seu ser a um novo texto que, sendo outro, remete sempre para o primeiro. Em boa verdade, ambos ficam a ganhar, porque, enquanto que o primeiro perpetua a sua existência literária, o segundo adquire vida própria; ganha novos contornos. Eis o mutualismo literário em todo o seu esplendor. E em todo este processo, da mesma forma que o artista de «Teoria das Cores» pintou um peixe de amarelo, já que lhe pareceu ser essa a lógica do mundo e das coisas, uma nova, uma terceira realidade se projetou: a imagem da origem, da criação poética, de um sentido inaugural.

Neste sentido, e em jeito de conclusão, a prática de tradução em Herberto Helder representa mais a mítica imagem do poeta enquanto criador, que dá a conhecer algo de novo, que (re)produz a origem, e não tanto a do poeta tradutor que apenas se preocupa em ser literalmente fiel, em encontrar, a partir de princípios estabelecidos, uma equivalência de sentido entre duas línguas, até porque “nem tudo pode ser traduzido hoje. Certos contextos desapareceram, escapam-nos corpos de referência, que, no passado, permitiam interpretar um texto que se tornou para nós opaco” (STEINER, 2002, p. 287). De facto, os contextos ancestrais e primitivos têm vindo a desaparecer no mundo atual, já não constituem uma referência, porque se perdem nos labirintos da tecnologia.

Creemos que se os *Poemas Mudados para Português* fossem verdadeiramente traduções, então pouco sentido acrescentariam à mundividência herbertiana, pois sabemos, em boa verdade, que tudo o que Herberto Helder produz tem um objetivo muito concreto,

bem definido, que nunca sofreu desvios. Mudar para português poemas maioritariamente pertencentes às culturas ancestrais é não só valorizar esse mundo não contaminado, como também e principalmente atualizar, no presente, esse mundo passado. Por outras palavras, convoca-se um *outro* tempo, não para anular *este*, mas para o reconfigurar à luz daquele. Mudam-se os poemas por se compreender hoje o significado de ontem e cria-se uma terceira realidade, um novo contexto poético, uma espécie de espaço/tempo *entre*, que tem tanto de silencioso como de contínuo, tanto de livre como de individual, onde Herberto Helder se gosta de mover e os *Poemas Mudados para Português* se podem situar.

Referências Bibliográficas

BARRENTO, João. **O Poço de Babel** – Para uma Poética da Tradução Literária. Lisboa: Relógio D' Água, 2002.

BUESCU, Maria Helena. Herberto Helder: uma ideia de poesia omnívora. In: **Diacrítica**. Braga, n. 23/3, 2009, p. 49-63.

GUERREIRO, António. A mão no fogo. In **Expresso** (Cartaz). 29 novembro, 1997, p. 31.

HELDER, Herberto. **Edoi Lelia Doura** – Antologia das Vozes Comunicantes da Poesia Moderna Portuguesa. Lisboa: Assírio & Alvim, 1985.

_____. **Photomaton & Vox**. 3.^a ed., Lisboa: Assírio & Alvim, 1995.

_____. **Ouolof**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

_____. **Os Passos em Volta**. 8.^a ed., Lisboa: Assírio & Alvim, 2001.

JOSCELYNE, Vera. Tradução: problemas e soluções. In: **Cultura Vozes**. n. 5, set-out., p. 102-108, 2001.

LEAL, Izabela. **Doze Nós num Poema**: Herberto Helder e as Vozes Comunicantes, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/LealIGG.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2012.

STEINER, George. **Depois de Babel** – Aspectos da Linguagem e da Tradução. Lisboa: Relógio D' Água, 2002.

VENUTI, Lawrence. A invisibilidade do tradutor. In: **Palavra**. n. 3, 1995, p. 111-134.

Marco André Fernandes da Silva é mestre em Literatura Portuguesa – Época Contemporânea. Atualmente, é doutorando também em Literatura Portuguesa na Universidade Católica Portuguesa em Braga/Portugal e membro investigador do CEFH – Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos. (maffsilva@gmail.com)

Estagnação x revolução nas personagens de *A paixão*, de Almeida Faria

Verônica Franciele Seidel (UFSM)

RESUMO: O romance português contemporâneo faz um inventário crítico da situação sociopolítica e econômica portuguesa, do modo de narrar e do compromisso do escritor com a realidade. *A paixão*, de Almeida Faria, insere-se nesse contexto de produção, em que se percebe uma ligação entre o processo de produção ficcional e o processo da história social. Tal ligação faz com que personagens desse romance acabem representando diferentes visões acerca da realidade que as cerca e daquilo que presenciam. A obra, ao ficcionalizar a vida de um clã alentejano, simboliza diferentes posicionamentos ideológicos, apontando para uma crítica ao sistema vigente e para uma possibilidade de mudança desse sistema. Duas personagens tornam-se, então, fundamentais: os irmãos André e João Carlos.

Palavras-chave: Romance português contemporâneo; Almeida Faria; personagens.

ABSTRACT: *The contemporary Portuguese novel does a critical inventory of Portuguese economic sociopolitical situation in relation to way of narrating and commitment of the writer with reality. A paixão, of Almeida Faria, fits into this context of production, in that we perceive a connection between the fictional production and the social history process. This way the characters represent different views of reality that surrounds them. The novel discourses about the life of a clan of Alentejo, symbolizing different ideological positions, pointing to a critique of the current system and a possibility of changing that system. Two characters become, then, fundamental: the brothers André and João Carlos.*

Keywords: *Contemporary Portuguese novel; Almeida Faria; characters.*

O romance português contemporâneo faz um inventário crítico da situação sociopolítica e econômica portuguesa, do modo de narrar e do compromisso do escritor com a realidade (GOMES, 1993). Assim, os autores que produzem entre os anos de 1960 e 1990, mais especificamente aqueles que constituem a chamada Geração de Abril, lançam-se à tarefa de reconstruir ficcionalmente a identidade em crise da nação portuguesa (SÁVIO, 2007).

Tal geração, “além de demonstrar a preocupação com aspectos do discurso literário e acompanhar uma tendência geral da época, propicia formas sutis de afirmar, nas entrelinhas, o que não se pode dizer às claras em Portugal” (GOULART, 2004, p. 211). O contexto de produção dessa ficção faz com que uma de suas principais marcas seja a

combatividade, que resulta de uma consciência sempre atenta aos problemas político-sociais de Portugal (GOMES, 1993).

A *Tetralogia Lusitana*, de Almeida Faria vem, como explica Sávio (2007), somar-se a uma série de obras desse período que trabalha a história de Portugal sob um olhar profundamente crítico e irônico. Essa saga é composta pelos romances *A paixão* (1965), *Cortes* (1978), *Lusitânia* (1980) e *Cavaleiro Andante* (1983), tratando do período entre a ditadura e a democracia, através da história da decadência de uma família do Alentejo.

Gomes (1993, p. 85) dirá que a “consciência do autor, mediando as relações entre o mundo e o público leitor, testemunha um tempo que sofre mudanças contínuas e torna-se um intérprete dessas mesmas mudanças e um criador de possibilidades, para além daquilo que é meramente factual”. Isso faz com que no primeiro romance da *Tetralogia – A paixão* – por tratar de um tempo anterior à Revolução dos Cravos, toda a alusão à necessidade de mudança seja apenas uma projeção, uma previsão de uma alteração possível e esperada tendo em vista o vasto tempo sob ditadura em que já se encontrava Portugal. *A paixão* projeta, assim, um tempo posterior àquele em que foi escrito, pois parece anunciar a Revolução que virá nove anos depois.

Conforme explica Simões (1998), a obra de Almeida Faria nasce em um contexto social no qual a narrativa ficcional é, por um lado, impulsionada pelas circunstâncias históricas e, por outro, impulsionadora da reflexão crítica sobre o processo revolucionário. No entanto, tal reflexão, devido ao clima de silêncio, opressão e medo presente nesse momento histórico-social português (GOULART, 2004), obrigou a utilização de formas sutis de crítica, de símbolos e imagens que pudessem, de alguma forma, revelar ao leitor atento o que realmente precisava ser dito e não mais podia ser encoberto.

Nessa via, as personagens d’*A paixão*, através de suas paixões individuais, acabam revelando sentidos que se projetam no social, mas um social que não se resume à questão do imediato. Tais personagens, conforme explica Goulart (2004), vivem o presente (individual e histórico), mas foram modeladas pelo passado que trazem consigo, um passado histórico cultural e, às vezes, mítico. Essa ligação que há entre o processo de produção ficcional e o processo da história social faz com que tais personagens acabem representando diferentes visões acerca da realidade que as cerca e daquilo que presenciam.

A partir disso, pretende-se investigar de que modo as personagens d’*A paixão*, que ficcionaliza a vida de um clã alentejano, simbolizam diferentes posicionamentos ideológicos, apontando para uma crítica ao sistema vigente e para uma possibilidade de

mudança desse sistema. Duas personagens tornam-se, então, fundamentais: os irmãos André e João Carlos.

André: a representação de um sistema em decadência

André é o filho mais velho de Francisco e Marina, que também são pais de Jó, Tiago, Arminda e João Carlos. A história dessa família n' *A paixão* está estruturada em três partes, “Manhã”, “Tarde” e “Noite”, somando 50 capítulos. O primeiro capítulo no qual André aparece é o de número cinco:

Como as coisas correm; calmas correm; tanto quanto sei a gênese do dia, eu estava ali num *mundo hostil e morno* e as paredes duma brandura alva cegavam como sóis nos olhos sempre abertos; *movimentos lentos*, o suor cansado; um peso entrando pela raiz dos cabelos sobre a testa franzida, sobre os lábios (FARIA, 1988, p. 26, grifos nossos).

A seguir, o narrador informa que “*André dorme*; o sono não é fácil mas é sono; *tenta acordar*; faz um pequeno esforço; *não consegue*; adormece; vem o sono e o sonho; os monstros ancestrais não dormem” (FARIA, 1988, p. 28, grifos nossos). E, assim, ao nascer o dia, o primeiro espaço que André recebe na narrativa é para narrar-se e ser narrado dormindo e, mais que dormindo, sonhando. Ressalta-se, já nesse capítulo, o aparecimento de algumas das questões centrais que se farão presentes sempre que a personagem vier à tona e que apontam para uma espécie de estagnação: calor, lassidão, sono e sonho.

No capítulo 18, o segundo destinado a André, tem-se outro elemento imprescindível para entender a função dessa personagem na narrativa: a morte.

Acordo e tudo é exactamente como se tivesse chegado da mais longínqua morte; a noite terminou [...] e *ainda me parece, fechado neste quarto*, no covo desta cama, *que a noite continua*, que o dia é tão só noite e fora há negritude; *hora do príncipe das trevas*, eis que acordo em sexta-feira de paixão, demasiado tarde, o carnaval passou, tenho o espírito opaco, a *alma enegrecida* e a noite não me larga (FARIA, 1988, p. 58, grifos nossos).

André, ao acordar, volta a dormir. Sonha que está numa atmosfera de neblina, que o “tornava às vezes muito fraco”, no qual “sentado numa mesa ao canto”, perde “a consciência de onde estava”, acreditando que adormecera (FARIA, 1988, p. 59). Nesse sonho, assim como no primeiro, há uma estreita relação com a morte – André sonha, primeiramente, que está se vendo morto e, depois, que a morte, representada pela figura de uma mulher, o chama.

A terceira e última aparição de André na primeira parte, intitulada “Manhã”, se dá no capítulo 24.

Esse hábito de ficar, durante as férias, toda a manhã na cama; *no quarto, de janelas fechadas*, ainda é noite, e eu durmo e acordo a cada instante envolto em sonhos; era uma torre, um escuro arranha-céus em obras, com escadas e cubículos, corredores e quartos [...] gente entrando, saindo, debandando em automóveis pretos, *sol lá fora*, árvores, parecia dia, contudo de repente era já noite, húmida, fria, soprada a nevoeiro, em que as luzes do bairro escorriam inchando, *eu estava lá, presença anónima e para todos anódina*, olhando tudo e não colaborando, caminhando porém como um forçado, uma alma penada por caves de castelo, era um subterrâneo tudo aquilo [...] neste país distante, amargo, disforme, doentio, perturbador, da memória da morte que me agita [...] *adormeço; acordo; velo, durmo, sonho, lembro*; apesar do sol, o dia não tem luz; é como um negativo ou um eclipse, noite de nove meses [...] por que não serei eu nunca um homem novo? (FARIA, 1988, p. 74, grifos nossos).

Na manhã, momento em que todos acordam e iniciam seus afazeres, André permanece na cama, no seu quarto, isolado dos outros. Seu primeiro contato com outra personagem só se dará à tarde. Apesar do pequeno esforço que faz para acordar, não consegue; sonha com a morte, com uma atmosfera de neblina, não tem forças para reagir. As janelas do quarto, apesar do sol fora, continuam fechadas, sinalizando seu distanciamento para com o mundo. André sonha que está ocupando um papel sem importância, insignificante, pois, embora perceba uma enorme movimentação ao seu redor, não contribui para ela. Pode-se perceber uma relação significativa entre esse sonho e suas ações, pois a única coisa que faz, segundo ele mesmo, é adormecer, acordar, velar, dormir, sonhar e lembrar. Assim, tal constatação por parte de André poderia ser suprimida, uma vez que durante a manhã, primeira parte do dia, essas são suas únicas atitudes, marcadas por práticas que se voltam para si mesmo. Diante de seu questionamento de ordem existencial, de por que não será nunca um homem novo, percebe-se não só a falta de progresso, de mudança em relação a si próprio, mas também uma consciência desse estado de espírito.

Na segunda parte do romance – “Tarde” –, os capítulos não mais são nomeados e a primeira menção a André ocorre no capítulo 29:

Deve ser meio-dia e eu na cama, diz para si André [...] para além do mundo que não olho por me saber de fora [...] me assalta uma urgência de claustro [...] solitários lugares embalsamados ao peso do passado, em que tudo cristalizou [...] não resta senão a inútil, infatigável procura desse tempo que, contudo, mesmo se encontrado, será e terá sido sempre um tempo de doença (sei que estou doente e que não tenho remédio, que fazer? [...] são horas de levantar-me, horas de tentar ser; ser, sendo (FARIA, 1988, p. 90).

A manhã termina e André continua na cama, com uma urgência de se isolar, pois sabe que está doente, fraco, vulnerável. Queria antes estar em locais isolados, petrificados pela força da tradição. Essa passagem é de extrema importância, pois aqui se torna patente a relação que pode ser estabelecida entre a personagem e Portugal, ou, mais especificamente, o regime ditatorial vigente no momento. Inicialmente sabe-se do contexto de produção do romance, da ligação entre o real e o ficcional fortemente explorada na obra. Assim, o regresso a um tempo no qual a tradição prevalecesse poderia garantir, consequentemente, a continuidade do regime. No entanto, não é isso que está acontecendo, o país não está mais estruturado a ponto de se autossustentar, não pode mais seguir isolado do resto do mundo; é preciso, como se verá nas palavras de João Carlos, repensar o lugar de Portugal no mundo, suas relações com a Europa, é preciso “abrir as janelas”. No entanto, André sabe que esse tempo de cristalização é um tempo doente, assim como ele mesmo, que não será nunca um homem novo, mas sempre o mesmo. É possível tomar, então, André como o símbolo desse regime, que, sabendo-se doente, prefere isolar-se na tentativa de se proteger.

Essa relação estabelecida entre André e o sistema político vigente em Portugal pode ser verificada em toda a obra. No capítulo 31, ocorre o primeiro contato de André com outra personagem, no caso, a irmã Arminda. André entra na cozinha ainda de pijama, “vinha ensonado, cara inchada de quem dormiu demasiado” (FARIA, 1988, p. 95). E, no capítulo 33, tem-se a primeira comparação explícita entre João Carlos e André, estabelecida pelo narrador:

André tomava sempre o banho quente, ao contrário de João Carlos, mesmo durante o verão [...] chegou à janela, abriu-a [...] ocupou o banco junto da janela aberta; mal disposto, enjoado sentindo a cabeça andar à volta, em que uma dor afiada e envolvente se infiltrava; olhou pela janela e fora, no quintal, viu Tiago trabalhando [...] voltou dentro para vestir-se [...] imenso tempo foi-lhe necessário para cortar as unhas e, uma vez esta tarefa terminada, demorou delongado em acabar de vestir a camisa aberta de verão e a camisola de malha, as calças e, enfim, calçar as meias de nylon e os sapatos (FARIA, 1988, p. 100).

André está sempre envolto em uma atmosfera de calor, mas de um calor que sufoca, que retarda; apresenta sinais de doenças; sente-se incomodado quando abre a janela, olha pra fora e vê o irmão trabalhando sobre um pedaço de madeira. Sente medo da morte, parece sabê-la próxima, inevitável quase. Interessante observar ainda que o mesmo calor que envolve André, a mesma lassidão, está presente nessa sexta-feira de paixão, enunciadas pelo narrador: “e o calor nessa sexta-feira santa era de agosto, mole e parado,

baço, pardo, de sauna” (FARIA, 1988, p. 99). André parece, assim, estar em plena consonância com esse tempo “mole e parado”, um tempo de estagnação, que torna a mudança necessária.

No capítulo 39, tem-se a apresentação do almoço em família, após o qual “ficaram um pouco conversando, excepto André que, por andar doente, foi de novo deitar-se, eram quase 3 da tarde” (FARIA, 1988, p. 115). Já é de tarde e André volta ao quarto, para se deitar, não agindo nem interagindo com ninguém.

No capítulo 45, primeiro de “Noite”, quando João Carlos sai de casa recorda uma briga que teve com André, quando estes eram crianças, em que o pai repreende João Carlos e André sorri “com a crueldade dos que vencem, superior, falando para o pai e aliando-se bem sub-repticiamente a ele, olhando o irmão com indefinível piedade, quase escárnio” (FARIA, 1988, p. 132). Essa é a única menção a André nessa última parte do romance, o que se mostra significativo se levarmos em consideração a estrutura e o significado de cada parte. A “Manhã” é um período em que ainda há estagnação no que se refere à relação das personagens umas com as outras, cada uma recebe um capítulo para si e não há intersecções. Já na “Tarde” os capítulos deixam de ser nomeados, como se o aumento da relação entre as personagens, assim como de uma possível consciência acerca da necessidade de mudança, impossibilitasse tal intitulação. E na “Noite”, momento crucial para o desenrolar da narrativa, quando a preparação para os novos tempos já teria se dado, conforme se verificará nas palavras de João Carlos, André já não tem participação senão pela lembrança de João Carlos, que o recorda como sub-reptício aliado do pai, Francisco.

João Carlos: a esperança da redenção

Sua primeira aparição é no segundo capítulo:

São mais que horas, pensou ele, acordando; está já muito calor e hoje é o dia; na vila haverá vozes, altas e lamentosas, dos animais que morrem; *imolarei* também [...] depois *caminharei* para os canaviais [...] *cortarei* [...] *insuflarei* [...] *descerrarei* [...] e feito este trabalho *cortarei* um pedaço de carne do lado e sobre as brasas *prepararei* a carne com pães ázimos e silvestres alfaces festejaremos a preparação da Páscoa e após termos comido lavaremos as mãos nas águas da ribeira e juntos partiremos pela planície; será na primavera; no princípio de tudo (FARIA, 1988, p. 20-21, grifos nossos).

Ao acordar, João Carlos diz “são mais que horas” e pensa em todas as atividades que desempenhará ainda de manhã, evidenciadas pelos inúmeros verbos de ação grifados na passagem acima. Interessante ainda é a relação que desde esse ponto pode ser

estabelecida entre João Carlos e aquele que proporcionará a imolação do cordeiro (animal que simbolicamente representa quem tira os pecados do mundo), aquele responsável pela preparação dos homens para o novo tempo, para a revolução. Observe-se a utilização, já nessa passagem, de uma primeira pessoa do plural que desindividualiza a figura de João Carlos: “festejaremos”, “lavaremos”, “partiremos”. Desde o início, a ação de João Carlos, além de ser intensa, aponta para uma coletividade, a qual estará presente no “princípio de tudo” e que cabe a ele preparar. A narrativa apresenta uma forte intertextualidade com o texto bíblico. João Carlos (que será denominado JC nos romances subsequentes), assim como Jesus Cristo, é o responsável pela purificação do povo, nesse caso, com vistas à revolução.

Seu espaço seguinte será no capítulo 15:

... ele ergueu-se, saiu da cama nua caminhando dois passos prá janela, abriu-a e o vento frio entrou, húmido, áspero [...] logo teve um estremecimento e levantou-se, começando a despir o pijama [...] o tempo era pouco [...] e contudo sabemos que o nosso tempo não chegou ainda [...] mas quando vier a hora, havemos de estar preparados, acordados; o nosso reino pobre, a nossa casa triste, os nossos pensamentos estão há muito cerrados, o tempo não consente que sejamos felizes (FARIA, 1988, p. 51-52).

Diferentemente de André, João Carlos age rápido, pois sabe que o tempo é pouco, ou seja, que o tempo para a preparação para a mudança tão necessária é curto. Novamente, tem-se a utilização de uma terceira pessoa do plural, de um “nós” que João Carlos é responsável por orientar, por redimir em busca de um tempo em que será possível a felicidade. A menção à censura existente no momento em questão, ainda que sutil, é entrevista pelos pensamentos que “estão há muito cerrados”, que não podem ser expressos.

No capítulo 17, João Carlos sente a “manhã, quente e abafada”, que “dói no olhar e na memória, clara como página sem nada” (FARIA, 1988, p. 57). O mesmo calor e lassidão que acompanham André parecem incomodar a João Carlos, que percebe a manhã como sem movimento, sem mudança, como uma página em branco que precisa ser preenchida.

A personagem, no capítulo 22, expressa toda a sua necessidade de comunicar, de ouvir o que se passa na rua, de olhar além dos muros:

... a manhã aberta entra pela janela [...] pressa de com alguém falar, ainda que sobre nada [...] e, de cima, dir-me-iam: pois então, o costume; e eu repetiria: o costume pois; mas eis que oiço na rua, um pouco ao longe, para além do quintal que me afasta do mundo, uma voz arrastada, fina, frágil (FARIA, 1988, p. 69).

João Carlos abre a janela, estabelecendo relações com o mundo, está atento ao que se passa nas ruas, ao que acontece na realidade para além de si mesmo, para além de sua classe social. Ao refletir sobre a universidade, é crítico, afirmando que esta “é uma ponta de Lisboa apontada ao futuro incerto, de dentro das suas vísceras velhas; velho gueto repressivo de snobismo, inutilidade, auto-suficiência vil, senil”, constituída por “prédios totalitários [...] com os eternos símbolos de cega justiça e barriguda família” (FARIA, 1988, p. 70). Ele é um ideólogo que quer “saber o que se passa do outro lado do muro, na Europa, na rua” (FARIA, p. 71, 1988). Ao contrário de André que está diretamente associado à morte e à estagnação, João Carlos pensa, age, reflete, pois está “vivo, vivo” (FARIA, 1988, p. 71).

Na segunda parte da obra, no capítulo 34, novamente João Carlos está a estudar “ao lado da janela” (FARIA, 1988, p. 101) e no capítulo seguinte vai ver o fogo no mesmo carro que André. Esse ponto é de extrema importância, pois é a primeira vez em que os dois irmãos aparecem juntos: quando vão ver o fogo. O fogo, elemento que destrói, mas que permite o recomeço, pois purifica, relaciona-se a ambos, André e João Carlos. Por quê? Se André vem para simbolizar um sistema em decadência que precisa ser destruído para dar espaço a uma nova ordem, João Carlos vem para significar justamente esse novo, esse recomeço. Assim, os dois sistemas mesmo que antagônicos estão ligados, um só se faz necessário pela existência do outro, um não faz sentido sem ser antecedido por outro. E, significativamente, André é o irmão mais velho, aquele que veio primeiro e que parece ceder espaço ao irmão inclusive na narrativa, pois na “Noite”, por exemplo, André só aparece pela rememoração de João Carlos, ao contrário deste que assume posição de destaque.

Durante o almoço, no capítulo 39, João Carlos retoma mentalmente seus estudos, “observando esse almoço não mais pacífico”, “antes um caos de confusão, vozes, perguntas sem resposta” (FARIA, 1988, p. 114). Observa que a família, representante típica da família patriarcal daquele período, já não é a mesma, está decadente. Numa reflexão de João Carlos, no capítulo seguinte, observa-se a esperança deste em um outro mundo, organizado por uma outra classe:

... ver que o mundo se renova e eu sou sempre o mesmo, novo velho, idoso jovem, filho duma classe sem remédio em decadência, sem possibilidade, quase classe morta, como Cristo morta, sem esperança de salvação ou redenção humanas senão em outra classe, a classe nova, o proletariado? (FARIA, 1988, p. 116).

Para João Carlos não faz sentido permanecer o mesmo se o mundo mudou; é hora de mudar, é hora de agir, pois a classe a que pertence não tem salvação. Redenção só terá esta nova classe que é o proletariado.

No capítulo 45, primeiro da “Noite”, João Carlos é atacado por seu pai durante o jantar e decide sair de casa;

... a princípio pareceu que não ouvia, porém era impossível, atacavam-no em algo que lhe era muito próprio, justamente a política e as actitudes que tomara nesse ano lectivo [...] deu um pulo da mesa perante o inimigo e a si mesmo se ouviu pronunciar: se é assim, eu saio [...] nas algibeiras nem dinheiro nem nada, sem documentos nem tabaco (FARIA, 1988, p. 131-133).

Fica evidente então que o motivo do desacordo era o posicionamento político, de tal modo que João Carlos chega a considerar sua família como “o inimigo”. E, sem levar nada que pudesse lembrar sua origem, sai em busca da construção de um novo mundo, de uma nova realidade. Ia

assumir uma atitude nova [...] ajudar com seus pulsos a construir o mundo, mundo sonhado com a certeza que transcende a realidade, que sabia infalível, urgente ainda que difícil, ainda que sangrento, mas era o sangue, sim, que o viria sagrar, o sangue ressuscitava, doía, ardia, custava, mas destruía o passado como fogo, e erguia um futuro magnífico a partir da própria destruição, do próprio nada (FARIA, 1988, p. 131-134).

Tem consciência de que sua vida, assim como a luta, não será fácil, mas esse é o melhor caminho a seguir, o único possível. O sangue que tiver de ser derramado para a redenção se justifica, pois permitirá destruir um passado e construir um futuro a partir do nada.

Considerações finais

A partir da análise da trajetória das personagens André e João Carlos, pode-se dizer que uma funciona como a antípoda da outra. André volta-se para a tradição, para o passado; enclausura-se no quarto, dorme, fecha-se em si mesmo. João Carlos apresenta uma visão crítica sobre Portugal e instituições consagradas que vinham legitimar o poder instituído, demonstrando um forte interesse pelo que se passa com os outros; pensa, age, projeta suas ações para o futuro.

O fogo que destrói e purifica alude a um tempo que se extingue e à expectativa de outro que se anuncia. A doença de André, física e existencial, é “cancro que cresce com o

tempo” (FARIA, 1988, p. 95), mas é também a doença social de um país que precisa reconquistar a sua liberdade. João Carlos, em contraposição, apresenta o germe da consciência revolucionária, da necessidade de construir um mundo novo. Ao participar da imolação do cordeiro, propõe, como explica Goulart (2004, p. 57), “uma imolação para o homem, a fim de resgatar o próprio homem”. O homem que se perdeu, que perdeu o direito à voz, o direito à ação. A sexta-feira santa simboliza o surgimento do homem ou dos homens que irão promover a ressurreição do homem livre (SIMÕES, 1998) e que ficcionalmente quer simbolizar o início de uma revolução (GOULART, 2004), revolução essa que efetivamente vem à tona em 1974. O prenúncio da morte de André, através dos seus sonhos, é a analogia da queda do sistema ditatorial salazarista, é a representação de um mundo que morre, intensificada pela imagem apocalíptica do fogo destruindo parte da herdade, em contraponto à representação do mundo que nasce (GOMES, 1993).

Assim, se, historicamente, *A paixão* é escrita no tempo de gestação revolucionária, simbolicamente, o tempo ficcional é o de preparação do sacrifício redentor. João Carlos, ao imolar o cordeiro e projetar todas as ações junto a uma coletividade tem o tempo necessário para gestação de uma mudança. É preciso um sacrifício pelo homem, feito cordeiro, para salvar o próprio homem.

Referências bibliográficas

FARIA, A. **A paixão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 148p.

GOMES, A. C. **A voz itinerante**: ensaio sobre o romance português contemporâneo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. 182p.

GOULART, R. M. A(s) história(s) que Almeida Faria contou. **Actas do Colóquio Internacional Literatura e História**, Porto, v. 1, p. 279-285, 2004.

SÁVIO, L. **A paixão e seus produtos**: uma consciência retrospectiva na *Tetralogia Lusitana* de Almeida Faria. 160f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIMÕES, M. L. N. **As razões do imaginário**. Salvador: FCJA; UESC, 1998. 274p.

Verônica Franciele Seidel atualmente é aluna do curso de Bacharelado em Letras - Português/Literaturas e do de Bacharelado em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Maria, sendo em ambos os cursos bolsista do CNPq. Membro/estudante do GP/CNPq/PUC-SP Linguagem, identidade e memória, liderado pela Profª Beth Brait. (veronicenseidel@gmail.com)

Representações de femininos contestadores em *Jeremias, Herói* de Oscar Von Pfuhl

Kênia Lisboa Colares Novais (Uni-BH)

Resumo: Muitos autores de livros destinados à infância e à juventude reproduzem em suas obras os estereótipos presentes na sociedade. Em grande parte dessa literatura, a mulher é representada como a dona de casa, a mãe e esposa, numa atitude passiva e conformadora, como se não tivesse ou não pudesse assumir outros papéis ou posturas além desses e, muitas vezes, tendo suas vozes silenciadas e negadas. Diferentemente disso, Oscar Von Pfuhl, no seu texto dramático *Jeremias, Herói* destinado ao público infanto-juvenil desconstrói esta imagem, ao apresentar a mulher, por meio de suas personagens femininas, assumindo outras posturas. Às suas personagens femininas, o autor delega lugar de honra e vozes contestadoras dentro de um contexto ditatorial, atribuindo-lhes atitudes de não-passividade, aliadas à inteligência e sensibilidade.

Palavras-chave: Dramaturgia infanto-juvenil; Oscar Von Pfuhl; representações; feminino.

Abstract: Many authors of books for children and youth reproduce in their work the stereotypes present in society. In much of this literature a woman is represented as the housewife, mother and wife, in a passive and accepting role, as if he had not or could not take on other roles or positions beyond those, and often having their voices silenced and denied. Against this current, Oscar Von Pfuhl, in his dramatic text for the juvenile audience *Jeremiah Hero* deconstruct this image by presenting women taking on different roles and behaviors. To his female characters the author delegates place of honor and confrontational voices within a context of dictatorship, giving them the attitudes of non-passivity, coupled with intelligence and sensitivity.

Keywords: Juvenile drama; Oscar Von Pfuhl; representations; female.

Introdução

Em primeira instância cabe, ainda que resumidamente, informar alguns dados sobre o autor e situar o contexto de sua produção dramática. Oscar Von Pfuhl era médico e dramaturgo. Exerceu sua atividade de escritor teatral na cidade de Santos, São Paulo. Escreveu seus textos dramáticos para o público infanto-juvenil durante as décadas de 60 e 70, período este em que o Brasil vivia sob o regime militar.

Os leitores assíduos e estudiosos da Literatura Infanto-juvenil brasileira, frequentemente, se surpreendem - e se surpreenderão - com obras que provocam certo espanto, por questionarem crítica e abertamente temas antes impensáveis para seu público, como o da política em pleno regime militar. Este é o caso de Pfuhl (1903-1986) que, no auge do governo militar repressor, escreveu *Jeremias, Herói* e outras obras abertamente

contestadoras. Embora o texto tenha sido encenado pela primeira vez somente no ano de 1986, ano de sua morte e ano seguinte ao encerramento da ditadura militar, não deixa de ser curioso o fato de que o este texto tenha sido escrito no ano de 1973, época de forte repressão e censura no Brasil. Podemos, assim, dizer que o autor foi uma das vozes da literatura e teatro brasileiros, no tempo da ditadura, comprometida com a liberdade de expressão, pois outros de seus textos, escritos também no período militar, opunham-se abertamente a ela, sendo que alguns foram mesmos encenados nesse contexto; o que demonstra coragem e senso crítico do autor ao fazer oposição à ditadura, e também dos encenadores que os levaram para os palcos.

Dentre figuras importantes do meio teatral que dirigiram ou encenaram textos de Pfuhl, podemos citar Roberto Vignati, que encenou *Um Lobo na Cartola* em 1962; Pedro Paulo Cava, que dirigiu e encenou *Dom Chicote Mula Manca* em 1974; Plínio Marcos, que dirigiu *A Árvore que Andava* em 1963, dentre outros nomes importantes. Grandes atores também representaram seus personagens como é o caso de Regina Duarte, na peça *Dom Chicote Mula Manca* no ano de 1971.

1. O Brasil, a literatura infanto-juvenil e o teatro infanto-juvenil no período militar

Nas décadas de 60, 70 e 80, principalmente nas duas primeiras, o Brasil sofreu muito em função do regime militar. As artes, de maneira geral, foram grandemente censuradas. Livros, jornais, teatro, música e cinema sempre foram atividades visadas pelos mandantes da época. Desde que a ditadura instalou-se no País, já na era Vargas, o governo procurou reprimir toda e qualquer manifestação que se opusesse ao regime. Por isso, a imprensa, principalmente os jornais, esteve sempre na mira dos censores. Também as atividades artísticas, culturais e recreativas foram reguladas, como o teatro, o cinema, a TV, o circo, os bailes e as apresentações de cantores em casa noturnas.

Dessa maneira, no período militar, era comum o tom de protesto que perpassava as produções artísticas em geral. No caso da literatura infanto-juvenil, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988) identificam dentre as três principais vertentes presentes em obras de 1960 e 1970: a narrativa infantil em tom de protesto. Vertente esta que expressa o inconformismo com a realidade político-econômica instaurada pelo regime militar. Neuza Ceciliato destaca sobre esta vertente uma distinção esclarecedora: “se os temas de boa parte das histórias infantis daquele momento mantinham o tom de crítica social, a forma de

expressão variava entre a linguagem direta, própria do realismo crítico, e a linguagem irônica e paródica, presentes nas narrativas fantásticas”. E diz mais:

São textos que partem do compromisso de crítica social, mas inovam pela incorporação da alegoria como forma de representação da realidade e da utilização da linguagem coloquial, configurando-se como uma denúncia velada, uma forma de resistência que, num nível mais profundo, promove “a conscientização dos leitores sobre os significados presentes na vida em sociedade e [leva-os] a se posicionarem criticamente diante da realidade” (CECILATO, 2006, p. 156).

Durante a ditadura militar no Brasil (1964–1985), a insatisfação do povo contra o regime era grande. De acordo com Silverman (2000, p. 24):

O poder mudava inconstitucionalmente de mãos. O Marechal Castelo Branco foi escolhido presidente, o primeiro de cinco militares nas duas décadas seguintes. A partir de 1964, leis arbitrárias, às vezes contraditórias, corporificadas num sem-fim de atos institucionais, foram promulgadas, sua severidade e número refletindo a diversa e crescente manifestação da insatisfação popular.

E essa insatisfação era manifesta em muitos meios. Nessa época, muitos autores brasileiros encontraram na literatura infantil o espaço para expor seus questionamentos e protestos contra a política de repressão imposta pelo governo. Segundo a estudiosa de literatura Nelly Novaes Coelho, uma das críticas mais conhecidas no universo literário infantil brasileiro, “tudo isso só foi possível porque a literatura infantil sempre foi considerada um gênero menor, sem maiores perigos, coisa de mulher e, portanto, não era alvo do olhar incisivo dos censores”. (COELHO, 2002, p.45)

A estudiosa ainda explica que muitos escritores se sentiam mais à vontade para falar de liberdade nos livros para crianças que, como não chamavam a atenção da censura, despontavam como um dos poucos canais de liberdade de expressão. Assim, o texto teatral considerado aqui como gênero dramático de Pfuhl, não fugia à regra. É comum em várias de suas obras, o descontentamento e gritos por liberdade. *Jeremias*, *Herói* é um claro exemplo que ilustra bem essa temática.

Da mesma forma que, nas décadas de 60 e 70, os autores recorreram à literatura infantil para poderem se expressar com liberdade, os profissionais de teatro também recorreram ao teatro infantil para se expressarem. Enquanto o teatro adulto era bastante fiscalizado e censurado nesse período, o gênero infantil chamava menos atenção. Não foi à toa que textos de Oscar Von Pfuhl, que fazem nítidas críticas à ditadura, foram encenados neste período, como *Dom Chicote Mula Manca* e *Romão e Julinha*, e/ou escritos na época, como é o caso de *Jeremias*, *Herói*.

2. *Jeremias, Herói*: representantes femininas contestadoras

Após a leitura de *Jeremias Herói*, detivemo-nos nos personagens que aparecem no texto: quatro personagens masculinos: Plutão, Jeremias (guardas), o chefe-ditador e Chicobé, um vendedor de balões, e duas personagens femininas: Rosa e Galatéa. Embora, o número de personagens masculinos seja maior, a qualidade das personagens femininas é notadamente mais elevada. Ambas demonstram inteligência, coragem, sensibilidade e mentalidades não passivas e contestadoras diante da ordem governamental instalada em seu país, Cinzelândia. Muitos livros infantis costumam impor algumas normas ao leitor, a fim de reproduzir e/ou reafirmar o modelo autoritário de uma sociedade. No caso do texto dramático estudado, o autor, ao contrário, embora apresente um contexto autoritário, não o ratifica e nele ainda traça para elas, as suas personagens mulheres, que apesar de perseguidas ou vitimadas, perfis não-sujeitos, não-inertes, não-conformados ao sistema. As personagens femininas da obra dramática de Pfuhl surgem de forma mais autônoma: fortes, capazes de se cuidarem, de lidar com situações difíceis. Na obra, a mulher não é colocada em uma posição de submissão ou inferioridade. Muito pelo contrário, as personagens femininas têm voz e influenciam os personagens masculinos a abrirem suas cabeças “enclausuradas”.

É inegável que há ainda em pleno século XXI, a prevalência de uma cultura feminina brasileira baseada na submissão do feminino ao masculino: mulher prendada e que cuida dos afazeres domésticos, submetida ao poder do homem provedor do sustento material da família. A cultura feminina brasileira é constituída por várias culturas majoritárias às quais a mulher deve se sujeitar: a cultura da tolerância, a cultura do cuidar e da liberdade, a cultura da casa limpa e protegida, a cultura da segurança e da educação dos filhos. E ainda podemos dizer: a cultura do trabalho doméstico antes e depois do trabalho fora de casa. Mas, ao mesmo tempo em que tivemos e ainda temos uma base cultural de formação da mulher para a subserviência, paralelamente, surgem mulheres contrariando estes estereótipos e, aos poucos, esta cultura vai sendo derrubada. É o caso da personagem Rosa, de *Jeremias, Herói*.

Sabemos que, ao longo da história, tantas mulheres, juntamente com os homens, lutaram pela redemocratização do país, como é o caso da presidente Dilma Rousseff, cuja história, o povo brasileiro, só recentemente, tomou conhecimento: a de uma mulher que lutou declaradamente contra o regime militar e que foi presa por assim proceder.

Indo agora ao encontro do texto dramático que me propus analisar, temos o autor fazendo uma referência à ditadura ao nos apresentar a estória do país Cinzelândia, que é governada por um tirano que proíbe que as cores sejam usadas ou sequer mencionadas no país. A personagem feminina Rosa, uma mulher que exerce o ofício de professora e contraria o sistema vigente indo contra a lei que proíbe o ensino das cores em sala de aula, é sinônimo de luta pela liberdade. Ela passa por cima das normas, rompendo os padrões estabelecidos para as mulheres numa cultura paternalista e conservadora. Mesmo sabendo das consequências de seu ato contestador, ela ensina as cores às crianças e é presa por isso. Rosa foge de padrões estabelecidos pela sociedade, que enclausuraram e ainda enclausuram a mulher no mundo privado e doméstico. Rosa, portanto pode ser considerada uma referência às mulheres ousadas que na vida real adentraram o espaço público, político, masculino, por excelência, e se engajaram nas diversas organizações clandestinas existentes no país durante a ditadura militar para lutar pela democracia, mas que muitos parecem querer apagar ou dizer o contrário.

Vale ainda destacar, que a resistência de Rosa à ditadura revela um papel duplamente transgressor: ao mesmo tempo em que se insurge contra a ditadura, também transgride, ao romper com os padrões tradicionais de gênero. Temos Rosa, mulher contestadora da ordem social e política. A referência à resistência da mulher no período ditatorial é marcante na figura dessa personagem. A transgressão da mulher que não aceita a imposição do sistema e, numa atitude mais ativa, posiciona-se contra ele.

Dessa forma, a obra se abre para o público infanto-juvenil como uma possibilidade de resistência e questionamento. Fator esse que infelizmente é ausente em muitas obras destinadas a esse público. “Ao invés de abrir para as crianças possibilidades de resistência, de recriação da realidade, muitos livros acabam apresentando um discurso conformista que reforçam os papéis sociais já consagrados”. (ZILBERMAN, 1987, p.54)

Assim, não podemos desconsiderar o fato de que, como diz Louro (2003), muitas instâncias interferem na construção das identidades de gênero, como a televisão, cinema, publicidade e literatura, entre outras. Nesse sentido, os textos enquanto instrumentos de transmissão de normas podem condicionar a criança para valores socialmente determinados.

Rosa, revelando um feminismo contestador rompeu com os padrões, valores e códigos tradicionais impostos pelo ditador, sinalizando uma postura de não passividade diante das restrições e proibições impostas pela ditadura. Feminismo que, já durante a

ditadura, propiciou às mulheres ocuparem o mundo público, questionando o regime patriarcal, a divisão sexual do trabalho. Antes mesmo de começar a ação dramática, ou seja, o texto propriamente dito, o autor em página intitulada “Sugestões do Autor”, ao propor cores para as roupas dos personagens, deixa claro o perfil da personagem: “Rosa, moça tímida, merece o vermelho revolucionário porque possui a mais bela das coragens: a coragem cívica, que a faz contrariar as proibições e ensinar a verdade das cores às crianças pondo em risco conscientemente sua liberdade”.

Outra personagem feminina do texto nitidamente importante é Galatéa, uma menina extraterrestre que interfere na ação dramática de forma brilhante. Para tudo ela tem um plano. É uma cabeça pensante e planeja tirar a professora Rosa da cadeia. Durante toda a ação dramática, dá conselhos ao guarda Jeremias e demonstra firmeza em seus propósitos e ideias.

Galatéa também se apresenta corajosa como Rosa. Quando o personagem Chicobé, um vendedor de balões, alerta Galatéa para que saia do país em função do perigo de ser presa, ela afirma: “Sei me defender muito bem!” (PFUHL, 1986, p.28) Ela o tempo todo dribla os guardas; é tão esperta que consegue enganá-los sem que eles descubram que ela é a espiã da qual fala o chefe ditador. O mesmo personagem Chicobé fica admirado com sua inteligência quando o plano de assustar os guardas dá certo: “Você é genial, menina!” (PFUHL, 1986, p. 21)

Ao propor ajudar Jeremias a ter coragem para falar com o chefe ditador, ela diz que é preciso preparação psicológica, força do pensamento, pois assim é possível que ele chegue até o chefe e exija o que merece. Nessa argumentação, Galatéa revela-se sensível, inteligente, ao atribuir a necessidade de um preparo que vai além de força física, mas que é interior. Demonstra coragem e firmeza quando diz também a ele: “Fale de frente... Não peça! Exija! Assim é que é.” (PFUHL, 1986, p. 41) E mais: “Você precisa se impor Jerelates, tem de ir lá, cara a cara! Assim pela TV e alto-falante não dá, não!” (PFUHL, 1986, p.43). Mais à frente, dando continuidade a sua ajuda ao guarda Jeremias, com o disco de Newton em mãos, Galatéa pede que ele o gire com força. Jeremias observa e diz se tratar de bruxaria, pois assim o haviam ensinado, pois quando girava o disco este ficava branco e quando parava as cores apareciam. Galatéa explica a ele que não se trata de feitiçaria, mas algo natural. Jeremias, então, mais uma vez confirmando a existência das demais cores que vê no disco, conscientiza-se de que fora enganado durante toda a vida. E mais: que durante anos fora um pau mandado, a quem todos diziam que era frouxo, um

coitado. Nessa hora, Galatéa com toda sinceridade diz que ele era uma pessoa cinzenta, mas que se quisesse poderia ser diferente e que de dentro dele poderia sair uma energia diferente. Diz Galatéa: “Você é cinzento, Jeremias. Por que sua luz é cinzenta. Mas a luz é uma vibração, uma energia. E se você vibra diferente, você também ficará diferente” (PFUHL, 1986, p.57)

É através de Galatéa, que Jeremias ganha a alcunha de herói, encabeçando o título do livro. Ela é quem, nas palavras do próprio autor na introdução do livro, fez liberar a energia interior de Jeremias, e sugere, no final da peça, que o povo se una e participe do processo, para que das ruínas de um governo autoritário não se forme outro, chefiado pelos guardas.

A resistência de Pfuhl, através de suas personagens femininas, se constitui não só pelo protagonista Jeremias que, no final da trama, vence a própria ignorância, mas, sobremaneira, pela visão crítica de Galatéa e a atitude corajosa de Rosa, expressas nas falas das personagens, nas rubricas e na utilização do discurso humorístico sobre o comportamento dos ditadores e sobre qualquer forma de ditadura. Na dedicatória impressa no livro, o próprio autor já revela: “A todos aqueles que desagradaram déspotas com suas ideias ou ações, e por isso vieram a sofrer perseguições ou perda de seus bens mais preciosos: a liberdade e a vida”.

3. Considerações Finais

Em um país onde tudo é obscuro, o chefe – ditador - permite que as pessoas usem apenas as cores branca, cinza e preto. Através de um aparelho de televisão, o prepotente chefe controla a vida dos cidadãos, dando ordens a seus soldados Jeremias e Plutão, que vivem sempre à caça de espiões. Galatéa, uma extraterrestre menina, vem à Terra com a missão de libertar a professora Rosa, que fora presa por ensinar a teoria das cores às crianças, ao mesmo tempo, em que é peça fundamental para que Jeremias liberte-se da opressão em que vive e inicie o trabalho revolucionário de levar seu povo à democracia.

Discutindo, principalmente, liberdade e cidadania, a peça traz conceitos políticos importantes, principalmente no que diz respeito à participação do povo na construção de sua nação, e produz uma reflexão sobre a atuação da figura feminina na sociedade. O tema da peça é desenvolvido através de um enredo surpreendente, bem construído e cativante, mantendo o interesse do leitor do começo ao fim do livro. O autor traz personagens femininas numa posição de contrariedade com o sistema imposto, no nível das ideias e das

ações, revelando mulheres com um lado sensível e forte, autônomas, capazes de pensar por si mesmas e tomarem decisões que podem mudar situações.

Em *Jeremias Herói* nos deparamos com personagens femininas atuantes no sistema social, com vontade própria e autoconhecimento, e que procuram a superação dos problemas por suas ações e decisões. Assim, com personagens femininas emancipadas, o autor constrói uma trama em tom de paródia que aborda o conflito e a tensão social das ditaduras, desvelando a opressão do regime militar ao discutir a falta de liberdade de expressão e a supressão de direitos políticos dos cidadãos. As personagens femininas são estratégias dramatúrgicas utilizadas pelo autor no questionamento da ordem vigente, a ditadura, e de outra ordem vigente, o estereótipo sobre a mulher, isso já em plenos anos 70, o que revela o autor como um homem à frente do seu tempo, não conformado com as imposições e engessamentos sociais e reconhecimento da mulher como ser pensante.

Sua obra, portanto, é sem dúvida um compromisso de crítica social e política, onde manifesta, através das vozes femininas, desvelada resistência ao autoritarismo, mas é de igual modo uma instância que colabora para a construção da identidade feminina, uma representação do feminino que o coloca em condição de importância e dignidade. O autor usa do texto dramático, ponto em que confluem literatura e teatro, para contribuir para a construção de uma mentalidade mais sensível e mais justa, fazendo uso tanto da arte literária como do teatro - quando seu texto é encenado -, para levar ao seu público leitor e espectador a sua mensagem: a de que a mulher pode e deve questionar e é criatura tão inteligente e capaz como o homem e, em certos casos, até bem mais.

O autor não silenciou as mulheres como muitas obras literárias o fizeram. E não só deu voz a elas, mas lhes deu voz inteligente, questionadora, ativa, de coragem. Vozes de valor, como muitas obras literárias não o fazem.

Dessa maneira, a obra ganha valor tanto pela tematização da resistência quanto por suas características estruturais que apontam a união do povo e o uso da inteligência e da linguagem, como forma de reação. A dramaturgia de Pfuhl se contrapõe a muitas literaturas infanto-juvenis que transmitiram para crianças e jovens valores e comportamentos estereotipados, além de silenciaram e negarem as vozes femininas. O valor da obra ainda se alarga ao pensarmos sobre os seus possíveis impactos nas questões de gênero, nas identificações infanto-juvenis, pois é certo que a literatura infantil exerce a função de mediadora da vida do leitor, auxiliando-o no alcance de sua identidade. E nesse caso, as personagens questionadoras põem em xeque as estruturas prontas, o que é um

convite à reflexão. E como é de se notar, uma rica contribuição para a derrubada de preconceitos e estereótipos.

Referências Bibliográficas

CECILATO, Neuza. 2006. “Golpe militar e resistência: a representação do povo na narrativa infantil de 1970.” Maria Zaira Turchi & Vera Maria Tietzmann Silva (orgs). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 153-168.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico de Escritores Brasileiros**. São Paulo: Editora Escrituras, 2002.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo**. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1985.

LAJOLO, Marisa & Regina Zilberman. 1988. **Literatura Infantil Brasileira: história & histórias**. 5. ed. São Paulo: Ática.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**. Comunicação realizada no I Seminário Internacional “A educação e o gênero feminino”, Ribeirão Preto, março de 2003. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/.../C16018.doc
> Acesso em: 20 abr. 2011.

PFUHL, Oscar Von. **Jeremias Herói**. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SILVERMAN, Malcolm. 2000. **Protesto e o novo romance brasileiro**. 2. ed. revista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, Jane Felipe Ferreira de. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais implicações para a educação infantil**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped99.html>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: Autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

Kênia Lisboa Colares Novais possui graduação em artes cênicas pelo Uni-BH (2003) e é docente de teatro no Ensino Fundamental, escritora e ilustradora de literatura infantil. Interesse em pesquisa na área de Teatro e Literatura. (keniacolares@ig.com.br)

Resenha

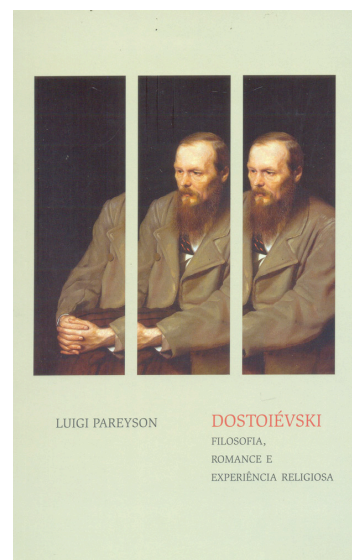
Dostoiévski e a experiência de Deus

Maurício Lemos Izolan (UCB)

Acaba de ser lançada no Brasil, pela Editora da Universidade de São Paulo (EdUSP), a obra *Dostoiévski: filosofia, romance e experiência religiosa* do filósofo e esteta italiano Luigi Pareyson. Com tradução de Maria Helena Nery Garcez e Sylvia Mendes Carneiro, esta é uma obra póstuma que ainda estava incompleta quando do falecimento do autor em 1991, sendo seu material compilado e organizado a partir das suas próprias anotações esquemáticas para um curso ministrado sobre o *Pensamento Ético de Dostoiévski* em 1967.

Pouco conhecido em nossos meios acadêmicos, Pareyson nasceu em 1918 na Itália e foi professor da Universidade de Torino, tendo deixado vasta obra filosófica que inclui entre outros *A filosofia da existência de Karl Jaspers* (1940), *Estudos sobre o existencialismo* (1943), *Existência e Pessoa* (1950), *Fichte* (1950), *A estética do idealismo alemão* (1950), *A estética de Kant* (1968), *Schelling* (1975), *Ética e Estética em Schiller* (1983), e, voltados para sua reflexão sobre a arte, *Estética: Teoria da Formatividade* (1954), *Os problemas da Estética* (1966), *Conversações sobre Estética* (1966) e *A experiência artística* (1974), tendo sido os dois primeiros livros dessa tetralogia traduzidos para o português. O caráter fabril e não transcendental da estética de Pareyson é sua contribuição decisiva para o pensamento ocidental. O fazer como um perfazer, a concomitância de execução e invenção no fazer poético, são ideias que destronaram a organicidade classicista da teoria de seu precursor na estética italiana, Benedetto Croce.

Em *Dostoiévski: filosofia, romance e experiência religiosa*, temos a realização interpretativa de um postulado teórico de Pareyson, qual seja, o de que o estilo de um artista pode ser interpretado por uma “imagem formatriz” (*l’immagine formatrice del*



PAREYSON, Luigi. Dostoiévski: filosofia, romance e experiência religiosa. São Paulo: EDUSP, 2012.

bello) que reúne concretamente sua estética e sua ética, constituindo-se em uma imagem que prova o *caráter autotélico da arte*, uma vez que seu fazer é norteado por uma lei própria, inventada no próprio perfazer-se da obra e que, ao fim e ao cabo, é uma reflexão mais profunda sobre a ontologia da arte e a existência do homem do que os escritos filosóficos. Nesse sentido, o livro que marca o encontro de Pareyson com Dostoiévski é dividido em duas partes: a primeira, sob o título “Primeiro Olhar”, é composta dialogicamente por quatro capítulos (“Romance e filosofia”, “O Mal”, “O Bem”, “A Liberdade”) e a segunda, intitulando-se “Aprofundamentos”, propõe o diálogo com a primeira em três capítulos (“A experiência da liberdade”, “A ambiguidade do homem” e “O sofrimento inútil”), apresentando-nos a dinamização dos princípios hermenêuticos observados anteriormente com relação à singular imagem dostoiévskiana do homem como um ser mobilizado pela travessia ontológica do mal para o bem, mas metafisicamente tensionado entre o bem e o mal e psicologicamente aprisionado pela lógica do homem do subterrâneo. O caminho da redenção culmina na experiência máxima dos romances do autor russo, *Os Irmãos Karamazóvi*, constituindo-se este em matéria do apêndice que, originalmente, eram notas de um estudo sobre a personalidade de Dimitri Karamazovi em embate com a de Ivan Karamazovi.

A experiência atroz de *um crime não cometido e, no entanto, expiado*, é o tema central da sessão “Biografia e pensamento”, primeiro tópico do primeiro capítulo (“Romance e filosofia”) da primeira parte do estudo de Pareyson. Segundo o esteta italiano, essa imagem repercute o drama real da vida de Dostoiévski, que desejou profundamente a morte de seu pai, um brutal proprietário de terras russo que morreu violentamente assassinado quando o filho tinha 18 anos. Não se trata de uma interpretação psicológica, mas o estudo da transformação de uma experiência fundamental da psicologia do autor em uma imagem poética dinâmica que passa a constituir um drama de cultura. Estamos falando do tema do *parricídio*, central em *Os Irmãos Karamázovi*, e que foi tema inclusive de um estudo de Sigmund Freud, “Dostoiévski e o parricídio”.

No segundo tópico do primeiro capítulo, Pareyson nos apresenta o “homem do subsolo”, imagem fulcral da psicologia massacrada dos personagens de Dostoiévski, em que o autor cria, em *Memórias do Subsolo*, um personagem narrador enfasiado do humanitarismo e da filantropia cínica e adocicada do idealismo filosófico e do esteticismo schilleriano. O “talento cruel” do homem do subsolo impõe a busca de uma verdade sem véus, de uma sinceridade absoluta, que implica a “admissão franca e até cruel da realidade do mal e da mesquinhez dos homens” (25). As *Memórias do Subsolo* são a revelação do

“homem secreto” (*homo absconditus*) como um tropos literário e epistemológico da modernidade. Por sua vez, a assertiva de que é via obra e não filosofia que desvelamos as imagens dinâmicas da estética de um autor remete às visões artísticas do chamado “realismo superior” de Dostoiévski. Tal epíteto foi dado pelo grande pensador russo Berdiaev, que vê na obra do romancista russo a encenação máxima da realidade representada por uma obra de arte, isto é, a “intensa espiritualização da realidade” como a revelação de que a “verdadeira realidade é somente aquela escondida e espiritual” (29). A explicação desse processo formativo Pareyson apresenta da seguinte maneira: “sob a pena de Dostoiévski, tudo o que é visível e visto se transforma em fantasma; por sua vez, esse fantasma se transforma na figura de uma realidade superior e a visão desta é tão evidente que suprime a atenção aos pormenores mais imediatamente visíveis, tão vigorosa que faz esquecer a visão do visível “ (29). Trata-se de uma concepção artística original em que a realidade é convertida em fantasma e este é elevado a uma realidade superior que, para engendrar-se, transmuta todos os parâmetros da realidade realizada em uma figuração da realização do real, em que tempo e espaço são, como primeiro corolário da transfiguração, convertidos em *lugares espirituais de dor e tragédia*, sendo, por isso, *o espaço sempre apinhado e o tempo sempre apressado* (“cada minuto é grávido de destino”) (31).

No penúltimo tópico do primeiro capítulo, “As personagens como ideia”, Pareyson volta a Berdiaev para explicar um problema artístico singular da representação do real em Dostoiévski: *o problema de as personagens em sua obra nunca fazerem nada a não ser refletirem sobre as experiências que viveram*. A resposta encontrada é que, como o tema central em Dostoiévski é o homem e seu destino, “o homem [se torna] um microcosmo, o centro do ser, um sol em torno do qual tudo se move. No homem está encerrado o enigma do universo e resolver o problema do homem é resolver o problema de Deus”(32). Daí a primeira consequência ser de que, por isso, Dostoiévski é, *concomitantemente*, “grandíssimo artista e grandíssimo filósofo” (32). As outras consequências artísticas são de que as personagens de Dostoiévski são *ideias personificadas*, de que suas obras *não são romances, mas tragédias* - o que as afasta também da epopeia -, e de que são também verdadeiros *tratados filosóficos*, uma vez que nelas não se narram acontecimentos, mas destinos e problemas. Ainda nesse capítulo, outro termo arrolado para explicar o caráter antropológico e espiritual da obra de Dostoiévski é o termo “pneumatologia”, no lugar de psicologia. Tal termo, originado em Berdiaev, aponta para a experiência espiritual e religiosa que a reflexão de Dostoiévski abre sobre as perspectivas de destruição e ressurreição, de redenção e resgate do homem pela experiência da dor e do sofrimento,

levando-o para a possibilidade de redenção na figura do “novo homem”, cujo caráter cristofórico é nítido, como já o aponta a aproximação do Príncipe Míchkin de *O Idiota* com as figuras de Jesus Cristo e de Dom Quixote (sem seu caráter cômico).

Em “Ideias e ideologias”, Pareyson arremata o primeiro capítulo remetendo-nos à “ideia” como elemento primordial na poética do romancista russo. Se os personagens dostoiévskianos são “ideias personificadas”, então saber o que é ideia para o pensamento artístico de Dostoiévski é fundamental para uma hermenêutica de sua obra. Pareyson, nesse sentido, nos diz que há duas imagens que representam a ideia em Dostoiévski: a da “semente divina” e a do “segredo”. A “semente divina” não é uma ideia transcendental sobre o homem e a realidade, mas a ideia concreta de que “Deus tomou a semente do além e a lançou sobre esta terra e assim floresceu seu jardim terreno”, isto é, de que a ideia é uma força viva que anima o mundo, de que as ideias são as dinamizadoras do mundo e do real e de que, por isso, é tarefa do artista superior desvelar o “segredo” ou desocultar o oculto segredo do real do homem no real formativo da obra. Mas, por isso mesmo, a ideia também pode ser agenciada demoniacamente em formas anquilosadas como a da moral utilitarista ou a de ideologias, que negam e destróem as ideias vivificantes do jardim de Deus e criam ilusões destrutivas e negativas do homem caído.

Decorre dessa discussão o tema e o título do segundo capítulo: “O Mal”. A constatação da “realidade do mal” (título do primeiro tópico) em Dostoiévski, apresenta-se no seguinte princípio artístico e dialético: “No homem do subsolo, o conhecimento do bem e a má ação podem ser simultâneos, melhor, são-no: o fato de conhecer o ideal não só não torna impossível cometer o mal, mas, antes, é maior instigação e tentação” (43). Ou seja, a realidade do mal é a marca humana no mundo, uma vez que o homem se afirma titanicamente ao exteriorizar sua vontade diabólica para além de toda lei e de toda norma, sendo esta a afirmação de sua liberdade ilimitada. Esta dialética nos remete ao segundo tópico do capítulo, “A rebelião: titanismo e amoralismo”, tema este que encontra em Raskolnikov, de *Crime e Castigo*, e em Stavróguin, de *Os demônios*, seus dois maiores representantes. Raskolnikóv (cuja etimologia remete a *raskol*, cindido) não suporta a condição humana e, por isso, “escolhe voluntariamente o homicídio para demonstrar a si mesmo a sua própria liberdade ilimitada e absoluta” (45).

Stavróguin é o símbolo máximo da força titânica de autodestruição e negação do mal em Dostoiévski. Artisticamente isso se revela na representação do outro não como outro, mas apenas como expectador da experiência e da vontade de potência do

personagem titânico. Este também se desdobra desinteressada e entediadamente em ator e espectador, em personagem e duplo, em homem e demônio, medusando e aniquilando tudo que toca ou vê, força essa representada pela imagem da “grande força inoperante” de que é acusado Stavróguin pelo Bispo Tíkhon. Stávroguin é o morto vivo, o que nega, demoníaco. Sua força não faz nada, é parada, estática: “avilta-se na inércia, nega-se a si mesma, esteriliza-se”(51). Daí as crudelíssimas experiências a que submete os outros, como, por exemplo, a maneira como humilha e rouba o velho empregado, a consumação do estupro da menina inocente que ele impele ao suicídio e o casamento com a manca Maria, que é por ele aviltada e degradada.

Stavróguin é o protótipo do intelectual moderno. O mal é resultado de uma vontade demoníaca, aproveitando-se de uma ideia, o socialismo, para realizar sua fúria destruidora e sua obsessão demoníaca. Da mesma família dos destruidores de Stavróguin é Smierdiákov, o parricida, de *Os Irmãos Karamázovi*. Daí nasce o próximo tópico, “A perversão: profanação e crueldade”. É um princípio conhecido na psicanálise o da transgressão da lei do pai e o da morte do pai, o parricídio, como o limite antropológico máximo da nossa civilização. Eis o Dostoiévski antropológico e pneumatológico. Em Dostoiévski, a *perversão* implica a *crueldade* e a *profanação da inocência*. Da perversão decorre o próximo tópico do capítulo, “A abjeção: o prazer do aviltamento e da autodenigração”. A perversão, como deliberada vontade de fazer o mal pelo mal, gera uma “volúpia moral” chamada *abjeção*, que é o gosto e o gozo pela depravação e pela degradação. O efeito degradante do mal sobre a personalidade humana resulta no *desdobramento e na desagregação da personalidade*, tema do próximo tópico. Resulta desta constatação filosófica a realização artística do *duplo*, compendiado na novela “O Duplo” e em vários romances, como em *Os Irmãos Karamázovi*, em que o duplo, ou o lado abjeto e desestruturado da personalidade de Ivan, o intelectual, é seu irmão bastardo, Smierdiákov, que, tendo perpetrado o assassinato do próprio pai, nem por isso o fez sozinho: “se Smerdiákov o matou, é certo que eu também sou um assassino”, como reconhece Ivan (70). O próximo tópico, “O mal não é nem privação nem finitude”, revela que “a concepção filosófica de Dostoiévski não é otimista, porque não minimiza a realidade do mal, nem é pessimista, porque não afirma a insuperabilidade do mal: na verdade, ela é trágica, porque mesmo afirmando a insubsistência ontológica do mal e a vitória final do bem sobre ele, coloca, todavia, a vida do homem sob a insígnia da luta entre bem e mal, a ponto de não restar ao homem outro caminho para o bem a não ser uma dolorosa e sofrida passagem através do mal” (73). Daí não ser o mal o momento negativo

da dialética segundo o idealismo metafísico, princípio esse revelado pelo diálogo de Ivan com o diabo na famosa “Lenda do Grande Inquisidor “. O mal tem sua positividade no próprio fato de ser a afirmação voluntariosa da vontade humana, a revelação de sua insuficiência e a abertura para a sua redenção. Por isso, o starietz Zóssima se ajoelha diante de Dimítri Karamázovi, pois vê nele não o assassino que não foi, mas o crime que desejava em seu coração. Dimítri é o evento humano de crime e castigo, trazendo em seu coração a culpa de um crime não cometido, daí seu poder como evento de regeneração do homem velho e prenúncio do homem novo que o starietz Zóssima reverenciou. Dostoiévski afirma que “o êxtase só é possível no trívio”, possível referência, segundo a tradutora, ao lugar onde se encontram as três vias: a via purgativa, a iluminativa e a unitiva.

O terceiro capítulo, “O bem”, começa com “a denúncia do mal como afirmação do bem” culmina na dialética representação de Dimitri Karamazóvi como símbolo da contradição humana, qual seja, a de que a vida demoníaca, em seu inevitável fracasso, já é a sede possível da vida divina. Aqui bem poderia Dostoiévski dialogar com Guimarães Rosa em Riobaldo ou em Augusto Matraga. A necessidade eloquente do diabo na Lenda do Grande Inquisidor esbarra na eloquência do silêncio de Cristo ao escutar a sua acusação. A co-presença de Deus e do diabo apontam, em Dostoiévski, para a possível abertura do mal ao bem, que deveria ter ficado definitivamente representada na realização do seu projeto máximo que ficou apenas esboçado, qual seja, a realização do volumoso romance intitulado *Hagiografia de um Grande Pecador*, o qual almejava a representação de um personagem que fundisse Míchkin com Stavróguin, ou que representasse simultaneamente as alturas do bem e do mal numa mesma imagem. Não o realizando, *Os Irmãos Karamazóvi* são sua obra máxima, e neste romance, como já foi dito, Dimitri Karamazóvi representaria a imagem da polaridade entre bem e mal, pois nele se reúnem o dois abismos, o abismo transcendente do bem acima de nós e o abismo da degradação abaixo de nós. Dimítri é violento e colérico e, em outros momentos, possui um sentido único de nobreza que o leva a cenas patéticas de auto-punição e culpabilidade. Nele se realiza a consciência dramática de que somente na humilhação de nossas culpas é possível a abertura ao bem e da via que nos leva à alegria da condenação de nossos males. Daí decorre que a consciência da nossa *solidariedade na culpa*, todos somos culpados, exige a *reciprocidade do perdão*, todos devem perdoar a todos. A *universalidade da culpa* implica a *universalidade do amor*. Tal reconhecimento inverte a metafísica do bem celestial em um bem vívido que implica um amor profundo pela vida, de tal maneira que até o mundo tartárico dos demônios transluz um clarão dessa felicidade. Tais momentos de alegria

suprema realizam a extraordinária intensificação da autoconsciência numa síntese suprema da vida, onde se fundem a consciência espiritual com o cósmico e o religioso, que bem podem ser sintetizados na frase da mulher manca de Stavróguin de que “Deus e a natureza são uma só coisa”, ou no princípio muitas vezes repetido de que “A beleza salvará o mundo”. Tal representação do bem universal implicou a criação de um personagem totalmente bom, o príncipe Míchkin de *O Idiota*, que seria, por isso mesmo, estranho a este mundo, numa síntese de sagacidade e ingenuidade que aponta claramente para sua “cidadania celeste”.

O capítulo quatro, “A liberdade”, define a via purgativa de passagem para o destino último do homem, a liberdade: a via da dor. “O homem não nasce para a felicidade”, diz Dimitri Karamazóvi, mas é no sofrimento que o espírito humano se purifica e reencontra a própria integridade: essa é a lei da redenção que substitui a lei da impotência e da negatividade do mal. Por isso a dor deve ser fecunda, ou seja, deve ser a punição própria e implícita ao crime, sendo ainda mais intensa a punição interior que a exterior. A dor também deve ser integral, de tal forma que à angústia siga o remorso e ao desespero siga o arrependimento. E, finalmente, no desespero e no arrependimento estão ontologicamente imbricados a presença de Deus e o nascimento do novo homem. Por isso, em Dostoiévski, o problema da existência de Deus não é apenas um problema de teologia, mas um problema de vida, uma condição ontológica e antropológica da existência e da liberdade do homem. O centro da filosofia de Dostoiévski é a experiência da liberdade como condição de todas as outras experiências humanas; e tal experiência da liberdade passa, inclusive, pelo crisol da dúvida, pois somente com dúvida afirma-se a liberdade de o homem negar a existência de Deus e, por isso, experimentar a dor do pecado que o levará à redenção da fé como vitória sobre a mesma dúvida.

A segunda parte do livro, intitulada “Aprofundamentos”, é dividida em três capítulos: “A experiência da liberdade”, “A ambiguidade do homem” e “O sofrimento inútil”. No primeiro capítulo, Pareyson aprofunda a visão trágica e escatológica de Dostoiévski ao afirmar *a dialética do bem e do mal*, uma vez que a autodestruição do mal é já início da afirmação do bem, e que a afirmação do bem é já a consciência da possibilidade do mal. Mais originária, porém, do que a experiência do bem e do mal, e fundamentante das duas, é a experiência da liberdade, pois sem liberdade não existiria mal, mas tampouco existiria bem. A co-presença de bem e mal pode ser mais bem observada no coração do homem e, por final, Dostoiévski nos leva a um nível mais profundo de sua

representação trágica da existência humana: a experiência suprema de Deus, que ilumina decisivamente o destino do homem.

No segundo capítulo da segunda parte, “A ambiguidade do homem”, Pareyson reafirma o projeto dostoiévskiano de representar o *homo absconditus*. Segundo esta forma de representação, é no coração do homem que se dá a luta entre Deus e Satanás. Por isso, Dostoiévski escarnece da “alma bela” ou do “schillerismo” que é o culto dos nobres ideais. Contra o sublime na arte e na filosofia, contra os impulsos naturais, as leis universais e normas morais, contra os princípios da ciência e a edificação de um futuro melhor, o homem invariavelmente age pelos seus impulsos mais baixos, pelos caprichos mais arbitrários, por pura maldade e malvadeza. A alegria de fazer o mal, o prazer do próprio aviltamento, a voluptuosidade do despudor e da autodenigração são os tenebrosos contrastes do coração humano. Tal é o terreno da pneumatologia, a ambiguidade da alma humana cujo principal representante é o Príncipe Míchkin de *O Idiota*, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, um tolo no mundo cotidiano e um sábio vitorioso no mundo superior. É preciso reconhecer também na ambiguidade do bem e do mal que somente o mal pode desmascarar o falso bem e que tal dicotomia não é bem uma dicotomia ou um maniqueísmo, pois aponta precisamente para a via unitiva em que o sentido trágico da existência humana se representa para além do bem e do mal. Não se pode, no entanto, cair na indiferença morna da indistinção entre bem e mal, tornando ambígua a própria ambiguidade, o que nos leva ao relativismo da dialética da necessidade, que torna o coração frio ao bem e indistinto ao mal. Antes, busca-se, nesta via, a dialética da liberdade, que exalta a tensão até a decisão.

E é justamente a essa indiferença em relação ao mal que se refere o último capítulo da segunda parte, “O sofrimento inútil”. O sofrimento inútil é aquele que, pelo excesso da dor ou pela incapacidade do paciente de receber a dor, não leva nem à purificação, nem à redenção ou ao crescimento interior. Tal é o caso do sofrimento que a maldade impõe às crianças, aos animais e aos idiotas. Dostoiévski dedica muitas páginas a esse tema, desde a menina estuprada por Stavróguin até o casamento por sujeição econômica de uma Sônia, em *Crime e Castigo*. Tema extremamente atual revela o maior argumento dos ateus e niilistas de Dostoiévski, como Ivan Karamazóvi, contra Deus: a inutilidade da vingança e a impossibilidade do perdão do sofrimento impingido aos inocentes tornam impensáveis a harmonia final e a vitória definitiva sobre a dor, tornando injusta a justiça divina que deveria, portanto, ser substituída por uma justiça humana, estando aí, por exemplo, as

raízes do socialismo e do comunismo, qual seja, na busca de um concerto do desconcerto cósmico e social.

O livro ainda nos traz um apêndice intitulado “Dmitri confuta Ivan: apontamentos para um ensaio”, onde encontramos o esboço de uma interpretação mais profunda sobre *Os Irmãos Karamázovi*, toda ela baseada na *dialética do bem e do mal* deslindada na representação dos personagens da *opera magna* de Dostoiévski. Neste estudo, aprofundam-se a *dialética da personalidade* e a *polaridade da natureza humana*, princípios artísticos de representação em que a ambivalência e a mútua possibilidade de troca de extremos e opostos desvelam o *realismo trágico* dostoiévskiano, no qual o homem se lança e é lançado nas profundezas da experiência da dor e do sofrimento pelo embate contrapolar de suas escolhas interiores entre Deus e o Diabo.

Maurício Lemos Izolan é doutor em Letras Vernácula pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), mestre em Literatura pela Universidade de Brasília (1996) e graduado em Letras também pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor da Universidade Católica de Brasília, atuando principalmente nos seguintes temas: tragédia, narrativa contemporânea, paródia, poesia objetual. (izolan@)

Resumos

O uso da competência comunicativa na *Web 2.0*: Um estudo de caso¹

Aline de Souza Moraes

A presente monografia foi elaborada no contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em *sites* da *Web 2.0*. Hipotetizou-se que estes *sites* não promovem a competência comunicativa. O referencial teórico utilizado para nossa análise inclui temas tais como bilingüismo, teorias de aprendizagem e abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso o qual analisou um *site* típico de ensino de línguas. As análises realizadas confirmaram parcialmente a hipótese norteadora da presente pesquisa.

Palavras-chave: Web 2.0.; competência comunicativa; ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Um funcionamento lexicográfico: uma análise discursiva do exemplo²

Aline Santos Salgado

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido a partir de estudos da Lexicografia Discursiva e sustentado teórica e metodologicamente na Análise de Discurso e na História das Ideias Linguísticas, o que significa que seu objeto de estudo, o dicionário, foi tomado como um objeto discursivo e histórico. Situamos, pois, o dicionário em seu contexto histórico e ideológico de produção, observando por meio da análise dos “exemplos” nele contidos, como ele processa efeitos de sentido em uma sociedade dada, assim como os processos de individualização do sujeito que se dão na relação da Ciência com o Estado. Objetivamos com este trabalho compreender como se produzem os processos de significação no dicionário, analisando sua estrutura e funcionamento específico: o dos exemplos. Tomamos como *corpus* o *Miniaurélios: o minidicionário da língua portuguesa* (2004) e o *Novo dicionário da língua portuguesa* (1975), ambos de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e o *Dicionário de usos do Português do Brasil* (2002) de Francisco S. Borba, e fizemos um recorte na palavra “comunicar”. Os resultados obtidos na compreensão do

¹ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 17 de novembro de 2011, sob orientação do Prof. Esp. Rogério da Silva Sales Pereira.

² Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 17 de novembro de 2011, sob orientação da Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva.

funcionamento lexical mostram, sobretudo, a não transparência da linguagem e que os sentidos não são naturais, mas produzidos; e ainda, que circulam sob formas dicionarísticas diferentes pela sociedade.

Palavras-chave: Dicionários; exemplos; sujeito; Análise de Discurso; História das Ideias Linguísticas.

O cinema e a adaptação literária: encontros e desencontros na transfiguração imagética da personagem Dorian Gray³

Barbara Carvalho de Oliveira

O cinema e a literatura iniciam suas relações no momento em que o primeiro percebe seu potencial narrativo. Desde então ele, vem recorrendo à literatura como fonte de inspiração fazendo com que as discussões sobre as adaptações fílmicas sejam recorrentes e importantes. Na pós-modernidade, o cinema constitui-se em uma das mais difundidas manifestações artísticas levando ao grande público grandes obras da literatura mundial. Embora cinema e literatura tenham o objetivo comum de contar histórias, cada um assim o faz segundo suas leis particulares. Enquanto a literatura dispõe primordialmente da palavra, o cinema utiliza luz, cores e sons para transmitir seu discurso. Portanto, uma vez que mudamos o meio de transmissão e significação, alterações necessárias e inevitáveis são feitas na obra adaptada fazendo com que as relações entre leitor e espectador se diferenciem. Durante a leitura, leitor e escritor trabalham juntos na construção de sentidos tornando-se co-autores da vida. Já no cinema, o espectador é colocado diante de uma realidade pré-selecionada pelo diretor. Porém mesmo o cinema permite que cada observador após assistir ao filme faça suas próprias interpretações. São os entrecruzamentos entre essas duas linguagens que as mantém vivas e inovadoras fazendo com que se lance um novo olhar sobre o uso da tecnologia nos processos de leitura.

Palavras-chave: Pós-modernidade; literatura; cinema.

³ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 22 de novembro de 2011, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Márcia Mercadante Alves Coutinho.

A gramática nos livros didáticos de ensino médio sob a perspectiva histórico-discursiva⁴

Camila Oliveira Ribeiro

Este trabalho tem como objetivo compreender como o nosso objeto de estudo – a gramática no livro didático - produz sentidos. O nosso referencial teórico e metodológico fundamenta-se na Análise de Discurso e na História das Ideias Linguísticas, que nos levam a tomar a gramática e o livro didático como Instrumentos linguísticos, tecnologias e discursos. Analisamos as condições de produção do nosso objeto de estudo, buscando compreender a imagem de língua, de conhecimento linguístico e de leitor presentes no livro didático por meio da pergunta norteadora do nosso trabalho que é: como o saber gramatical é didatizado pelo livro didático? Uma vez que observamos que não é por mera transposição de conhecimentos, mas que eles obedecem a padrões e exigências estabelecidos pelo Estado e pela Ciência, logo buscamos compreender como se dá esse processo, ampliando nossa visão sobre as políticas públicas do livro didático, analisando, principalmente, Guias que são resultantes do processo de seleção das obras produzidas no Brasil. Por meio da compreensão do dispositivo teórico oferecido pela teoria da Análise de Discurso, construímos o nosso dispositivo analítico, delimitando o nosso *corpus* centrado nos Guias de Livros Didáticos do PNLEM e no livro “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, atualmente mais usado no Brasil e em Brasília. E por meio da descrição e análise chegamos à conclusão de que a gramática ainda é quem “comanda” o ensino, que o conhecimento linguístico presente na escola ainda se resume em estudar uma gramática fechada em conceitos e regras simplificadas e banalizadas, por meio de exercícios para que o leitor identifique fatos gramaticais. Assim, a imagem de língua é projetada como conceitos para serem identificados e decorados, uma língua una e uniforme; a imagem de conhecimento como algo estável e controlável, e a de sujeito como a de quem ainda não é capaz de dominar essa língua homogênea.

Palavra-chave: Tecnologias histórico-discursivas; Gramática; livro didático; Análise de Discurso; História das Ideias Linguísticas.

⁴ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 18 de novembro de 2011, sob orientação da Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva.

Roer o roído: o multiperspectivismo narrativo em *Dom Casmurro* de Machado de Assis⁵

Expedido José Aguiar Carneiro

Dom Casmurro é uma obra roída pela ironia. A ironia, que não ama ou detesta, somente rói, abre lacunas no romance, construindo sua ambiguidade estrutural. Este trabalho objetiva compreender a poética irônica de Machado de Assis. Partindo da análise do multiperspectivismo narrativo nos romances machadianos de primeira pessoa, pretende-se destacar o papel do defunto-autor e dos caracteres tragicômicos no romance. A obra machadiana insere-se em uma tradição do romance como drama de caracteres. Tal drama é a síntese harmoniosa de polos antitéticos. O primeiro capítulo dedica-se a uma releitura da fortuna crítica relativa à obra de Machado de Assis, indicando as tendências das teorias centradas em pressupostos psicológicos, sociais e autobiográficos da vertente tradicional-historiográfica. No primeiro capítulo, também são indicados os teóricos que contribuíram para o estudo da obra machadiana centralizado na inventividade do romance. No segundo capítulo, há uma investigação a respeito do narrador crítico, irônico, tragicômico e reflexivo nas obras machadianas, em especial os romances de primeira pessoa, tomando como base os esclarecimentos de Franz Stanzel. Pretende-se focalizar *Dom Casmurro* como obra estruturada em múltiplas perspectivas narrativas. Finalmente, no terceiro capítulo, segue-se a elucidação de eixos temáticos que contribuem para a interpretação do romance: tempo e memória, autoria ficcional, a ópera da vida, confluência de tragédia e comédia, a intertextualidade entre Machado de Assis e Shakespeare, o mecanismo de mimetismo antagônico e a tessitura lacunar do romance.

Palavras-chave: Multiperspectivismo narrativo; ironia; *Dom Casmurro*.

Caminhos tortuosos sob o signo da ruptura: sobre *A céu aberto* e a pós-modernidade⁶

Glauanne Crystyna Andrade Pereira

Em *A céu aberto*, adentramos a vida de um personagem fragmentário que perambula pelos caminhos da vida sem ter destino. Fica-nos a dúvida se seria isso uma referência à contemporaneidade e, mais especificamente, ao fenômeno da pós-modernidade. Para que cheguemos à resposta é necessário entender o que é de fato esse fenômeno histórico, o que o precede, tudo que lhe deu origem e que é por ele reinventado.

⁵ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 18 de novembro de 2011, sob orientação da Profa. MSc. Livila Pereira Maciel.

⁶ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 17 de novembro de 2011, sob orientação do Prof. Dr. Maurício Lemos Izolan.

A partir do momento em que sabemos o que está realmente sendo rompido, podemos compreender a essência da pós-modernidade e, conseqüentemente, ir ao cerne da obra. São, posteriormente, sobressaltadas rupturas e tortuosidades da própria narrativa em sua escrita e estrutura, que mostram seu diferencial em relação a toda tradição clássica e seu abrigo sob a denominação de pós-moderna. A relação entre a obra e a realidade não-ficcional é investigada até que cheguemos à definição que a mostra como repetição desta, mas não simples cópia. A obra de João Gilberto Noll nos aparece como uma forma exagerada de exibição da realidade, que conserva determinadas características e as infla, e permeando-as com sua poeticidade peculiar.

Palavra-chave: *A céu aberto*; João Gilberto Noll; literatura brasileira contemporânea; ficção e realidade; pós-modernidade, ruptura.

Métodos e práticas de ensino de língua inglesa para alunos com Déficit de Atenção e Hiperatividade⁷

Stela Maris Lima Martins

O presente trabalho objetiva analisar qual método de ensino de Língua Inglesa se ajusta melhor a realidade do aluno com Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e quais práticas de ensino favorecem o aprendizado destes educandos. A pesquisa inicia-se com uma discussão teórica dos sintomas de TDAH, das causas, das estratégias de ensino-aprendizagem adequadas para as características neurocomportamentais deste grupo de educandos e dos métodos de ensino de Língua Inglesa que podem ser utilizados no ensino regular. Com efeito, o primeiro capítulo apresenta a definição do termo Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); os sintomas, as possíveis causas e as características deste transtorno; os critérios do DSM-IV para o diagnóstico do TDAH, bem como a descrição e a análise destes critérios. Neste capítulo, também há uma reflexão sobre os problemas escolares de crianças com TDAH. Diante disso, relatam-se algumas estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com este transtorno e a busca de algumas soluções para amenizar os problemas causados por ele. Este capítulo é concluído com um estudo dos métodos de ensino de Língua Inglesa e a seleção de um destes métodos que tem melhor adequação às necessidades destes alunos. Segue-se, no segundo capítulo, a descrição da aplicação do método selecionado e do método tradicional de ensino de Língua Inglesa em salas de ensino regular. Ao final, faz-se uma análise dos dados comparando as aulas com o método tradicional e as aulas com o método selecionado. Também há uma reflexão das vivências e experiências dos educandos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Palavra-chave: TDAH; métodos; práticas; ensino/aprendizagem; educandos.

⁷ Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, no dia 17 de novembro de 2011, sob orientação da Profa. Dra. Virginia Andréa Garrido Meirelles.