

Revista *Colineares*

Número 1- Volume 2 – Jul/Dez 2014

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
<i>Nossas Letras</i>.....	4
<i>O PROCESSO DISCURSIVO DA AUTORIA EM POEMAS PRODUZIDOS A PARTIR DO POEMA-BASE – A PORTA, DE VINÍCIUS DE MORAES</i> <i>Luciane Botelho Martins, Marilei Resmini Grantham.....</i>	<i>5</i>
<i>Belas Letras</i>	26
<i>REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM TRÊS CONTOS DE TEMPO DAS FRUTAS, DE NÉLIDA PIÑON</i> <i>Ilmar Rodrigues Fernandes, Telma Borges Silva</i>	<i>27</i>
<i>HISTÓRIAS CRUZADAS E ABERTAS EM GALILEIA, DE RONALDO CORREIA DE BRITO</i> <i>Eli Brandão, Isabelly Cristiany Chaves Lima</i>	<i>52</i>
<i>Tantas Letras</i>	64
<i>AS OBRAS DE ALBA DE CÉSPEDES TRADUZIDAS NO BRASIL</i> <i>Isadora de Araújo Pontes, Jaqueline Rodrigues de Moraes, Márcia de Almeida.....</i>	<i>65</i>
<i>REFLEXOS DE UM SORRISO: DUPLICIDADE BAUDELAIRIANA E A QUEDA, DE ALBERT CAMUS</i> <i>Claudia Consuelo Amigo Pino, Raphael Luiz de Araujo.....</i>	<i>79</i>
<i>O LOBO DA ESTEPE E A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM DO FUTURO</i> <i>Bruna Arozi Abelin, Maria Eulália Ramicelli</i>	<i>97</i>
<i>CINEMA E LITERATURA: ARTES EM DIÁLOGO</i> <i>Daise Lillian Fonseca Dias, José Kelson Justino Paulino</i>	<i>109</i>
<i>LÍNGUAS EM CONTATO: O CODESWITCHING COMO FERRAMENTA EMPREGADA NA PRÁTICA LINGÜÍSTICA COTIDIANA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DE ENSINO DE ALUNOS SURDOS</i> <i>Aryane Santos Nogueira, Ivani Rodrigues Silva.....</i>	<i>134</i>

APRESENTAÇÃO

O segundo volume da revista *Colineares* expressa seu objetivo de valorizar a necessária relação de parceira entre orientadores e orientandos na elaboração de trabalhos científicos. Contemplando várias áreas do conhecimento linguístico e literário e artigos oriundos de diversas instituições de variadas regiões do país, o periódico apresenta um caráter, mais do que eclético, multifacetado.

O presente volume é fruto do trabalho de vários envolvidos e é preciso mencionar a colaboração dos pareceristas, que prontamente atenderam às solicitações de avaliação. Nesse campo ainda é importante citar que, neste segundo volume, procuramos sempre possível contar com três pareceristas desde o início da apreciação, a fim principalmente de agilizar o processo avaliativo. Isso também resultou, muitas vezes, em mais contribuições aos trabalhos inicialmente submetidos, uma vez que os autores receberam, em geral, sugestões de três distintos avaliadores.

Acreditamos que os artigos agora publicados oferecem aos leitores valiosas perspectivas para o progresso das discussões linguísticas e literárias. Boa leitura!

Prof. Lucas Vinício de Carvalho Maciel
Editor-gerente

Nossas Letras

O PROCESSO DISCURSIVO DA AUTORIA EM POEMAS PRODUZIDOS A PARTIR DO POEMA-BASE – A PORTA, DE VINÍCIUS DE MORAES

THE DISCURSIVE PROCESS OF AUTHORS IN POEMS WRITTEN FROM THE POEM BASE – THE DOOR, BY VINÍCIUS DE MORAES

Luciane Botelho Martins¹

Marilei Resmini Grantham²

RESUMO: Este artigo reflete sobre a produção de textos, mais especificamente: poemas, bem como o processo discursivo da autoria na sala de aula. A busca por uma prática de produção textual diferente da que vem sendo realizada tradicionalmente na escola, motivou meu trabalho com uma turma de 4º ano, trabalho este que resultou em uma compilação de textos, intitulada *Textos & textos*, a qual é aqui submetida à análise sob a perspectiva da Análise do Discurso pecheuxtiana. Busco, então, examinar o processo discursivo da produção textual, isto é, pretendo verificar alunos/produtores de textos constituindo-se como sujeitos por meio dos processos discursivos da leitura, da interpretação e da autoria. Procuro lançar um novo olhar sobre os textos produzidos em sala de aula, aqui tomados como materialidade linguística. Parto do princípio de que, dando ao aluno a oportunidade de produzir textos, estamos dando-lhe voz, possibilitando que se constitua como sujeito, como autor.

PALAVRAS-CHAVE: Poema. Autoria. Análise do Discurso.

ABSTRACT: This article reflects about writing, specially: poems, as well as the discursive process of authoring in the classroom. The search for a different practice from what has been traditionally hold at school motivated my work with a 4th grade group of students. This work had as its result the texts' compilation, which was entitled *Texts & Text*. Now I submitted these texts in the Pêcheux's perspective of Analysis of Discourse. I intend to examine the discursive process of writing. I mean, I intend to verify students constituting themselves as subjects through discursive processes of reading, interpretation and authorship. I try to present a new look about texts written in the classroom, taken here as linguistic materiality. I believe that giving students the opportunity to write, we are giving them voice, in order to constitute them as subject, and also as authors.

KEYWORDS: Poem. Authorship. Discourse Analysis.

¹ Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

² Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da FURG.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, tendo como aporte teórico e metodológico a Análise do Discurso pecheuxiana, toma a produção textual – poema – como discurso e como objeto de pesquisa e nela busca examinar o processo discursivo da autoria, considerando que esta envolve também os processos discursivos da leitura e principalmente da interpretação.

Os textos aqui examinados – e tomados como discurso – foram produzidos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, da E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat, localizada no município de Rio Grande, RS.

Partindo, então, de minha experiência como professora de Língua Portuguesa³, permito-me dizer que a produção de textos na escola, nos moldes como vem sendo desenvolvida, não abre muito espaço para que os alunos vejam a si mesmos, ou sejam vistos pelos seus professores, como autores. Na sala de aula, as “redações” são solicitadas, normalmente com temas preestabelecidos (ou títulos), com modelos a serem seguidos e com a finalidade de serem submetidas única e exclusivamente a uma correção, predominantemente linguística para fins de avaliação. Por esse motivo, propus-me a realizar um trabalho diferente, que abrisse um espaço – do qual sinto falta – para um trabalho significativo com a produção de textos, que levasse em conta o exercício da escritura sobre si mesmo, a capacidade de expressão dos alunos, a possibilidade dos alunos falarem de si próprios e, principalmente, a oportunidade de terem seus textos apreciados, tanto pelos colegas quanto pela família e comunidade escolar.

Movida por esse sentimento, propus nas aulas de Língua Portuguesa, a “Hora do Conto” como ponto de partida de todas as minhas atividades. Desta forma, para mim, este momento deixou de ocupar um papel secundário – o de recreação, para tornar-se o centro de todas as atividades propostas.

Este procedimento metodológico possibilitou um trabalho de leitura com doze obras literárias na íntegra, as quais prestigiaram diferentes gêneros: contos,

³ Professora do quadro efetivo da rede municipal e estadual, atua há 13 anos com turmas de anos iniciais, incluindo 6 anos como alfabetizadora. Desde 2009 mantém regência de classe em 8ª série com as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa.

romances, poemas, fábulas e contos de fada. Esta proposta de trabalho foi realizada com os vinte alunos (com idades entre nove e quatorze anos) que compunham a turma 142. O referido trabalho envolvia as práticas de leitura, de interpretação e, finalmente, de produção textual.

O resultado final deste trabalho foi concretizado em uma compilação dos textos dos alunos, sob o título *Textos & textos*, apresentado na *Mostra de trabalhos* da turma, em dezembro de 2012.

Impulsionada pelos resultados obtidos e materializados na coletânea, proponho-me agora a analisar os textos produzidos a partir de um olhar não formal, mas discursivo. Com tal objetivo, apoio-me no arcabouço conceptual da Análise do Discurso, teoria que privilegia noções como as de texto, discurso, sentidos, leitura, interpretação, autoria. É a partir dessas noções que pretendo refletir sobre o processo de produção desses textos – poemas – e dos sentidos que por eles circulam.

O olhar teórico que me proponho a assumir permite-me considerar os poemas produzidos pelos alunos como discurso e possibilita-me dizer que, nesse discurso, cada aluno se constitui sujeito, sendo ali o lugar em que ele produz sentidos e (se) significa.

Nesta medida, cada texto aqui analisado será considerado como a materialização da relação desse aluno/sujeito com a sua história de leituras, com as suas experiências, com as suas vivências.

Com esta pesquisa, busco então sinalizar um novo olhar sobre a produção de textos na sala de aula. Meu desejo é, acima de tudo, refletir sobre a possibilidade de realização de um trabalho que permita ao aluno ocupar, efetivamente, seu lugar como produtor de textos, como autor.

Parto do princípio de que o trabalho com a Língua Portuguesa – e nela considerando fundamental a produção textual – deve ser teoricamente construído, daí a importância deste processo investigativo, o qual, uma vez fundamentado, espero que possa servir de apoio para a prática de outros educadores e pesquisadores.

Para a realização desta pesquisa, portanto, julgo necessário a realização de um estudo discursivo da produção de textos e da autoria na sala de aula, considerando aqui a possibilidade de encontrarmos diferentes gestos de autoria.

Sabendo-se que a escola é um lugar onde circula um discurso no qual se faz ouvir quase exclusivamente a voz do professor, trago o seguinte questionamento: – pode a escola ser um espaço onde a voz do aluno é ouvida, onde se dê chance para a produção de sentidos, para a construção de autores e não meros reprodutores de modelos?

Na busca de respostas para esses questionamentos é que essa pesquisa se constitui.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para a elaboração desta pesquisa, faz-se necessário percorrer, além do caminho analítico, o caminho teórico, o que significa refletir, com base na Análise do Discurso, sobre as noções de produção de textos e de autoria, noções estas apoiadas em outras duas: as de leitura e de interpretação.

Realizar um estudo filiado à Análise do Discurso pecheuxtiana, por sua vez, significa mobilizar alguns conceitos fundamentais, entre os quais destaco os de discurso, sujeito, sentido e condições de produção.

Para a AD, o objeto de análise é o discurso, o qual segundo Pêcheux (1969, p. 82), é, antes de tudo, **efeito de sentido** entre os interlocutores, os quais representam lugares determinados na estrutura da formação social. Assim, busca-se descrever o funcionamento do texto, procurando compreender como este produz sentido.

Nesta perspectiva, a Análise do Discurso nos permite percorrer o caminho que leva à significação, ao discurso, através da materialidade linguística – o texto. Assim, Orlandi (2012b, p.86) define discurso como lugar social, lugar onde se observa a relação entre língua e ideologia, enquanto texto é unidade de análise, é porta de acesso ao discurso.

Conforme Orlandi, então:

(...) a elaboração contínua da relação texto/discurso pode ser observada na maneira como, nos vestígios da textualização, o sujeito se “ancora”, se “engata”, em um e não outro sentido. Isso certamente vai resultar em diferentes leituras. Por isso, quando digo que o texto é heterogêneo (E. Orlandi, *ibidem*), estou dizendo que ele é afetado de muitas e variadas maneiras pela discursividade. (ORLANDI, 2012b, p. 66)

Ao iniciar esta pesquisa, então, parto do princípio de que os poemas produzidos evidenciam a relação dos sujeitos-produtores com a história e que isso revela gestos de interpretação desses sujeitos, construindo sentidos. Nesta medida, e conforme nos lembra Orlandi (2012a, p.47), “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.”

Parto também da concepção de que a escola e as aulas de Língua Materna são (ou deveriam ser) o lugar por excelência de trabalho com os sentidos e de constituição de produtores de textos que se vejam e sejam vistos como autores. É dessa forma que os alunos se constituem (ou poderiam se constituir) em sujeitos de seu dizer.

Mas, se a escola é o espaço ideal para o desenvolvimento dos processos de produção de textos, de leitura e de interpretação, não podemos esquecer que a escola também é o espaço de desenvolvimento do **discurso pedagógico (DP)**, definido por Orlandi (2011, p. 28) como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”.

Desta forma, este é um discurso que limita as múltiplas possibilidades de produção de sentido e acaba inibindo o aluno a colocar-se como sujeito-autor do discurso que produz. Assim, afirmar que a escola é o espaço do discurso pedagógico significa dizer que o discurso que por ela circula é um discurso institucionalizado, com base em informações teóricas e/ou científicas.

E, sobre essa questão, Orlandi (2011, p. 28) lembra que “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP”.

Ao refletir sobre discurso, Orlandi (2011, p.153) retoma a tipologia dos discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Estes três tipos de discurso têm, como um dos critérios de distinção, a reversibilidade⁴. Assim, segundo Orlandi (2012a, p.86), temos: **discurso lúdico**, cuja reversibilidade se dá no mais alto grau, possibilitando a polissemia aberta, ou seja, um discurso exposto à presença do interlocutor; **discurso polêmico**, no qual a reversibilidade é limitada por condições em que o objeto do discurso está presente e no qual a polissemia é controlada por interlocutores que buscam direcionar, cada um a seu modo, o referente do discurso; e finalmente, **discurso autoritário**, cuja reversibilidade é nula e a polissemia é contida pelo assujeitamento a um comando de verdade, que é imposto por um agente que assume a posição de único e oculta, pelo seu dizer, o referente (em nossa pesquisa, o aluno).

E é isso que, em uma formação social como a nossa, permite caracterizar o Discurso Pedagógico (DP) como um discurso autoritário.

Inicialmente, Orlandi (2011) define o Discurso Pedagógico como um discurso puramente cognitivo, informacional, um discurso neutro, sem sujeito, onde qualquer um que esteja nas regras do jogo pode assumir essa posição (de transmissor do saber científico), não havendo tensão entre emissor e receptor. Entretanto, mais adiante, a mesma autora afirma que esta suposta neutralidade não existe, porque, no jogo de **formações imaginárias**⁵ que sustenta esse (e qualquer) discurso, a escola inculca no aluno uma imagem do professor como aquele que detém o conhecimento, que informa. Isso é que nos permite dizer que é do professor, o discurso do poder e, ao educando, cabe aceitar essa representação, que o fixa no lugar de aprendiz, somente.

A partir desses pressupostos fica a pergunta: Pode o discurso pedagógico abrir espaço para que a voz do aluno seja ouvida?

⁴ De acordo com Orlandi (2011, p.154), reversibilidade é a troca de papéis entre locutor e ouvinte, que pode se realizar em diferentes graus no discurso.

⁵ As Formações Imaginárias são mecanismos de funcionamento discursivo que não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas a imagens resultantes das projeções dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados.

3 MAS, O QUE É MESMO SER AUTOR?

Ao pensar em autoria, uma série de considerações fazem-se necessárias, entretanto, é importante refletir, em primeiro lugar, sobre o sujeito, o qual, segundo Pêcheux (In Gadet 1997, p. 178) é constituído pelo **esquecimento nº 1** o qual “regula, afinal de contas, a relação entre dito e não dito no **esquecimento nº 2**, onde se estrutura a sequência discursiva.”

Pêcheux acrescenta ainda que a identificação do indivíduo com uma dada **formação discursiva** (FD), que o domina, possibilita a interpelação deste indivíduo pela ideologia, constituindo-o como sujeito. Entenda-se aqui por formação discursiva aquilo que, numa dada **formação ideológica** (FI) determina o que pode e deve ser dito, isto é a matriz dos sentidos (Pêcheux e Fuchs (1975, p. 169).

Ao pensar na questão da autoria desses textos, tomamos como guia as reflexões de Orlandi (2012c, p. 69), para quem o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. É a autoria, função tocada de modo particular pela história, que permite que o sujeito consiga formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. Para esta autora, é na função de autor que se torna mais visível o efeito da historicidade inscrita na linguagem. Assim, embora o autor se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ser autor, portanto, é produzir um lugar de interpretação no meio dos outros, ou seja, os sujeitos se fazem autores porque os sentidos que produzem são interpretáveis. Assim, para Orlandi (2012c, p.70), essa é a distinção entre a repetição empírica (exercício mnemônico que não historiciza) e a repetição histórica, aquela que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, ou seja, interdiscurso.

Ainda para Orlandi (2012b, p.103), o sujeito, seja ele autor, seja ele leitor, é aquele que (se) significa a partir de sua relação com a memória discursiva, com uma Formação Discursiva na qual se inscreve.

É importante também ressaltar que o sujeito, ao constituir-se como autor, submete-se a determinadas **condições de produção**, as quais, segundo Pêcheux (1969, p. 75), constituem “o estudo da ligação entre as circunstâncias de um discurso”. As condições de produção do discurso compreendem fundamentalmente

os sujeitos e as circunstâncias da enunciação, bem como o contexto sócio-histórico-ideológico. Dessa forma, tanto ao falar quanto ao escrever, o sujeito mobiliza sentidos e dizeres já-ditos, que acabam por revelar sua identificação com uma dada FD, uma vez que todo discurso resulta de outros, os quais constituem a **memória** do dizer.

É relevante ressaltar que a noção de memória é apresentada por Courtine (2009) o qual a trata não dentro de uma concepção individual de um inconsciente coletivo, mas como memória social inscrita no seio das práticas discursivas.

Para Orlandi (2012a, p. 31), a memória representa o interdiscurso, isto é, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

Orlandi ainda nos diz que:

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. (ORLANDI, 2012a p. 76).

Nesta perspectiva, até mesmo um texto anônimo terá uma autoria presente, a qual é revelada *pele* e *no* discurso. Ao definir autoria, Orlandi também nos diz que:

Há uma injunção à textualidade na linguagem e não há texto sem autor. Há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência, não contradição, progressão e fim. (ORLANDI, 2012b p. 91).

Podemos assim dizer que o processo de interação entre o locutor e o interlocutor, num dado momento, constitui o discurso, e este envolve gestos de interpretação, os quais significam. Ainda nesse processo, temos a **incompletude**⁶, que permite aos sujeitos realizar sempre gestos de interpretação na construção de sentidos, os quais, por sua vez, se materializam em novos gestos de interpretação e em gestos de autoria. Assim, gestos de interpretação e autoria andam juntos, um

⁶ Segundo Orlandi (2011 p. 181), enquanto objeto empírico, o texto pode ser um objeto acabado, com começo, meio e fim; no entanto, enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado, pois tem uma natureza intervalar, mantém relação com outros textos, com outros discursos.

depende do outro e constituem os sentidos no processo discursivo da produção textual.

Afinal, podemos, então, considerar alunos produtores de textos como autores?

Ao refletir sobre o resultado de uma pesquisa em aulas de Língua Materna, Coracini (1999, p. 70) apresenta sua preocupação em relação à forma como o professor de Língua Portuguesa conduz o trabalho e o avalia, isto é, a qualidade do texto produzido pelos alunos na sala de aula é verificada a partir da forma e do nível de linguagem: formal ou informal, apresentadas. A mesma autora destaca, ainda que raramente o que o aluno diz é valorizado a menos que diga o que o professor quer ouvir/ler.

Podemos, mais uma vez, constatar que o trabalho com a produção de textos, nos moldes que vem sendo desenvolvido, confirma a ideia de texto como produto final do trabalho com a produção textual, isto é, como uma sequência de frases ligadas entre si, as quais refletem a ideia ou o tema proposto pelo professor, com pontuação e ortografia adequadas. Nesta concepção, a autoria dá lugar ao apagamento do sujeito.

Com o propósito de dar voz ao aluno foi que desenvolvi com a turma de 4º ano do Ensino Fundamental, uma série de atividades motivadoras para a produção escrita. Ideia esta que vai ao encontro do que nos diz Geraldi, quando afirma:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de reinventar o cotidiano. (GERALDI, 2004 p. 20)

Movida por esta ideia e após submeter a palavra ao sujeito-produtor de textos, submeto à análise as produções realizadas ao longo do ano de 2012, a fim de verificar os gestos de autoria realizados. Para tal, é importante entender que, para a Análise do Discurso, a produção de textos é vista como a materialidade de um discurso, como efeito de sentidos. Sentidos estes que são construídos a partir de determinadas condições de produção, as quais, conforme já referimos anteriormente, incluem historicidade e inscrição em uma dada Formação Discursiva. Desse modo, o sujeito é interpelado pela ideologia e constitui-se autor de seu dizer.

Mas, para isso, este processo precisa ser conhecido pelos alunos, conforme nos diz Coracini:

Sabemos que os diferentes tipos de escrita emergem das várias formações discursivas e, por isso mesmo, obedecem a convenções construídas pelo(s) grupo(s) social(ais), convenções essas que é preciso dar a conhecer aos alunos. (CORACINI, 1999 p. 75)

Daí a importância de se conceber o texto como uma unidade de ensino/aprendizagem e o aluno como produtor de textos, como sujeito-autor de seu dizer. Cito mais uma vez Geraldi (2004, p. 23), o qual afirma que “são os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino-aprendizagem.”

Ainda complementando essa idéia, Orlandi (2012a, p. 76) nos diz que, “o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz, etc.”

Procuraremos, então neste estudo, refletir sobre o processo discursivo da produção de textos, buscando identificar diferentes gestos de autoria realizados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte da pesquisa, passamos à análise dos poemas produzidos pelos alunos.

Vale lembrar, neste ponto, que, em AD, não há um modelo metodológico que possa ser aplicado de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso. Desta forma, são as indagações que norteiam o estudo que vão apontando os procedimentos metodológicos necessários à análise, o que faz com que a metodologia seja construída num ir e vir constante entre a teoria e análise.

Assim, neste estudo, partimos de um **corpus empírico**, constituído pela totalidade dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, da E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat. Neste estudo, esses alunos serão denominados como **sujeitos-produtores de textos**.

Do *corpus* empírico, chegamos a um **corpus discursivo**, que é o objeto sobre o qual incidem as análises.

Um *corpus* discursivo, entretanto, não surge de forma automática, pois essa delimitação implica um tipo de coleta, através da qual se define o que pertence e o que não pertence ao *corpus* discursivo.

No nosso estudo, esta coleta pauta-se pelos nossos objetivos e baseia-se na escolha de textos produzidos a partir dos temas e modelos trabalhados em aula e que constituíram nossa coletânea, formada pelos seguintes temas: 1. Meio Ambiente; 2. Poesia; 3. Histórias de terror; 4. Poesia se faz com simplicidade; 5. Resenha; 6. Fábulas; 7. No bosque encantado; 8. Aventura no rio do Crocodilo; 9. Resumo: “Bem-vindo à casa dos mortos”; 10. Autobiografia. Destes, optamos por analisar o discurso produzido ~~em~~ apenas no item 4: Poesia se faz com simplicidade.

Tal delimitação forma nosso *corpus* discursivo e, a partir daí, a análise realiza-se pela análise de **sequências discursivas**⁷ representativas dos textos produzidos pelos estudantes, de acordo com a proposta realizada. Tais sequências discursivas são selecionadas de acordo com os objetivos da análise e identificadas por um número que indica a ordem crescente em que se apresentam.

As sequências aparecem organizadas em **recortes**⁸ discursivos, que atestam os efeitos de sentido produzidos no discurso dos sujeitos-produtores de texto, bem como sua inscrição em uma determinada formação discursiva (FD) e a identificação com uma determinada posição-sujeito. Os recortes são identificados com uma numeração crescente: R1 e R2 e recebem uma designação que anuncia o efeito de sentido ali verificado, constituindo-se da seguinte forma:

Poesia se faz com simplicidade

Recorte 1: A identificação com o material.

Recorte 2: A identificação com o emocional.

Os poemas analisados, nesta perspectiva, são considerados como o todo que organiza os recortes, mas esse todo não nos interessa a partir do ponto de vista

⁷ Segundo Courtine (2009, p. 55), sequências discursivas são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

⁸ A noção de recorte foi formulada por Orlandi (2011, p. 139) que afirma: “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem - e - situação”.

formal, de sua organização. Para nós, o que interessa é a situação discursiva, situação essa que instaura um espaço que não é vazio, mas social.

Ao realizar a análise dos textos produzidos a partir desses modelos e dos procedimentos metodológicos assumidos em sala de aula, tratamos tais textos – conforme já afirmamos – como discurso, procurando evidenciar não aspectos ligados a sua adequação – ou não – aos modelos, mas às posições-sujeito assumidas pelos sujeitos-produtores de textos, assim como os efeitos de sentido produzidos e os gestos de autoria por eles realizados.

5 POESIA SE FAZ COM SIMPLICIDADE

Os poemas aqui analisados foram produzidos a partir da leitura do poema “A Porta”, de Vinícius de Moraes, o qual funcionou como inspiração e a ele nos referimos como PB - poema-base, ao longo da análise.

Assim, em um primeiro momento, realizaremos uma breve análise de PB. Logo a seguir, analisaremos as sequências discursivas⁹ (referidas ao longo da análise como sd) que formam os recortes¹⁰ R1 e R2.

Poema–Base (PB)

A porta (Vinicius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.
Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.
Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me
importa...)
Que se uma pessoa é burra

⁹ Segundo Courtine (2009, p. 55), sequências discursivas são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

¹⁰ A noção de recorte foi formulada por Orlandi (2011, p. 139) que afirma: “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem - e - situação”.

É burra como uma porta.
Eu sou muito inteligente!
Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Neste poema, que é também uma descrição¹¹, é possível observar um processo de “personificação”, figura de estilo que consiste em atribuir a objetos inanimados ou seres irracionais sentimentos ou ações próprias dos seres humanos.

Assim, o sujeito-autor do PB fala de uma porta que se enuncia como “eu” e que, ao fazê-lo, fala sobre si mesma, sobre suas características físicas, materiais, bem como sobre suas características emocionais, suas virtudes, suas atitudes, seus sentimentos.

Como poderemos perceber melhor pela análise, estamos diante de uma descrição dos aspectos físicos da porta, mas, sobretudo, das impressões que o objeto produz no sujeito, como mostramos a seguir:

- 1) Aspecto material: *de madeira*
- 2) Qualidades: *viva; inteligente*
- 3) Função: *abro; fecho; pra passar*
- 4) Modo de agir: *devagarinho; com cuidado; bem prazenteira; de supetão;*
- 5) Correspondência entre pessoas e modo de agir: *devagarinho/ o menininho; com cuidado/ o namorado; prazenteira/ a cozinheira; de supetão/ o capitão;*
- 6) Negação da função: *não abro pra essa gente que diz que se uma pessoa é burra é burra como uma porta.*
- 7) Expressão dos sentimentos: *a mim bem me importa*
- 8) Objeto da função: *(fecho) a frente da casa; (fecho) a frente do quartel; (fecho) tudo nesse mundo; (vivo aberta) no céu.*

¹¹ Para Mazzarotto (2010, p.3) “descrever é traduzir em palavras aquilo que se viu e se observou. É a representação, por meio das palavras, de um objeto ou de uma imagem.” A descrição pode ser de dois tipos: a) denotativa: quando a linguagem representativa do objeto é objetiva, sem metáforas ou outras figuras de linguagem; b) conotativa: quando há uma participação maior da emotividade de quem escreve, ou seja, as palavras são tomadas em seu sentido simbólico, tem foco nas impressões causadas pelo descritor, nem sempre sendo comprovável por meio da observação.

Essa materialidade linguística funciona como pista dos sentidos produzidos pelo sujeito-produtor do texto e revelam a posição-sujeito por ele assumida, que é a de identificação com um lugar social de quem se valoriza, de quem trata com delicadeza as pessoas, de quem respeita aquele que tem poder, de quem não admite ser desvalorizado. O poema nos revela ainda, e sobretudo, a existência da fé e da crença em um mundo superior que está sempre aberto para todos.

Passemos então aos textos produzidos pelos alunos. É importante ressaltar que o discurso aqui analisado está materializado em textos produzidos a partir do seguinte procedimento: foi solicitado que cada aluno escolhesse um objeto e, a partir dele, produzisse seu próprio poema.

Recorte 1: a identificação com o material

Sd 1: A janela

A janela é amarela.

A janela é de vidro.

A janela é grande

A janela é de vidro.

A janela tem supetão

A janela abre devagarinho

Falam de mim

Como se não fosse nada.

Neste recorte, temos um sujeito-produtor de texto que, ao produzir seu discurso a partir do poema de Vinicius de Moraes, segue o tipo empregado no PB: a descrição.

Aqui, no entanto, o sujeito não reproduz, de início, o processo de personificação verificado em PB, mas enuncia a respeito de uma terceira pessoa: a janela. Isso revela um movimento de afastamento do PB, mas, no final do poema, o sujeito – talvez na tentativa de seguir o modelo apresentado – enuncia em primeira pessoa (*falam de mim*) e assume como seu esse discurso.

Esse discurso revela marcas que funcionam como pistas da produção dos sentidos. E, pela observação dessas marcas, é possível perceber que a descrição baseia-se, fundamentalmente, nos aspectos físicos e materiais do objeto descrito: *amarela, de vidro, grande*. Além disso, verificamos que o sujeito-produtor retoma, em seu discurso, com as mesmas expressões, o modo de agir do interlocutor em

relação ao objeto (de supetão, devagarinho), empregado no PB. Temos, neste caso, uma repetição que beira a paráfrase linguística, ou seja, uma repetição não só de sentido, mas de palavras, uma repetição do nível do intradiscurso¹².

Assim, de forma distinta do que constatamos no PB, aqui os sentidos produzidos privilegiam o aspecto material do objeto descrito, e este se sobrepõe aos sentimentos provocados pela observação deste objeto.

Somente nos dois últimos versos, o sujeito-produtor de texto faz alusão a algo além do concreto, do material. Fala então em um sentimento de desvalorização e de inferioridade: *falam de mim como se não fosse nada*. Tal sentimento, como vimos, também é aludido no PB, nos versos seguintes: *Só não abro pra essa gente/ Que diz (a mim bem me importa...) / Que se uma pessoa é burra/ É burra como uma porta*. Mas, como podemos perceber, no PB o sujeito contrapõe-se a esse sentido, afirmando: *Eu sou muito inteligente*. Aqui, no entanto, o sujeito demonstra seu descontentamento, mas não explicita sua oposição a esse sentido.

Diríamos então que, nesta SD1/R1, o sujeito-produtor de texto produz uma descrição essencialmente baseada nos aspectos físicos e tangíveis do objeto descrito - a janela. e

Temos aqui a realização do processo discursivo da leitura, em que se relacionam um sujeito-autor (Vinicius de Moraes) do texto “A porta” e um sujeito-leitor (o aluno). Esse processo produz o gesto de interpretação desse sujeito, direcionando os sentidos.

E, por meio desses processos - leitura e interpretação - surge outro: o processo discursivo da produção de texto, através do qual materializa-se o discurso desse sujeito. Um discurso em que o sujeito-produtor de texto, de forma diferente do sujeito-autor Vinicius de Moraes, reproduz sentidos ao identificar-se com um tipo de descrição em que os aspectos materiais sobrepõem-se aos aspectos sentimentais, às sensações provocadas por um objeto.

¹² Orlandi define intradiscurso como o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (2012a, p. 33)

Recorte 2: a identificação com o emocional

Sd2: A sala

Sala sem móveis.

Sala sem pessoas.

Sala sem família.

Sala sem bacia.

Sala sem pintura.

É sala sem moldura.

Sala sem criança.

É sala sem esperança.

Sala sem TV.

Sala sem você.

Sala sem ver você.

Sala sem mochilinha.

É sala sem energiazinha.

Sala sem simpatia.

Sala sem alegria.

Sala sem fantasia

Neste recorte, temos um sujeito-produtor de textos que – como o sujeito de R1 – também segue o tipo de texto descritivo. No entanto, este sujeito-produtor de textos não reproduz o processo de personificação constatado no PB, ou seja, não enuncia em 1ª pessoa (eu), mas fala sobre algo que não representa a si mesmo: a sala. Esta parece ser a forma desse sujeito marcar, materialmente, seu gesto de leitura do PB.

Podemos observar também uma marca linguística constante e reveladora dos sentidos nesse discurso: a preposição *sem*. De acordo com Cegalla (2008, p.270), as preposições são palavras vazias de sentido, mas que, na frase, exprimem as mais diversas relações. O conector *sem* pode estabelecer (entre outras) relações de sentido de ausência (como em *praia sem ondas*), falta (como em *criança sem família*), privação (como em *idosos sem alimentação saudável*).

Neste discurso materializado em poema, essa marca linguística – *sem* – funciona então, como pista da construção do efeito de sentido predominante: carência, vazio. Tal sentido se produz pela presença de expressões que exercem a função de modificadores e que surgem através da relação estabelecida pelo conector *sem* na ligação entre o substantivo *sala* e palavras como *você*, *família*, *pessoas*, etc, como procuramos visualizar abaixo:



(Figura: Representação da relação estabelecida entre a sala e os elementos elencados)

Assim, para este sujeito-produtor de texto, o vazio, em uma sala, se dá pela falta de elementos de diferentes naturezas (expressas pelos modificadores /adjuntos adnominais):

a) físicos, concretos: *sem móveis, sem pintura, sem TV, sem bacia, sem mochilinha;*

b) humanos: *sem pessoas, sem família, sem criança, sem você;*

c) afetivos, emocionais: *sem esperança, sem energiazinha, sem simpatia, sem alegria, sem fantasia.*

Nesta relação entre o objeto *sala* e seus modificadores, a preposição *sem* (que marca a falta) traz para esse discurso o seu oposto (o que seria desejado). Assim, por exemplo, em *sala sem criança / é sala sem esperança*, produz-se o sentido de que a presença de uma criança é sinal de esperança. Da mesma forma, as expressões *sem pessoas, sem família, sem você, sem energiazinha, sem simpatia, sem alegria, sem fantasia*, produzem o sentido de que tudo isso é desejável em uma sala. É, pois, a forma de o sujeito-produtor de texto revelar sua posição-sujeito e sua identificação com uma FD em que o que deve ser dito é que a família e as pessoas são importantes.

Desta forma, temos aqui um processo discursivo de leitura e um gesto de interpretação que revelam, de forma muito forte, o sujeito, sua relação com a ideologia, com os sentidos.

6 EFEITOS DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste grupo discursivo, formado por R1 e R2, verificamos, mais uma vez, processos diferentes de produção de texto, diferentes gestos de interpretação que consequentemente produzem gestos de autoria distintos.

Em R1, verificamos que o sujeito-produtor de texto apresenta-se na origem do que enuncia, mas, de forma distinta do que acontece no PB, ressalta sobremaneira as características materiais do objeto, em detrimento das emocionais. Não é nosso interesse, aqui, tentar adivinhar os motivos que levaram este sujeito a produzir o poema desta forma, nem julgar sua qualidade. Antes, estamos procurando examinar, discursivamente, o poema produzido, levando em conta a relação que estabelece com o poema-base, bem como a direção que o sujeito dá aos sentidos que produziu pelos processos discursivos da leitura, da interpretação. Em outras palavras: são esses processos que nos revelam, na materialidade do poema, os processos discursivos da autoria e da produção de textos que acontecem em R1.

Em R2, no entanto, o sujeito-produtor de texto revela um processo discursivo de leitura e de interpretação que resulta em uma descrição que vai muito além dos aspectos materiais e tangíveis do objeto descrito; ou seja, o sujeito-produtor de texto de R2, assim como o sujeito-autor do PB, constrói um poema onde o emocional se sobrepõe ao material. Desta forma, estamos diante de um outro processo discursivo de leitura, de interpretação; consequentemente, temos um gesto diferente de autoria e de produção de textos.

Queremos, a partir dessas constatações – e mais uma vez – dizer que, em ambos os recortes, reconhecemos sujeitos-produtores de textos constituindo-se como sujeitos-autores por meio de gestos de interpretação, o que, segundo Orlandi (2012c, p.75), significa dizer que: “o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’.”

Assim, embora produzam os poemas de formas diferentes (“trabalhando” mais ou menos os sentidos do PB, procurando “seguir” mais ou menos o PB) em ambos os recortes temos a constituição de sujeitos-autores. Isso se dá, neste grupo, por meio da relação estabelecida com um texto-base (PB), a qual revela a

realização de diferentes gestos de leitura e de interpretação. E isso acaba revelando também diferentes gestos de autoria e de produção de textos.

Neste estudo buscamos refletir sobre o processo discursivo da autoria na sala de aula. Com tal objetivo, realizamos a análise do discurso materializado em produções textuais de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, o que nos levou a reconhecer a existência de diferentes gestos de interpretação e autoria no espaço escolar.

Tomando como ponto de partida a ideia de que a escola é sim o espaço de formação de sujeitos leitores e produtores de textos, procuramos verificar, em textos ali produzidos, o processo discursivo da autoria.

É relevante, portanto, retomarmos o conceito de autoria, que, segundo Orlandi (2012c, p. 75), vai além da produção de sentidos, pois, por meio dos gestos de autoria, o sujeito se constitui historicamente por dizeres que se encontram na ordem do repetível histórico (interdiscurso), à medida que é atravessado pela ideologia. Desta forma, todo discurso tem um autor que se revela; entretanto, a escola dá pouca ou nenhuma importância ao que nela é dito e resume as aulas de Língua Portuguesa e Produção textual a exercícios de correção ortográfica e estrutura textual.

Com o propósito de romper com essas práticas, foi que proporcionei, no espaço da minha sala de aula, a oportunidade para que os sujeitos-produtores de textos se constituíssem autores. E, isso me permitiu ouvir e valorizar seus dizeres, os quais revelaram suas crenças, sua cultura, sua ideologia, sua constituição como sujeitos.

Tudo isso me permitiu, também, refletir sobre o meu papel como professora de Língua Portuguesa, e responsável pela formação desses sujeitos-produtores de textos.

Precisamos estar atentos aos discursos que circulam na sala de aula, pois é na sala de aula que a criticidade é desenvolvida, é na sala de aula que se aprende a refletir e é também nela que os discursos se encontram, divergem entre si, se aproximam e se afastam, num movimento contínuo e dinâmico. Permito-me dizer, ainda, que é também para a sala de aula que a exterioridade é trazida, por meio de diferentes gestos de leitura e de interpretação.

Como podemos perceber, embora fisicamente a sala de aula seja um espaço limitado, no que diz respeito à produção de sentidos e discursos, é um espaço amplo e que, portanto, precisa ser explorado.

Concluo este trabalho, ressaltando a importância de oportunizar situações, nas aulas de Língua Portuguesa, para que diferentes gêneros textuais ali circulem e para que, através deles, a produção textual seja tomada (e ensinada) como um processo de produção de sentidos e não somente como um produto a ser avaliado, revisado, corrigido, criticado.

Trabalhar com produção textual a partir de uma perspectiva discursiva significa privilegiar a produção dos sentidos, tratar os textos como discurso, os quais revelam a relação dos sujeitos com a exterioridade, com a história, com o contexto em que se inserem. Trabalhar com produção textual a partir de uma perspectiva discursiva significa, enfim, possibilitar que os sujeitos ocupem o lugar de autores, mesmo que façam isso de diferentes formas.

Ao final desse estudo, e alimentada pela Análise do Discurso, (re)afirmo, assim, a posição que, empiricamente, já vinha assumindo em minha prática pedagógica: a de que é preciso valorizar os alunos pelo que dizem, pelos sentidos que produzem, incentivando-os à produção de textos.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, Maria José R. Faria. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy E. (org.) *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas, RS: Educat, 1999.

COURTINE, Jean Jacques. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

GADET, F. & HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pécheux*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Volume 1. São Paulo: Editora Cortez, 2004

MAZZAROTTO, Luiz Fernando. *Nova Redação Gramática e Literatura: aprenda a elaborar textos claros, objetivos e eficientes*. 2ª edição. São Paulo: DCL, 2010.OIV

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 6ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. 10ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. *Discurso e Texto: Formulações e Circulação dos Sentidos*. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª edição. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

Belas Letras

REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM TRÊS CONTOS DE *TEMPO* DAS FRUTAS, DE NÉLIDA PIÑÓN¹

FEMALE'S REPRESENTATION IN THREE TALES OF *TEMPO DAS* *FRUTAS*, BY NÉLIDA PIÑÓN

Ilmar Rodrigues Fernandes²

Telma Borges Silva³

RESUMO: No presente trabalho discutiremos os arquétipos femininos que aparecem em três contos de *Tempo das frutas*, produção literária de Nélida Piñón. Nas narrativas encontramos mulheres que desconstruem os estereótipos femininos preconizados pela sociedade patriarcal e corporifica outros aspectos relacionados à sua emancipação. Abordaremos como o conceito de representação social foi construído ancorado no imaginário social, já que a representação é um saber simbólico e classificativo, com objetivo prático. Para isso, usaremos os postulados de Joan Scott, Denise Jodelet, Susana Bornéo Funck, Mireya Suarez, Lourdes Bandeira, Cláudia de Jesus Maia, Leonardo Turchi Pacheco, Regina Célia Caleiro, dentre outros(as) autores(as) que tematizam o assunto. Portanto, discutiremos como Nélida Piñón, em *Tempo das Frutas*, desnatura e desmitifica, por meio de um discurso subversivo, as representações sociais construídas pelo modelo patriarcal que idealiza e "naturaliza" as mulheres como passivas, dóceis e indefesas.

PALAVRAS-CHAVE: *Tempo das frutas*. Nélida Piñón. Representações femininas.

ABSTRACT: In this work we discuss the female archetypes that appear in three short stories by the book *Tempo das Frutas*, by Nelida Piñón, in which we have women that deconstruct the female stereotypes preconized by the patriarchal society and embodies other aspects related to female emancipation. We will approach how the concept of social representation was constructed anchored in the social imaginary, since representation is a symbolic and classificatory knowledge, with practical purpose. For this, we will use the postulates of Joan Scott, Denise Jodelet, Susan Borneo Funck, scholars who thematizing the subject. Therefore, we will discuss how Nelida Piñón in *Tempo das Frutas*, denatures and demystifies through a subversive discourse of social representations constructed by the patriarchal model that idealizes and "naturalizes" women as passive, docile and defenseless.

KEYWORDS: *Tempo das frutas*. Nélida Piñón. Female representations.

1 REPRESENTAR PARA COMPOR OS FIOS

¹ Texto apresentado no VIII Seminário de Literatura Brasileira, ocorrido de 04 a 06 de junho de 2014, na Universidade Estadual de Montes Claros.

² Mestre em Letras pela Unimontes. Professor da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Unimontes.

O conceito de gênero permite perceber a instituição dos lugares subalternos das mulheres na sociedade, assim como as representações hegemônicas constantemente formuladas sobre elas no imaginário social, como de Eva pecadora e sedutora ou, por outro lado, de vítima, inocente, frágil e dócil como Maria. A crítica literária, enquanto campo de investigação, procura estudar os múltiplos significados atribuídos à figura feminina em obras literárias para entender de que forma as mulheres foram representadas em momentos distintos da história literária. Assim, para pesquisarmos as representações sociais e as identidades de gênero num contexto histórico, cultural e político devemos “lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para se compreender como funciona o gênero” (SCOTT, 1995, p. 86).

De acordo Richard Jhonson,

é possível ler os textos como formas de representações desde que se compreenda que estamos sempre analisando a representação de uma representação. O primeiro objeto, aquele que é representado no texto, não é um evento ou um fato objetivo: ele vem com significados que lhe foram atribuídos a partir de alguma prática social (JHONSON, 2000, p.187).

As reflexões expostas confirmam que a representação é uma prática social, já que o elemento representado não possui uma forma definida, e traz consigo múltiplos significados que a sociedade lhe atribui. O excerto acima ainda ressalta que a representação advém de outra representação, ou seja, elas são uma forma de conhecimento compartilhado e fabricado no social.

Denise Jodelet, em *As representações sociais*, discute que a representação é um saber simbólico e classificativo, uma “forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada”, com objetivo prático, “contribuindo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 17-44). As representações são uma forma de conhecimento compartilhado, carregadas de múltiplos significados que lhes foram atribuídos em interações e contatos diários por homens e mulheres. Portanto, elas aparecem produzidas nos discursos, em léxicos

difundidos em textos, ícones ou “imagens midiáticas cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17).

No artigo “O jogo da representação”, Susana Bornéo Funck comenta que a literatura escrita por homens, é emblemada por uma cultura sexual patriarcal, desde seus primórdios, e que as representações das mulheres não conseguem obter uma “real liberação da sensualidade, uma vez que a mulher é idealizada e que a construção cultural do desejo masculino traz embutida a noção de conquista e dominação” (FUNCK, 2003, p. 476). A autora problematiza que a sexualidade, então, passa a ser associada ao prazer masculino e isso faz com que o corpo feminino seja narrado e representado de forma dócil, descartável e instrumental. Essa representação corporifica o imaginário social e cultural que desqualifica as mulheres, condicionando sua figura a objeto subserviente ao homem.

É fato que até o final do século XIX, na história da literatura brasileira, as mulheres praticamente se ausentam como criadoras; quando aparecem, vêm como elemento ornamental na produção representada pelos homens. A representação social das mulheres como musas inspiradoras habita as literaturas de Língua Portuguesa desde as cantigas trovadorescas, nos poemas de Gregório de Matos, no idílio pastoril de Tomás Antônio Gonzaga, nas narrativas adocicadas de Alencar, nos sonetos de Cruz e Sousa, dentre outros.

Contudo, a partir da segunda metade do século XX, as mulheres passam a produzir, de forma efetiva, fora dos limites domésticos, o que leva Teles a fazer a seguinte afirmação: “antes eram os homens que diziam como (...) éramos. Agora somos nós” (TELES, 1997, p. 58). Em obras escritas por mulheres, conforme adverte Susana Funck, aparecem modos alternativos de discutir arranjos sexuais normatizados pelo contexto social e pela história literária. Além disso, acrescenta a autora que as mulheres têm buscado formas de subverter as representações históricas relacionadas ao seu sexo, assim com ao seu corpo, através “da denúncia da opressão (ficção neo-realista), da exploração de novas possibilidades (fantasias e utopias) ou no emprego da ironia e do exagero (paródias e metaficção)” (FUNCK, 2003, p. 476). Em *Tempo das frutas*, Nélide Piñon pratica o processo subversivo mencionado por Susana Funck, quanto às representações do feminino.

O final da década 1960 e as décadas seguintes, 1970 e 1980, são momentos nos quais as diferenças entre os sexos passam a ser explicadas em termos teóricos pelas feministas, muitas das quais insistem no caráter cultural das relações e atribuições de papéis ao masculino e ao feminino. As mulheres reais e ficcionais se inscrevem nesse processo histórico-literário cientes de sua posição de cidadãs, estabelecendo relação de confronto com o meio que obstruiu seus direitos, apenas lhes impondo deveres.

É exatamente nesse período inquietante, de comoção, luta e debate por mudanças que Nélida Piñon publica *Tempo das frutas* (1966). Os contos do livro dialogam com esse contexto de militância, já que as personagens femininas descritas nas narrativas se mostram inconformadas, contestadoras e tentam, de alguma forma, questionar os padrões sociais pré-estabelecidos. A autora pratica o que Lúcia Helena Vianna chama de poética feminista, pois para a pesquisadora a

poética feminista [é] toda discursividade produzida pelo sujeito feminino que, assumidamente ou não, contribua para o desenvolvimento e a manifestação da consciência feminista (o pessoal é político), já que consigna para as mulheres a possibilidade de construir um conhecimento sobre si mesmas e sobre os outros, conhecimento de sua subjetividade, voltada esta para o compromisso estabelecido com a linguagem em relação ao papel afirmativo do gênero feminino em suas intervenções no mundo público. Consciência com relação aos mecanismos culturais de unificação, de estereotipia e exclusão. E ainda, a consciência sobre a necessidade de participar conjuntamente com as demais formas de gênero (classe, sexo, raça) dos processos de construção de uma nova ordem que inclua a todos os diferentes, sem exclusões. Poética feminista é poética empenhada, é discurso interessado (VIANNA, 2003, p. 2).

No livro, Nélida Piñon pratica o que a crítica chama de poética feminista, visto que a autora se mostra atenta às discussões do período ao tematizar seu gênero, colocando em seu discurso a subjetividade feminina repleta de anseios, dúvidas e medos. Efetiva consciência feminista também aparece quando a autora, em seu texto, desnaturaliza a visão masculina sobre o feminino, através de temas como: a violência praticada por mulheres, o amor e a maternidade na velhice, as ações frias, astutas e inteligentes da mulher na relação sexual, a noção do feminino com poder sobre seu corpo.

Nélida Piñon se insere no contexto de 1960 ao interpretar signos culturais de seu tempo, dando voz, vez e lugar às mulheres através de seus personagens e, sobretudo, transfigurando o feminino, quando mostra que ele é construção social, cultural e não natural. Para a autora,

(...) no limiar do século XX, após as guerras que alteraram a paisagem social, o corpo da brasileira abandonou o espaço exclusivo do lar e acentuou o padrão da sua fantasia. Antes insubmissa e submersa, agora com atos insurgentes reforça a sua estrutura psíquica para adequá-la à modernidade do seu ser. Seu olhar, a que adicionara certa luxúria natural, como quem adverte a sociedade do perigo que ora representa (PIÑON, *apud* ASSIS, 1997, p. 276).

Inferimos, pelo depoimento da autora e de suas escritas literárias, que ela faz uma análise reflexiva quanto à mudança de espaço ocupado pelas mulheres, visto que elas conquistaram o ambiente público, até então sinônimo do masculino. Ao abordar a realização feminina, Nélida Piñon atesta a mudança de comportamento das mulheres, a “contemporaneidade” do seu ser, a nova visão sobre sua condição, assim como o risco que elas podem trazer à sociedade ao “(...) instaura[rem] a desordem, a inquietude, a sensação do iminente fracasso. E instaura[m] ainda o desejo de se exceder, de abarcar mundos possíveis e impossíveis (...)” (PIÑON, 1997, p. 81).

Em *Tempo das frutas*, a autora faz com que as mulheres representadas se transformem em sujeitos ao tomarem a palavra por meio de um discurso que não lhes pertencia. Nélida Piñon ainda desmitifica a condição subalterna presente nos textos masculinos, principalmente ao negar o poder fálico do homem, que usa o corpo feminino como lugar de gozo, pois nas narrativas o masculino aparece subalterno, posicionado por baixo na cena sexual.

A autora, quando constrói as representações femininas em sua produção literária, “inscreve (...) arquétipos [que] procura instigar os conflitos existentes entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que recria uma imagem da mulher que intervém na sociedade” (OLIVA, 2010, p. 26). Em suas narrativas, evidenciamos ainda representações padronizadas do feminino como: as donas-de-casa zelosas e dependentes, as mães amorosas e delicadas, as amantes astutas, as prostitutas

libertinas, a professora dócil, as velhas resignadas, porém com uma nova roupagem, uma vez que elas são capazes de praticar ou incitar assassinatos de irmãos e amantes, trair os maridos, seduzir os alunos, causar intrigas entre pai e filho, escolher os homens, burlar o autoritarismo masculino. Tudo dosado com gotas de sangue e de um discurso complexo, frenético, escrito por uma mulher que alinhava cada peça de fio para compô-lo.

2 A “SUPOSTA” ESPOSA, A “FRATERNA” IRMÃO, A “SEDUTORA” PROFESSORA

No conto “Os selvagens da terra”, Nélida Pinõn constrói as representações sociais das mulheres como frágeis, emotivas e passivas na relação sexual ao tematizar a subordinação feminina. Conforme a narrativa, uma mulher percorre com um homem vilas rezando e praticando estranhos processos de flagelação. A mulher, provavelmente sua suposta esposa, o segue sempre submissa; é a única pessoa que o acompanha em suas andanças pelo mundo:

Atrás do homem ela andava, atrás do homem do cajado. A barba voava perturbada pelo vento, tão cristalina a força do olhar derrubando árvores, entrando ventre adentro, ao menos assim ela o exigia. Seguia seus passos, e rezava suas rezas. Eram as palavras da sua carne, as daquele homem, e as bendizia, a seu Deus, sempre que o exortava através do homem. (...) Com a mulher emudecida ao seu lado, o homem apresentava-se quase nu, escasso pano cobria-lhe o sexo (...) (PIÑON, 1997, p. 47).

Aqui a mulher aparece de forma resignada, dependente e incapaz de trilhar seus próprios caminhos; apenas segue aqueles que o homem lhe obriga a percorrer. Seu estado de subserviência é evidenciado pelo uso do advérbio “atrás”. De modo enfático, o narrador expõe a posição secundária que ela ocupa, que é andar atrás de um homem que carrega um cajado. Nesse conto, a imagem do cajado tem um significado importante, pois é o “símbolo do tutor, o mestre indispensável na iniciação (...)”, como também “apoio, defesa, guia, (...)”, “o símbolo de sabedoria, de poder e de comando, tanto na ordem intelectual e espiritual, quanto social” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2012, p. 124-125). O cajado simboliza, na escrita

da autora, o instrumento que guia a mulher à sujeição e à punição. Ele ainda representa o poder de comando, uma vez que com objetos iguais a esses homens oprimiram mulheres na história da humanidade. História esta com a qual os homens lhes impuseram a sujeição, transformando-as apenas em personagens coadjuvantes de uma história maior protagonizada por eles. A penumbra foi o lugar ou o não-lugar das mulheres, pois elas “foram, durante muito tempo, deixadas na sombra da História” (DUBY; PERROT, 1995, p.7-8), impedidas de construir suas histórias individuais e de possuir um lugar legitimado.

O servilismo da mulher, no conto, é acompanhado pela ausência de voz, pois era o homem quem falava e queria ser ouvido; a ela cabia, de forma passiva, emudecer, compartilhar a miséria, acompanhá-lo em sua convivência silenciosa, uma vez que “a subordinação das mulheres pode ser vista como um produto das relações por meio das quais sexo e gênero são organizados e produzidos” (RUBIM, 1993, p. 25). Na narrativa, a atitude impetuosa do homem nos revela a posição proeminente exercida pelo masculino na hierarquia social. A mulher deveria seguir e obedecer a seu dono, posto que estivesse acostumada com isso. O modelo da mulher-objeto, frágil, dependente e oprimida surge na narrativa a partir da relação sexual, quando aparece inferiorizada, vista pelo homem como animal selvagem, pronto para ser adestrado. Vejamos:

E aquela era de uma espécie que sua sabedoria teimava em deixar para trás, porque sendo a mulher o bicho a que se acostumara pela constância de vê-lo, a tal ponto o acompanhara – intensidade que se convertera em desejo, e o cheiro que o corpo da mulher exalava era o mesmo que dominava o seu corpo, surgindo a dependência, a revelação de uma pele que o insultava vigorosa –, era então este bicho imundo que o analisava. Perplexo, dispôs-se a torná-lo seu, reduzi-lo às proporções da violência. Segurou enérgico pelo pulso, tombando-a ao chão, rasgou seus trajes velhos e salpicando de lama, tomou de suas cordas, e, delicado a princípio batia-lhe, até depender de concentração mais precisa para domesticá-la (PIÑON, 1997, p. 48-49, grifos meus).

As práticas discursivas e representativas da mulher como objeto aparecem marcadas no trecho, já que para o modelo binário e hierárquico o corpo feminino deve ser violado devido ao “sentido e (...) papel social atribuído às mulheres,

definidas enquanto tal” (SWAIN, 2000, p. 52). O sujeito masculino possui de forma animalesca o corpo da mulher; seu instinto o rege naquela dominação violenta de um corpo que subjuga ao seu. Essa domesticação feminina não ocorre efetivamente no conto, posto que a mulher-objeto se transfigura em mulher-sujeito. Ela é quem toma as rédeas na relação sexual, guia-lhe o instinto libidinoso, enquanto ele se mostra submisso. A autora rompe com a representação de mulher-objeto, “naturalmente” criada pela visão falocêntrica. Na narrativa, a mulher é capaz de silenciar o masculino, apossar de seu discurso e fazer com que sua voz apareça. Logo, a mulher rompe com o ostracismo e reivindica para si o direito de dizer, de ser ouvida e, conseqüentemente, de agir, visto que o rosto dela, coberto de sangue, reflete a imagem de um homem subjugado, que depende dela para realizar seus prodígios, pois

a voz da mulher dominava o timbre do homem a ponto de imitá-la, ser a sua expressão, falava-se com a voz que o homem começava a perder. Embora não perdoasse, porque era incapaz de selecionar e ficar com os escombros, descobria na mulher a dureza que se necessita para dominar homens. Disse-lhe:
– Será que de hoje em diante dependerei de ti para execução de meus milagres? (PIÑON, 1997, p. 50).

A imagem triunfante da mulher, que imita o homem, lhe causa medo, já que ele observa no vigor de suas ancas uma virilidade superior à do seu corpo na relação sexual. A sobreposição feminina continua na narrativa, uma vez que na relação sexual a mulher está por cima do homem, não por baixo, como preconiza a prática social das relações heterossexuais. No entanto, o estado de confusão e desonra se esvai, pois de forma selvagem o homem recupera sua posição, como acontecia outrora. Ele possui a suposta esposa e se liberta do “falso” domínio que ela exercia, como é possível ler a seguir:

Pensou ele em levantar-se para receber a mulher com quem vai se deitar. Mas a exibição da sua necessidade passaria a ser o triunfo da mulher, e aquelas ancas vinham revestidas de carne e seu brilho, com uma agitação que ele haveria de dominar quando montasse sobre elas. Teve medo de descobrir que a força das ancas da mulher era mais intensa e viril que a virilidade que ali viesse pôr, naquele matagal de carne ferida.

A mulher ainda andava até chegar ao homem. O homem esticou-se, e sobre ele a mulher habitou, só por uns instantes, porque jogou-a longe, envergonhado e confuso. Soltando um grito, veio selvagem, a selvageria apreendida da mulher que até então comportara-se igual a bicho. Tomou-a sem uma palavra, rápido e eficiente, dispensando trabalhos que ornamentaram o corpo (PIÑON, 1997, p. 51).

O homem aqui não quer ser o possuído, mas o possuidor. O senhor absoluto da mulher, do discurso dela e da história conjugal que protagonizaram em suas andanças. O grito vigoroso que o homem solta corporifica o domínio do espaço supostamente perdido. Para a mulher, só resta seguir a sombra de seus passos e continuar na posição subalterna do início do conto, que é de andar atrás do homem.

Em “Os selvagens da terra”, a autora faz uma leitura de como as mulheres foram assujeitadas a um processo de violação corporal, já que serviam apenas como objeto de cama e mesa, o que apagava sua subjetividade no contexto sociocultural no qual estavam inseridas. A respeito da subordinação corporal feminina, Tânia Navarro Swain salienta:

o assujeitamento, a auto-representação das mulheres enquanto matrizes do humano, a imagem de sua inserção social e histórica atrelando corpo, sexo, desejo, identidade em torno da maternidade e heterossexualidade vem interinar e reproduzir o binário, o sistema sexo/gênero, a inteligibilidade de um mundo desenhado no masculino, distribuidor de tarefas segundo a modelagem e a utilidade dos corpos.

Neste sentido, a reivindicação de uma “diferença” biológica das mulheres em relação aos homens, localizada em sua capacidade de procriação é fundada sobre um aporte cultural que lhe designa por “natureza” a *nurture and care*, contra a violência e o egocentrismo masculino (SWAIN, 2000, p. 59).

Em suas discussões sobre gênero muitas autoras buscaram explicações sobre as desigualdades entre homens e mulheres. Uma delas encontra-se na dicotomia entre natureza/cultura. Muitos intelectuais e filósofos justificavam a desigualdade dos gêneros ou a inferiorização das mulheres pelo fato de elas estarem associadas à natureza, devido à procriação, e os homens à cultura. Então, as relações de gênero “espelham as relações de poder entre homens e mulheres na sociedade em geral: a esfera privada acaba sendo extensão da esfera pública”

(ZOLIN, 2009, p. 219). Por isso, as mulheres deveriam ocupar-se das tarefas domésticas, restringir-se ao âmbito privado e os homens ao espaço público, ou seja, ocupar-se das coisas públicas, da palavra pública.

Ainda nesse conto, parece que Nélide Piñon questiona e inverte essa lógica ao associar o homem à natureza, não pela possibilidade de procriação, mas por seu instinto e comportamento animalesco. No conto, o homem é descrito em sua natureza primitiva, como um selvagem que vive em contato com a natureza, se privando de suas necessidades básicas como tomar banho, beber e comer, mas não abdica da carne, do desejo, do sexo.

No conto “Fraternidade”, Nélide Piñon desenvolve a história de uma irmã fraterna, sua mãe idosa, seu irmão débil e dos seus amantes viajantes. A representação feminina pré-determinada pela sociedade das mulheres como mães, irmãs e amantes que têm o dever de cuidar da casa, da família e dos afazeres domésticos é salientada no conto, já que na propriedade onde transcorre a narrativa

as duas mulheres cuidavam da horta, e o crescer de uma natureza sensata, já nem espanto causava-lhes. Quanto aos animais, oportunamente abatidos, a carne se destinava à saga no propósito de uma longa conservação. Não se indicava um só pedaço de campo sem cultivo, seguindo capricho da terra abandonada. Só então, naquele relaxamento que acompanha um certo tipo de trabalho, cuidavam da janta (PIÑON, 1997, p. 7).

Após a morte da mãe, a mulher passa a cumprir sozinha com todas as tarefas do lar, além de cuidar do irmão débil. Pela leitura e análise do conto, percebemos que a autora nega os espaços sacralizados pelo androcentrismo falocêntrico no qual “a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade e resignação” (ZOLIN, 2009, p. 218), pois ocorre aqui a inversão do conflito entre o público e o privado. A desnaturalização do patriarcalismo ocorre na figura do irmão que aparece na narrativa como um ser pouco vigoroso, subalterno e passível de se doutrinar. Ele é destituído de poder, um ser resguardado, cuja vida se restringe ao lar. Vive no escuro, marginalizado em sua condição insana. Portanto, inferimos que no texto há “o firme propósito de formar consciências e de alterar a práxis social da época, no que [diz] respeito às relações

homem/mulher” (DUARTE, 2002, p. 274). Nas situações narradas, a mulher é que impõe e dita o que deve ser feito. De forma ríspida, incita o irmão ao vício, lhe ensinando a fumar. Ele, com sua cara de idiota, pressionado como uma criança, cumpre as ordens da irmã e fuma:

Desde então exigia dos viajantes as pequenas contribuições que uma casa como a sua já não dispensava. Principalmente detalhes que sujeitassem o irmão a uma mínima seleção. Obrigara-o a fumar (...).

O irmão, na rudeza de quem simplesmente agarra-se às coisas sem pretender um reconhecimento cada vez que se estabelece um contato, brincava de fumar, por exigência, sufocando na intensidade da fumaça. Embora a polidez da mulher, imprecisamente considerava a brutalidade também uma forma de convívio para quando se esgotasse a paciência. A mão sempre aberta era um hábito de criança, até que nada mais lhe fosse negado, e o alarme da cara idiota (PIÑON, 1997, p. 9).

Em “Fraternidade”, o mito do corpo feminino frágil e sujeitado pela figura masculina, num primeiro momento, aparece desmitificado, uma vez que a irmã sujeita o corpo do irmão ao seu comando, lhe pondo nu e tocando suas partes íntimas. O hábito de classificar os corpos femininos como “frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis” (GROZ, *apud* XAVIER, 2007, p. 19) não se aplica nesse caso, uma vez que o corpo masculino é especulado pelo feminino. O dualismo mente/corpo utilizado em circunstâncias sócio históricas para se referir ao feminino/corpo e ao masculino/mente é rompido no conto, pois a mulher é quem especula sem ímpeto o corpo do homem, dominando-o, mexendo excessivamente na sua masculinidade apática.

Logo depois, o corpo do irmão deixa de ser especulado pela mulher, para que os viajantes averiguem minuciosamente o seu, já que ela cultiva o hábito “fraterno” de “proteger” os homens, ofertando-lhes o corpo, logo depois, o pão. Sobre essa posição feminina, Margareth Rago afirma que “a mãe pós-moderna integrou a figura da mulher independente, pois além de mãe emancipada e, muitas vezes, chefe de família, ela quer gozar sexualmente” (RAGO, 2004, p. 34). No conto, a irmã corporifica a figura da mãe pós-moderna, uma vez que chefia a casa, cuida do irmão e dos viajantes, entrega seu corpo sem reserva ou moderação a eles, na

(...) bondade de proteger os viajantes, todo homem que passava pela sua porta. Agora que finalmente afugentara o medo, ou o que o representasse, ofertava-lhes o corpo, só depois restaurando a preocupação do pão, e a comida necessária. Era o seu jeito tímido de seriamente se orientar passageira na vida dos outros. Em verdade, compreendia a serenidade das coisas, sobretudo os viajantes que nem formulavam exigências que ela já não as tivesse cumprido.

(...)

Ela foi se desfazendo até a expiação do corpo nu, rijo e animal nos movimentos. O homem nem olhou, não que permitisse à mulher a graça do pudor e com isto a sabedoria de extrair do corpo relaxado uma esplêndida naturalidade, ou porque concentrado no desejo sobre ela se disporia com maior ímpeto (...).

Sentia a fecundação do homem como uma espécie de deslumbramento (...) (PIÑON, 1997, p. 7, 14-15).

Há aqui ironia do narrador ao utilizar algumas expressões ou frases, tais como: “a bondade de proteger”; “Agora que finalmente afugentara o medo”; “Era o seu jeito tímido de seriamente se orientar passageira na vida dos outros”, recurso cada vez mais recorrente na literatura escrita por mulheres. Nélide Piñon utiliza-a em seu discurso para criticar a sociedade que privou as mulheres de sua individualidade, visto que o significado expresso em “a bondade de proteger” corresponde a oferecer, a entregar seu corpo à satisfação de seus prazeres e também a possuir um corpo que ela deseja.

O uso desse recurso pela autora é “mais uma tentativa indireta de ‘trabalhar’ contradições ideológicas e não deixá-las se resolver em dogmas coerentes e, assim, potencialmente opressivos” (HUTCHEON, 2000, p. 56). Quando Nélide Piñon emprega substantivos, adjetivos e tempos verbais conforme se vê nos trechos, ela refuta um discurso opressivo existente, já que as palavras usadas equivalem a dizer que, no contexto atual, as mulheres gozam da sexualidade a seu modo e, por meio disto “desconstro[em] e descentra[m] discursos patriarcais” (HUTCHEON, 2000, p. 56). As expressões corporificam a realização sexual feminina, que surge transideológica, incisiva, afirmativa e séria.

O fato de a mulher ofertar o corpo e, logo depois, servir o pão e a comida parece reafirmar o estereótipo da servidão feminina. Entretanto, devemos ressaltar que pertence à mulher o direito de escolha. E ela opta por acabar primeiro com a

fome do seu corpo e, em seguida, com a fome estomacal do homem. Ela tinha consciência de sua condição e do papel que desempenhava na vida daqueles homens; ela sabia quão transitória era aquela situação em sua vida, assim como na dos viajantes.

A figura masculina instaura, na narrativa, o separatismo filial, uma vez que há “uma mutação na estrutura social, [do lar e da] (...) formação de grupo social (...)” (RUBIM, 1993, p. 22) em que a mediadora das relações não é mais a irmã, mas sim um viajante que chega, provoca a desarmonia no lar, a perda de espaço da irmã e a intriga entre os irmãos. O forasteiro, com sua “intensidade física”, influencia o rapaz; cria com ele uma espécie de fraternidade masculina; ambos consideram a presença feminina um risco à cumplicidade iniciada entre eles. Eles saem durante a noite, se embriagam e chegam no outro dia; “nunca se separam (...), brincavam com os animais, ensinando-lhe truques interrompidos sempre que ela se aproximava talvez para ouvir. Percebeu a irmã que à sua presença um cavado silêncio derruba-os, como homens magistralmente severos” (PIÑON, 1997, p.17-18).

Sobre a relação entre irmã/irmão/forasteiro, Osmar Oliva afirma que “(...) a irmã priva-o de reconhecer-se no outro, no que vem de fora. Por isso será importante a presença do forasteiro que se instalará em sua casa, trazendo o rapaz idiota à iluminação, à descoberta da vida existente fora daquela casa” (OLIVA, 2010, p. 29). A enunciação de Oliva expõe a cumplicidade masculina e a rivalidade entre os sexos, visto que a mulher é expulsa de casa. Seu irmão vive um rito de passagem, o que ocasiona sua autonomia masculina, uma vez que é capaz de descobrir o mundo longe da imagem tirana da irmã. O forasteiro rouba o lugar dela na vida do irmão, transformando o rapaz débil num homem independente. O contato com outro do mesmo sexo confirma a construção ideológica do patriarcado de que a presença feminina apenas cria laços frágeis, enquanto a masculina é preponderante no ambiente familiar, pois constrói uma estrutura firme, sólida. Esta passagem confirma as ideias discutidas:

Mas o irmão, percebendo no olhar impessoal do homem seus urgentes compromissos, jogou na cara da mulher a primeira bofetada. Caída no chão, ela não reagiu, sujeita aos caprichos daquela nova inteligência. A cara idiota do irmão se organizava,

enquanto vestia-se recolhendo peça por peça, nelas ajustando com a naturalidade da convivência excessiva.

Eles ocuparam a sua casa, e se já não aguentava o mundo que se iluminara no irmão, menos aceitava o abandono do homem (PIÑON, 1997, p. 22-23).

A partir do momento em que a mulher é expulsa de casa pelos homens, percebemos que a autora vai desconstruindo no conto a representação social feminina pautada em aspectos como invisibilidade, passividade, docilidade e dependência. Sabe-se que os seguintes qualitativos se enraizaram “no imaginário coletivo, [que] construíram e alimentaram representações sobre o feminino, quase sempre associadas ao amor materno, ao recato, à religiosidade e ao altruísmo, em decorrência de uma suposta “natureza feminina” (MAIA *et al.*, 2013, p. 286). Os teóricos do patriarcado acreditavam que as mulheres eram dóceis, passivas e dependentes porque fazia parte da sua natureza ser assim e assim deveriam se comportar. Para eles, tal traço feminino é natural. Entretanto, Nélida Piñon, ao ficcionalizar no conto as relações de gênero, nos mostra que isso não é natural, mas cultural; assim como os homens as mulheres em sua escrita também são capazes de atos violentos, como o assassinato, de forma violenta e fria, do irmão e do “homem amado”. Sobre a violência cometida pelas mulheres, as pesquisadoras Mireya Suarez e Lourdes Bandeira comentam que

muitos dos acontecimentos violentos que ocorrem no âmbito interpessoal – se não todos – são antecedidos por conflitos abrigados nos diferentes relacionamentos de gênero, que são relacionamentos que podem pôr em relação conflituosa não apenas homem e mulher, mas também mulher e mulher ou homem e homem. A relação entre violência e gênero é útil para indicar não apenas o envolvimento de mulheres e homens como vítimas e autores/as, mas também o seu envolvimento como sujeitos que buscam firmar, mediante a violência, suas identidades masculinas e femininas (SUÁREZ; BANDEIRA, 1999, p. 16).

Segundo as autoras, quando as mulheres praticam atos transgressores; como a mulher do conto, elas definem e reafirmam sua identidade de gênero. Através da violência de gênero, a mulher é representada na narrativa como subversiva, indivíduo anormal, torpe, que atua à margem da sociedade. Então, pode-se dizer

que o ato violento praticado pela personagem simboliza sua sobrevivência, a reconquista da propriedade perdida e, sobretudo, a reafirmação de poder no mundo dos homens, pois

ao agredir, a mulher estaria marcando sua posição de poder frente às suas vítimas homens (...). Portanto, a violência pode ser vista como uma forma de resistência ao modelo de dominação masculina e à estrutura patriarcal reproduzida nas diversas instituições sociais da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2001, p. 288).

Independente e emancipada, a irmã não se submete ao autoritarismo masculino; “precisava reconstruir na memória a contribuição do homem e acomodarse à idéia de que naquela vida admitia-se uma intensa correção” (PIÑON, 1997, p. 25). A solução para a harmonia da sua casa e de si seria, conforme a irmã, uma severa punição aos homens devido à violência doméstica praticada contra ela e ao abandono provocado por eles. A representação feminina mencionada pela autora, da protagonista como assassina cruel e desalmada, nos remete a situações limites pelas quais passam várias mulheres ao serem violentadas, violadas por homens que as agredem e as maltratam. A aniquilação do homem por elas representa uma “solução” imediata para seus problemas.

A representação cultural da mulher de forma idealizada, ingênua, irracional e facilmente manipulada por amantes viajantes é desfeita, pois a imagem que o leitor constrói é de “uma mulher fria, perversa e cruel, que não só matou [dois homens], mas o fez brutalmente” (MAIA *et al.*, 2013, p. 286). Na narrativa, ao adotar uma atitude masculinizada e oposta à “natureza feminina”, a mulher acaba praticando atos com características masculinas. A forma sagaz, calculista e ágil como ela invade a casa pela porta dos fundos e com o auxílio de uma barra de ferro confirma nossa proposição. Lá dentro, especula os quartos; logo depois, com frieza, assassina o irmão e o viajante. O delito da “fraterna irmã” é descrito deste modo:

Com uma barra de ferro, a força do instrumento que esmigalha a madeira, ela venceu. *Cuidando como o estranho invade a casa alheia.* (...) No seu quarto o homem dormia de pernas abertas ocupando a cama, peito nu. (...) Alcançou o quarto do irmão, o corpo cuidadoso cobrira-se com a colcha. (...) Tirou-lhe a colcha, pondo a

descoberto o peito nu, pois que obedecia a uma ordem. (...) *trouxe da cozinha pungente e audaciosa uma faca, e sorria.*

Gentil, a mulher mergulhou no peito a faca. Um grito a princípio estremeceu o quarto, logo o estertor dos nervos em abundância.

A mulher absorvia a visão sanguínea do corpo, com as duas mãos extraindo a faca, perturbada. O peito inundou-se, a cama banhava-se de sangue.

Deu-lhe as costas, abandonando o quarto deteve-se no corredor. *Depois pensou, agora que realizei parte da minha tarefa, não posso hesitar diante de mais nada.*

Consciente da sua força, jamais sofrendo os resultados de qualquer ato que viesse a praticar, olhou as mãos, a faca no bolso da saia e murmurou, *até que será fácil se eu não tiver pena.* E caprichosa, entrou no quarto onde certamente estendia-se o homem amado (PIÑON, 1997, p. 25-26-27, grifos meus).

A faca descrita pela narradora como objeto pungente e audacioso, rasga o desprezo, o abandono e a humilhação que feriam sua subjetividade feminina, quando ela foi temporariamente “anulada”. A prática do assassinato era um ato correto e não lhe traria remorso; foi justo e merecido, devido à desobediência de ambos. Para a mulher, o crime era mais do que uma reconquista, era também um ritual de expiação do mal, redefinição de sua posição de senhora da propriedade, capaz de trilhar seu próprio destino, longe do domínio masculino.

No conto “Aventura do saber”, Nélida Piñon discute outra representação feminina, com o objetivo de desmitificar a imagem sacralizada da mulher professora. Essa é uma narrativa na qual a autora relata os questionamentos existenciais e sexuais de uma docente que se sente atraída por um de seus alunos.

As antigas imagens da professora como fonte de sabedoria, racionalidade, capaz de guiar os indivíduos pelos bons caminhos foi construída pela sociedade em função da escola, que compartilhou e veiculou “um saber socialmente elaborado acerca daquelas, de seus corpos, papéis e condutas” (MUNIZ, 2002, p. 2). A conjuntura social apenas nos apresentou a professora como dona de uma natureza moral, imagem intangível, um ser quase mitológico. Sobre a imagem da professora, Célia Abicalil Belmiro salienta que

a produção de memórias de e sobre professor[a] se apóia em um certo ideário social e a partir de um conjunto de fatores político-ideológicos. Essa constatação complementa a informação de que as práticas pedagógicas estão sempre presas a uma determinação

social e política. E as imagens de professor[a], via de regra, são imagens que se organizam como uma alegoria de um processo de naturalização de sua existência, num espaço normatizado e regularizado por um corpo de princípios que se instrumentalizam através de uma retórica adequada e se explicam por uma narrativa mítica sobre o professor[a].

Enfim, consolidadas pela Educação e para ela objetivamente voltadas, as imagens d[a] professor[a] vêm retratando a face domesticada de um sujeito histórico-social – [a] professor[a] – cuja pertinência é dada por projetos econômicos e sociais de modernização do Estado (BELMIRO, 2002, p. 295).

A representação feminina do papel interiorizado, da mestra como distinta, austera, disciplinada, atenta, de intocável moralidade e responsável pela instrução pedagógica do indivíduo é explorada no conto. Essa imagem ratifica construções sociais que expressam as imagens/valores/significações sociais padronizadas “dos modelos que referenciam “o ser” e o “fazer-se”” (MUNIZ, 2002, p. 2) das professoras. Nelas foram interiorizadas funções, valores e regras sobre seu modo de vida da mesma forma que normatizaram suas ações, conforme os padrões estabelecidos pelos modelos vigentes da época. Em “Aventura do saber”, Nélide Piñon retoma essa imagem da mestra sujeita ao sistema educacional. Diz a narradora:

Recebiam [a professora] na escola, após a sua estranha doença, disse-lhe o diretor:

- É bom tê-la de volta, professora.

Embora amável, a observação envergonhava. Anos de profissão (...). Reaproximando das coisas, para impor o hábito antigo, avistou o menino que se aproximava.

Na aula inicial, logo aquele rosto inquieto. Teve medo de olhar, mas o menino a acompanhara, parecendo seu o grito de que precisa da vida. Àquela insistência, resistiu por muito tempo. Depois, porque se cansara, olhou também com severidade, impressionada com a tristeza que o amolecia, embora suas convicções excluíssem piedade. Não se afastaria de um sistema cruelmente construído. Um dia, na rudeza habitual, gritou com o menino:

- Saia da sala, vamos.

O menino afastou-se sem compreender o castigo. Ficou sem aparecer alguns dias. Distraída, a professora empenhava em uma tradução poética. Esforçando-se embora habitual ao exercício. (PIÑÓN, 1997, p. 38-39).

Agregada a essa representação encontramos na narrativa o imaginário ideológico da professora como mãe zelosa, da escola como extensão do lar, do magistério como vocação, “uma “extensão da maternidade”, em que cada aluno/aluna era visto como um filho/filha “espiritual”” (LOURO, 1989, p. 37). Os seguintes atributos, “naturalmente” constituídos, colaboram para a visão domesticada da mestra como correta, amável e paciente, bem como de que

(...) a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 1997, p. 450).

Ao lermos a citação acima e o conto no seu conjunto, percebemos que Nélida Piñon desnaturaliza a função feminina da professora fixada na sociedade durante tempos, uma vez que a narrativa aborda a sedução obsessiva de uma professora por um de seus alunos, tematizando o amor entre pessoas de idades diferentes, assunto tão caro à sociedade dos nossos dias, pois o preconceito aflora principalmente quando o assunto diz respeito aos sentimentos e desejos de uma mulher madura. Vale lembrar que o conto é publicado em plena efervescência social e política da década de 60, época em que vários grupos sociais lutam por igualdades de direitos. No texto, a narradora mostra o contato entre a professora e o aluno da seguinte forma:

Sem magoar o que pertencia ao mundo, a professora tomou seu pulso, até o menino corar. Percebia o perigo, que o interpreta no gesto simples. E sendo isto o que mancha a vida, tanto instalava-se entre eles.

O menino abaixou a cabeça, com medo. Confundia-o o mundo que, embora aderisse à sua pele envelhecendo-a, dera-lhe formação imperfeita. Você ainda não é homem, apesar dos indícios, dizia-lhe a consciência. E nem os sinais sensíveis o comoviam. Pensa então que a professora conhecia os seus mistérios porque os dominara. E a cada descoberta, esta impressão o acompanhava (PIÑON, 1997, p. 37-38).

Acometida por uma inclinação afetiva, a mestra e seu discípulo se comunicam por troca de olhares, sinais sensíveis, palavras suspensas, atos e gestos. Ela não mascara seus sentimentos; deseja amar e viver com seu aluno um relacionamento não pautado pelas regras sociais, que a qualificava de assexuada, cordata, abnegada e fria. As relações de poder, que assistiam às de gênero, privavam

a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sua sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter controle da classe, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente (LOURO, 1997, p. 467).

A professora do conto abandona o espaço interior, privado da sala, e passa habitar o exterior, ou seja, o espaço público, para desfrutar de forma indisciplinada as leis do amor e da vida. A representação feminina criada por Nélide Piñon traz consigo os sentimentos de muitas mulheres professoras que foram impedidas de viver sua sexualidade, pois o sistema educacional construiu “um silêncio sobre sua sexualidade”, negando-lhes o uso de seus corpos por achá-los assexuados, aspecto que confirma o “processo de domesticação em que atributos e enunciados constitutivos” operaram em “pleno exercício de poder e controle” sob os corpos das mulheres (MUNIZ, 2002, p. 3), principalmente das mulheres professoras.

A professora, consciente do que deseja, escolhe o homem para amar. O direito de escolha lhe torna autônoma, livre do assujeitamento imposto pelas normas prescritas. O direito de escolher um aluno mais novo revela que a situação mudou e ela não é mais punida pela sociedade em suas escolhas. Dona de suas decisões, aspira viver com o aluno e realizar os desejos que lhe foram negados. Então, procura saber sobre ele; saem para se divertir. Certa do encanto e da aptidão entre ambos, ela se apaixona. Logo depois, começa a ter sonhos eróticos, sentir desejos vorazes pelo menino. Como num sonho que teve em plena reunião de pais:

(...) Todo o olhar que dele recebia, era um olhar de homem e pensou estarem dentro de um quarto, havia uma grande cama grudada à parede. (...) E parecia-lhe, na sua visão, que se amavam com

ferocidade, a despeito da invasão da pobreza do quarto, do suor que os emagrecia pouco a pouco de perderem a noção do dia (...). (...) do quarto com uma grande cama, encostada na parede, queria oferecer-lhe a sua incerta fidelidade, começou a gritar, enquanto ele, agora inexplicavelmente, pois antes estavam igualmente nus na cama, arrancava-lhe as roupas, rasgando o que ele se opunha, até ver a superfície da sua pele, haveria de roçá-la como uma carne se descontrola naquela lassidão escorregadia. (PIÑON, 1997, p. 41-42).

A passagem ambienta uma atmosfera erótica na qual o devaneio, o sonho e o desejo concretizam a atração sexual da professora pelo aluno. O texto vai “construindo e desnudando sentido[s] que nos permite[m] identificar sinais” de outras representações da professora que não são referenciadas “no bojo das práticas sócio-culturais” (BELMIRO, 2002, p. 297) como de uma mulher sem controle, lasciva, aviltante, pecaminosa, despudorada, figura edênica “habitad[a] pelo Mal e pelo Pecado” (SWAIN, 1995, p. 52). A professora, do mesmo modo que a protagonista do conto “Fraternidade”, renegocia sua identidade de gênero quando transgride o imaginário social, praticando ações diferentes com características atípicas à sua conduta de mestra.

Na narrativa de Nélida, a professora estabelece com o aluno um jogo de sedução, tendo em vista o fascínio que eles sentem um pelo outro. No entanto, não há troca de palavras entre eles, pois a linguagem verbal cede lugar à visual, através de ações entrecortadas por flertes e um desejo interdito, situação na qual ambos tornam-se aventureiros na busca de um pelo outro. A lição da professora consiste em ensinar ao aluno que para conhecer o outro é necessário conhecer a si mesmo; se aventurar em saber que o amor não tem idade e que na vida

a sedução é um jogo em cadeia, e o bom seduzido é sempre um bom sedutor. O seduzido consente em ser enganado, e também engana o sedutor: porque este lhe oferece algo, e o que o seduzido quer e pega está ao lado; ele é presa não da mentira do sedutor mas da fantasia que lhe indica seu próprio desejo (PERRONE-MOISÉS, 1997, p. 19-20).

O aluno seduz a professora por meio de promessas, encantos e amavios do amor. O seduzido passa a ser o sedutor, uma vez que não é ela quem influencia as

ações dele, mas sim ele quem modifica o comportamento da professora. Por ser mais velha, conhecer as artimanhas da vida, julga que conquistou o menino; entretanto, ela é quem foi conquistada e fisgada por um amor juvenil. A professora, no “exercício de sua profissão”, descobre que a arte de ensinar equivale à de amar.

É nesse jogo de representar e ser representada que a autora constrói facetas diversas do universo feminino, não aprisionadas aos ditames masculinos. Ao criar uma nova roupagem para as representações do feminino em *Tempo das frutas*, averiguamos na escrita militante de Nélida Piñon sua busca incansável, igual à de muitas mulheres por transformações sociais no que diz respeito à luta pela igualdade de gênero. Nos três contos estudados, a escritora faz um movimento contrário à representação social estipulada para as mulheres.

O conto “Os selvagens da terra”, também ratifica a negação do discurso das práticas sociais, já que a condição natural está relacionada ao homem e não à mulher. Outro aspecto que se junta a esse é a tentativa do homem de domesticação da mulher, sendo que é ele quem deveria ser domesticado, uma vez que as atitudes e ações masculinas se assemelham as de um animal que precisa ser amansado. A dicotomia natureza/cultura aparece subvertida no conto da autora, pois as mulheres não são representadas como figura central de um discurso exagerado, repetitivo, que direciona sua existência a uma suposta natureza, mas sim o homem que cumpre um desejo latente, doentio, advindo de sua fatal necessidade instintiva e primitiva. Ainda nesse conto as promessas, rezas, milagres e martírios servem somente para domesticização do corpo feminino e bestialização do homem, que vive à mercê da carnalidade expressa nos seus impulsos naturais.

Já na narrativa, “Fraternidade”, o crime praticado pela mulher configura-se como uma resposta à coação violenta exercida pelo homem contra ela. Compreendemos pelo discurso de Nélida Piñon que, quando ela apresenta a mulher como agente do crime, solidifica no espaço público a visibilidade feminina e cria um contraponto à figura dela como sagrada, mãe, irmã e esposa apática.

Em “Aventura do saber”, Nélida Piñon desnuda a figura homogeneizada da mulher-professora como sujeito disciplinado, dócil e limitado pela sociedade e constrói outra, a da mulher que se aventura em saber amar, conduzindo o masculino à descoberta da vida, do desejo e da felicidade, quando também é conduzida. O

perfil desenhado pela autora legitima o discurso feminino das mulheres como agentes do seu próprio destino, construtoras de “formas próprias e diversas [de] suas identidades, muitas vezes em discordância às proposições sociais de seu tempo” (LOURO, 1997, p. 478).

Os títulos usados neste tópico: a “suposta” esposa, a “fraterna” irmã, a “sedutora” professora revelam a visão irônica da autora ao relatar a relação homem/mulher. Os adjetivos empregados servem para marcar a ausência de um qualitativo específico para as mulheres, quando relacionadas em situações vivenciais ao espaço social masculino. Deduzimos então que Nélida Piñón ao transgredir, em *Tempo das frutas*, as representações femininas estereotipadas pelas normas sociais, “retira [das mulheres] o papel de eternas vítimas e diz (...) que elas são humanas” (MAIA *et al.*, 2013, p. 288), são capazes de matar, de sofrer e de amar. Além disso, quando projeta em seu texto uma visão particularizada da representação feminina, procura desnaturalizar as mulheres “enquanto sujeitos “naturalmente” dóceis, fracos, indefesos (...)” e “desconstr[uir] (...) discursos sobre as “mulheres desviantes” de um modelo idealizado nas representações elaboradas socialmente para o comportamento feminino (...)” (MAIA, *et al.*, 2013, p. 288). Portanto, Nélida Piñón se vale de papéis tradicionais das mulheres como mãe, esposa, irmã, professora e os desnaturaliza de forma transgressiva, em narrativas subversivas publicadas numa época também subversiva, haja vista a onda feminista que tomava conta do mundo.

Diante do exposto, vimos que o conceito de representação social foi construído ancorado no imaginário social, já que a representação é um saber simbólico e classificativo, com objetivo prático. Em *Tempo das Frutas*, as representações estereotipadas da mulher como mãe, esposa, irmã e professora são desnaturalizadas por meio de um discurso as que desmitifica, problematizando outras, como a da irmã violenta, a da mulher-sujeito e a da professora lasciva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira (2001). *Mulheres que matam: universo imaginário do crime feminino*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

ASSIS, Elma Carolina Gomes de. (2008). *Voices múltiplas em I love my husband de Nélide Piñon*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 143 f.

BELMIRO, Célia Abicalil (2002). Imagens de professoras em narrativas no cinema e na literatura. In: DUARTE, Eduardo de Assis *et al* (Orgs.). *Gênero e representação: teoria, história e crítica*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, UFMG. v. 1. p. 295-304. (Coleção Mulheres e Literatura).

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain (1906). *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva *et al*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2012.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e desconstrução: anotações para um possível percurso. In: DUARTE, Eduardo de Assis *et al* (Orgs.). *Gênero e representação: teoria, história e crítica*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, UFMG, 2002.v. 1. p. 273-282. (Coleção Mulheres e Literatura).

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). *História das mulheres no Ocidente: o século XX*. Porto: Edições Afrontamento, 1995. p. 7.

FUNCK, Susana Bornéo Funck. O jogo da representação. In: BRANDÃO, Izabel; MUZART, Zahidé (Orgs.). *Refazendo nós – Ensaio sobre mulher e literatura*. Florianópolis: Editora Mulheres, EDUNISC, 2003. p. 475-481.

HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Trad. Júlio Jeha. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UER, 2001.

JOHSSON, Richard. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* 2. ed. Trad. e org. Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Revista Educação e Realidade*, n.14, p.31-39, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MAIA, Cláudia de Jesus *et al*. Entre ironias e deboches: representações sobre a violência das Mulheres no *Diário de Montes Claros* na década de 1970. In: *OP/SIS*, v. 13, n. 1. Janeiro/junho, 2003.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre as professoras de “antigamente” que eram “feias” e “usavam óculos”. In: *Labrys, estudos feministas*. n. 1-2, p. 1-19. Julho/dezembro, 2002. Disponível em: <http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labry.htm>. Acesso em: 26 de out. 2013.

OLIVA, Osmar Pereira *et al.*. A representação do feminino – a irmã como mediadora na construção da identidade masculina em “Fraternidade”, de Nélida Piñon. In: OLIVA, Osmar Pereira (Org.). *Corpo e mito: ensaios sobre o conto brasileiro contemporâneo*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2010. p. 23-35.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Promessas, encantos e amavios. In: *Flores na escrivantina: Ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

PIÑON, Nélida. O gesto da criação: sombras e luzes. In: PEGGY, Sharpe (Org.). *Entre resistir e identificar-se: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Goiânia: Ed. da UFG, 1997. p. 81-94.
PIÑON, Nélida. *Tempo das frutas*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

RAGO, Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. In: COSTA, Cláudia Lima *et al.* *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, EDUNISC. p. 31-41.

RUBIN, Gayle (1993). *O tráfico de mulheres*. Notas sobre a ‘Economia Política’ do sexo. Trad. Christine Rufino Dabat *et al.* Recife: S.O.S Corpo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>. Acesso em: 05 de nov. de 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e realidade*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, 1995. p. 71-99. Disponível em: www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2013.

SUAREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes (Orgs.). Introdução a gênero, violência e crime no Distrito Federal. In: *Violência, gênero e crime no Distrito Federal*. Brasília: Paralelo 15. p. 16-27

SWAIN, Tânia Navarro (Org.). A invenção do corpo feminino ou “a hora e a vez do nomadismo identitário?” In: *Textos de história: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB*. 7. ed. Brasília: UnB, v. 8, n. 1/2, p. 47-82, 2000.

SWAIN, Tânia Navarro. De deusa à bruxa: uma história de silêncio. In: *Labrys*, estudos feministas. n. 1-2, p. 52. Julho/ dezembro, 2008. Disponível em: <http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/htm>. Acesso em: 16 de out. 2013.

TELLES, Lygia Fagundes. A mulher escritora e o feminismo no Brasil. In: PEGGY, Sharpe (Org.). *Entre resistir e identificar-se: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Goiânia: Ed. da UFG, 1997. p. 57-63.

VIANA, Lúcia Helena. Poética feminina – poética da memória. In: *Labrys*, estudos feministas. n. 4, p. 1-12. Agosto/dezembro, 2009. Disponível em: <http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/textos/htm>. Acesso em: 15 de julho de 2012.

XAVIER, Elódia. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Florianópolis: Editora Mulheres, EDUNISC, 2007.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICCI, Thomas; ZOLLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria literária: abordagens e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 217-242.

HISTÓRIAS CRUZADAS E ABERTAS EM *GALILEIA*, DE RONALDO CORREIA DE BRITO

CROSSED AND OPEN STORIES IN *GALILEIA*, THE RONALDO CORREIA DE BRITO

Eli Brandão¹

Isabelly Cristiany Chaves Lima²

RESUMO: Da antiguidade clássica aos dias atuais, os deuses têm dialogado no interior das tramas literárias, afirma o estudioso Brandão (2001). Assim, o discurso religioso recebeu novas nuances – uma teopoética, que nos desafia a travar um colóquio intenso entre os campos discursivos e permite-nos perceber essa relação dialógica que nem sempre é amistosa, mas é intensa, aberta e plural. Portanto, partindo desse pressuposto, pretendemos construir uma breve reflexão sobre o cruzamento entre esses dois campos do conhecimento (a saber: a teologia e a literatura, especificamente a tradição judaico-cristã e a obra *Galileia*, de Ronaldo Correia de Brito). Para tanto, os estudos de Brandão (2001), Magalhães (2009), Alter (2007), Almeida (2000), entre outros, nortearão essa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: *Galileia*, de Ronaldo Correia de Brito. Teopoética. Histórias cruzadas e abertas.

ABSTRACT: From classical antiquity to the present day, the gods have dialogued within literary plots, says scholar Brandão (2001). Thus, religious speech received new ways - one teopoética, which challenges us to catch an intense conversation between discursive fields and lets us perceive this dialogical relationship that is not always friendly, but intense, open and diverse. Therefore, under this assumption, we intend to reflect on the relationship between these two fields of knowledge (namely, religion and literature, specifically the Judeo-Christian tradition and the work *Galileia*, Ronaldo Correia de Brito). To this end, studies Brandão (2001), Magalhães (2009), Alter (2007), Almeida (2000), among others will help this research.

KEYWORDS: *Galileia*' Ronaldo Correia de Brito. Teopoética. Crossed and open stories.

1 UM POUCO DE INTRODUÇÃO

O fazer poético é um trabalho de criação e recriação de realidades, capaz de produzir e inventar seres de papel e tinta que se confundem, em nível de percepção,

¹ Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Professor Titular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

² Mestre em Literatura e Interculturalidade pela UEPB. Bolsista Capes.

com a complexidade e a energia dos seres de carne e osso. Fingindo, deste modo, realidades tão materiais quanto as do cotidiano, logo podendo ser capaz de provocar a empatia e o encantamento.

Essa riqueza discursiva e textual da literatura a torna um objeto aberto, fronteiro, polifônico, na qual podemos ouvir vozes de vários campos discursivos, inclusive o da teologia, formando uma complexa rede de histórias abertas e cruzadas. Cruzadas, pois diálogo com o já-dito, a tradição, o legado. Aberto, porque deixa transitar o novo, o inédito e a descoberto. Tudo em um só espaço: a obra literária.

Assim, partindo desse pressuposto, pretendemos construir uma breve reflexão sobre o cruzamento entre esses dois campos do conhecimento (a saber: a teologia e a literatura, especificamente a tradição judaico-cristã e a obra *Galileia*, de Ronaldo Correia de Brito).

Destacamos que, entre tantos motivos, a escolha da leitura dialógica entre literatura e teologia será feita porque vemos, especialmente dentro da obra, uma relação intrínseca entre o fazer poético e o fazer teológico. Isto é: os dois são movidos por uma linguagem e uma variedade de temas atemporal, polifônica, aberta, reflexiva. Além disso, a literatura utiliza de uma liberdade significativa ao tratar dos temas da teologia, podendo ampliar, com isso, os nossos horizontes interpretativos, os da literatura e os da teologia. Por conseguinte, literatura e teologia podem se recontextualizar; engendrar reescrituras; possibilitar leituras alternativas, destoantes, múltiplas e até harmônicas; releituras do passado, trazendo percepções da realidade que sozinhos, talvez, não conseguíssemos apreender.

1.1 UM PASSEIO SOBRE O TECIDO DA *GALILEIA*, DE RONALDO CORREIA DE BRITO

“[...] Nem sei se a estória continua a mesma porque estórias ficam diferentes a cada vez que são contadas.”

(Rubem Alves)

No romance *Galileia*, o narrador autodiegético – Adonias – revela-nos a história mítico-religiosa de sua família, os Rego Castro, que atravessou os ermos dos Inhamuns, brigou pela posse de terras, desapropriou tribos e firmou o espaço

territorial de seu povo, a fazenda Galileia.

A comemoração do aniversário de oitenta e cinco anos do avô e patriarca Raimundo Caetano (que há três anos está moribundo em uma cama depois de uma cirurgia mal-sucedida) é o assunto e o motivador do desenrolar do romance, pois proporciona o reencontro entre os primos Adonias, Ismael e Davi e, conseqüentemente, com o passado, com os fantasmas, com o avô Raimundo, os familiares e a fazenda Galileia, onde a lenda e a realidade se fundem em confluências recíprocas.

A trama é tecida simultaneamente por realidade e lenda, por misticismo e encantamento, em uma literatura realista que disseca os fatos com a descrição exata dos lugares, por exemplo, e em uma literatura fantástica, recheada com fantasia e sedução.

A localização da fazenda é no Nordeste, região brasileira tida como palco de crenças e de falas institucionalizadas como as do tio Salomão, mas também lugar propício a mudanças e a transformações (tal como a de mulheres que saem de casa para tanger *vacas magras em motocicletas*). Essas mudanças são desencadeadas principalmente pelas influências global e midiática, que impulsionam transformações sociais, visíveis principalmente na estrutura familiar.

Embora os primos tenham feito do possível e do impossível para cortar os laços com a região e com o patriarca, eles estão de volta, assim como aves de arribação que, mesmo quando partem sem olhar para trás, retornam, diz o avô. Ao retornarem, eles revivem histórias de adultério, vingança, morte, medos e traumas que estão prontas para serem repetidas e as são.

Na travessia do sertão para a fazenda, Adonias rememora o passado, observa o sertão, os mesmos caminhos repetidos e ainda nos revela algumas das narrativas vividas por sua família. Conta-nos as histórias dos tios, dos avôs, dos primos, de todos como histórias que se repetem, onde o sagrado e profano entrecruzam-se e os discursos se misturam.

Ao chegarem à fazenda, os primos sentem que as cidades e o mundo tornaram-se irrealis e só existe a Galileia. No entanto, o significativo intervalo de tempos distantes da fazenda torna, aos olhos deles, a decadência da terra notória, reflexo da doença do avô. Tudo isso faz do povo da Galileia ambivalente, quer que

ele morra, para não ver a ele e a terra sofrerem, e o quer vivo, para que não morra junto com ele a Galileia e parte da história.

Quatro gerações da família Rego Castro, agora, ficam em volta do patriarca. Ouvem e leem as Histórias Sagradas da família, esperando a morte chegar. No entanto, ela não chega.

Por fim, os primos transladam as fronteiras dos Inhamuns para as suas casas, desvelam-nos alguns segredos e traições de um lugar e de um povo que um dia foi próspero. Eles retornam da longa viagem feita por terras que só conheciam através dos livros e dos filmes, da outra Galileia. Deixam para traz a fazenda; o resto da família; o avô Raimundo, que preferiu ficar vivo, e o desfecho da história, já que o narrador mergulhou de cabeça nas águas e esqueceu tudo, deixando-nos apenas a narrativa e é por ela que, a partir de agora, tentaremos elucidar os nossos objetivos.

2 LITERATURA E TEOLOGIA CRUZADAS

A literatura, que partiu de simples retórica para poder dialogar com a variedade cultural, sempre tem um pouco mais a expor sobre nós mesmos, sobre o outro, sobre a vida, sobre a realidade. O mistério não se esgota no final da leitura e “[...] o significado final é um significado limitado” (BAKHTIN, 2008, p. 337). Tudo isso porque a literatura, como já dissemos, é aberta, fronteiriça, plural, polifônica. Nela, ouvimos vozes de vários campos discursivos: do sociológico, do teológico, do psicológico, do antropológico.

A materialidade bíblica, por exemplo, continuamente vem se fazendo presente nos textos poéticos. Brandão (2001) nos mostra que desde a antiguidade até os dias atuais os deuses dialogam no interior dos textos literários. O pesquisador aponta as características intrínsecas entre a literatura e a teologia, que as tornam irmãs siamesas, assemelhando-se tanto na fundação (textos mítico-poéticos), quanto na linguagem que utilizam (na maioria das vezes uma linguagem poética).

Na obra estudada, há essa relação dialógica entre os campos do saber. Há uma retomada, efetiva e intensa, dos textos já experimentados pela sociedade judaico-cristã, principalmente os pertencentes ao arsenal discursivo messiânico. Presenciamos, também, características e temáticas similares entre esses campos,

como o desespero, as agruras, a esperança, em suma, o ser humano e os seus sentimentos. Aliás, vemos que elas (literatura e teologia) tentam interpretar o presente, rememorar o passado e nos *revelar* o futuro, para se tornarem imortais. E, salientamos, tornam-se, pois criam, a todo instante, categorias do eterno que são atualizadas a cada leitura realizada.

Sendo assim, podemos afirmar que elas são históricas e proféticas. Embriaga o leitor com um vinho diferenciado: metafórico, atemporal, o melhor da festa. O vinho da arte (literária e teológica) que de forma inevitável traz, simultaneamente, confusão e alento. Repetição e novidade. Uma inebriação de nos fazer gosto.

Dessa forma, podemos parafrasear o personagem Adonias, da obra em pauta, e confirmar categoricamente que as duas histórias (a saber: a teológica e a poética) foram e são cruzadas. Na Galileia e na vida. E esse entrecruzamento, vale enfatizar, às vezes, torna-se importante para ampliarmos o nosso conhecimento, pois a vida é formada de imbricamentos que resulta no outrem. Como mostrou Magalhães (2009), em seus estudos sobre essa relação, é ingênuo acreditar que a arte explica-se por si só, assim como a teologia também não é autossuficiente.

É na fissura dos textos, no aglomerado de tramas, no repertório da memória discursiva literária e teológica (que também é literária, já sabemos), que os textos se relacionam, desdobram-se e aprofundam a leitura da existência humana e, sobretudo, podem nos ajudar a ampliar as interpretações acerca das narrativas teológicas. Interpretação feita de forma livre, leve e solta – das amarras religiosas, do peso institucional e despreendida dos dogmas, respectivamente.

Vale frisar que não estamos vendo aqui a teologia, especialmente através da Bíblia judaico-cristã, como o primeiro livro (o pai de todas as escrituras) que a literatura contemporânea deva imitar, tornando-se devedora da primeira. Também não vemos na literatura o desejo de se pôr no lugar da teologia. Notamos, porém, uma relação que nem sempre é amigável e de concordância, mas através dessa relação surge uma possibilidade alternativa (fora do meio eclesial) de a teologia ser relida, reinterpretada, desvinculada do campo das instituições dogmáticas para transvestir-se de atualidade, secularidade, iluminando as leituras clássicas à luz dos valores do presente e projetando-se para a interpretação do futuro. É o presente bebendo daquilo que melhor se tem dos clássicos.

Para Aristóteles, o sujeito tem uma tendência instintiva para imitar, mas o imitar trabalhado por Aristóteles não é visto meramente como aparência da realidade; é reprodução de uma possível realidade. Dessa forma, conforme o filósofo defende em *Arte Poética*, a imitação seria um meio rudimentar, a priori, de aprendermos e conhecermos o mundo para depois tornar-se um exercício intelectual, pois o imitar estaria associado à razão, à produção e à reprodução de conhecimentos e, principalmente, ligada à atividade comparativa entre o mundo posto e o mundo construído pela *imitação*.

Com essas afirmações, fica-nos claro que a mimese artística, trabalhada por Aristóteles, é acrescida da verossimilhança – a *representação* dos fatos *semelhante à realidade vivida*, dando à ficção a *impressão de verdade*. Em suma, podemos dizer que, para o estudioso, imitar é representar com o máximo de semelhança *possível*, traçando a linha limítrofe entre a existência e a inexistência, a realidade e a semelhança que a obra de arte lança mão, formando não uma realidade atual ou presente, mas uma realidade provável ou possível e uma imitação não do individual ou contingente, porém do essencial e necessário.

Vemos, a partir do exposto, que o filósofo deu um dos pontapés iniciais na reflexão sobre a Arte e, em consequência, sobre a Literatura, levantando questionamentos acerca da representação, dos simulacros, da mimese, da verdade, da ficção e da realidade. Termos também responsáveis por calorosos debates que até hoje permeiam o estudo sobre o fenômeno literário. Fenômeno este, já podemos afirmar, que não se limita a simples dicotomias impenetráveis, mas que traça linhas, para usar a expressão deleuziana, e essas linhas – tomadas da vida vivível – evadem-se e transformam-se a cada leitura realizada e a cada vida vivida, em um cruzar intenso e tenso.

3 HISTÓRIAS CRUZADAS E ABERTAS

É notória a eficiente relação entre elas (literatura e teologia). A literatura pode *imitar* (e na Galileia imita) a tradição judaico-cristã, principalmente a presente nos textos bíblicos. E a tradição bíblica é atualizada através das leituras literárias. Não significa, com isso, que na obra literária haja uma confirmação do já posto pela

tradição. Significa, contudo, dizer que a obra vai fazer aquilo que lhe apraz para a composição de seu texto, podendo confirmar, negar, ridicularizar, satirizar, fazer referências ou também reproduzir tramas e personagens.

Assim, no jogo dialógico entre os campos discursivos, não temos uma repetição como é vista na concepção simples do termo. Temos o fingimento e a empatia. Presenciamos a introdução inevitável de algo novo, da concepção, compreensão e avaliação de mundo ou de um objeto que será levada ao texto novo, tornando-o bivocal, ampliado ou reduzido. (BAKHTIN, 2008)

Quando esse processo se concretiza, já não sabemos definir de quem é a voz. Adonias narra como a mistura de vozes ocorre na Galileia. Ele relata:

No meu ouvido ressoa a voz de um antigo profeta, voz solene como a de todos que nascemos por aqui. Vá, Ismael, nos guie! Santificado seja o teu nome. Um anjo do Senhor virá em teu socorro. O filho da escrava não será desamparado, uma fonte jorrará no deserto. Do proscrito também nascerá uma grande nação. (BRITO, 2008, p. 42).
Em nossas conversas repercutem as vozes da família, de pais, tios e avós. Misturam-se as falas, nunca sabemos se alguém sopra em nosso ouvido o que vamos dizer. É de Elias o texto que ouvimos ou de tio Salomão? [...] As vibrações sonoras disputam espaço [...] Quem fala mais alto? (BRITO, 2008, p. 115, 205).

Não sabemos de quem é a voz mais eminente. Ouvimos ecos, ruídos, falas, paráfrases, paródias, estilizações e muitos interdiscursos, como no fragmento acima que remonta a passagem de Gênesis, quando Hagar e Ismael são *expulsos* da casa de Abraão³. Ouvimos falas da teologia, falas de outras literaturas, falas das outras Galileias, como já mencionamos. O discurso inaugural nos parece que, realmente, só o Adão mítico foi capaz de pronunciar. Depois disso, tudo é interdiscursividades/intertextualidades. As palavras do outro passam a interferir nas nossas. As palavras do outro se tornam importantes para reforçar as nossas. E, por último, sentimo-nos autorizados para usar essas palavras, revestindo-as com nossas intenções, que podem ser estranhas ou hostis⁴, mas sempre serão pronunciadas e sempre serão nossas. É a ação que pede uma reação de igual intensidade, como

³ Cf. Gênesis 21. 14-21.

⁴ Nesse trecho, baseado no pensamento de Bakhtin, retomamos o processo de repetição da vida na teo-poética e a repetição da teo-poética na vida.

aponta a Lei de Newton na física ou os estudos de Bakhtin na linguística, que afirma sempre haver uma resposta quando estamos no simpósio enunciativo.

Na Galileia, por exemplo, a imitação é levada a sério. Nem distinguir, às vezes, quem é o “autor” de determinada fala. É a voz da Bíblia? A voz reconfigurada dos tios, do avô? A imbricação entre elas? Não sabemos. Todas as vozes clamam a procura de um espaço, sobrepõem-se umas sobre as outras, reivindicam exclusividade e, paradoxalmente, procuram a repetição, através da metalinguagem.

Assim, as histórias se repetem, o ausente se torna presente através do ato de rememoração. As narrativas bíblicas são relidas tanto parafrásica, parodística, quanto carnavalescamente. Como o ato de circuncisão, por exemplo – operação mediante a qual se corta o prepúcio – originalmente, apenas uma medida profilática, higiênica, para depois tornar-se ato de caráter altamente religioso, denotando consagração a Deus e purificação. O discurso é retomado no âmbito da crítica histórica e cultural. Adonias descreve a forma como era praticada esse ato, na Galileia:

O gesto simbólico, e também real, de um cristão-novo aderir ao judaísmo era submeter-se à circuncisão, por mais adiantada que fosse a idade do aspirante. Tio Josafá garantia que vinha dessa herança judaica a importância que dávamos ao costume de quebrar o cabresto, soltar o freio e o prepúcio da glande, deixando-a livre, o que fazíamos sozinhos nos masturbando, ou nas brincadeiras com as cabras. Nenhum sacerdote nos ajudava na iniciação à vida adulta. (BRITO, 2008, p. 25).

Observamos, nessa passagem, a desautomatização do discurso oficial, por meio da contestação. A circuncisão da Galileia não necessita da ajuda dos sacerdotes, podia realizar-se por meio da zoofilia ou do onanismo. Aqui, temos uma paródia sacra, um efeito carnavalizador, pois as personagens tornam, conscientemente, relativas as práticas instituídas, colocando a lógica tida como inicial e pré-estabelecidas ao avesso.

Assim sendo, a literatura e os textos bíblicos dialogam e este último torna-se literatura de grande maestria, apresentando uma narrativa com economia de detalhes; complexidade textual que é propícia para fugir de leituras unívocas; temas

que vão da lembrança à fantasia; “[...] sintaxe expressiva, a ambiguidade deliberada e a repetição proposital de palavras [...] uma teia de relações que se ramificam pelo texto”, diria Alter (2007, p. 11-12, 15).

Grossman (2006) corrobora as palavras de Alter, afirmando que:

[...] não é de se espantar, porque na maior parte das vezes a Bíblia é muito concisa ao descrever os sentimentos de seus heróis – a Bíblia é uma narrativa de ações e fatos – e deixa por nossa conta, por conta de cada leitor, o trabalho da adivinhação, trabalho por si só emocionante e que também contém riscos conhecidos da seleção e sedução do imaginário. (GROSSMAN, 2006, p. 24-25).

Todas essas características inerentes ao texto bíblico exigem que façamos leituras literárias da Bíblia. Que atentemos para as personagens, para o estilo, para o enredo e, sobretudo, para a economia de detalhes que é o encanto e a armadilha do texto bíblico. Encanto, pois suscita em nós a curiosidade; o preenchimento das lacunas; a procura para entender a metáfora; a nossa coparticipação e a imaginação criativa para compreendermos a fala de um jumento para um profeta; a promessa de uma grande nação para um homem já avançado em idade; a usurpação da primogenitura entre irmãos; a expulsão do paraíso⁵; ou, ainda, uma “aposta” entre Deus e o diabo pela resignação ou não de Jó.

É também armadilha, pois no texto bíblico há um convite para a reescritura, para a intertextualidade/interdiscursividade incessante e para o *como se fosse*. Um belo laço do passarinho que nos prendemos por vontade (outras vezes nos prendemos sem querer), mas construímos o nosso destino-histórico com os olhos para a religiosidade, mesmo que seja para negá-la. E quando conseguimos (confirmá-la ou negá-la) achamos que não há coisa mais bela.

O personagem Raimundo, o patriarca, era preso nos laços de repetição – um exímio imitador das escrituras. Certo dia:

Um fato doloroso agravou as frágeis relações na Galileia. O caçula Benjamin, o mais amado dos nove filhos, por sua inteligência e vivacidade, morreu vítima de um erro médico, mal completara sete anos. Ardeu-se em febre por três dias seguidos, tempo em que

⁵ Cf. Brito, 2008, p.231: “Por que nos expulsaram do paraíso?”.

Raimundo Caetano recusou-se a comer e dormir, a trocar de roupa e a pentear os cabelos. Rolava pelo chão, rezando e pedindo a Deus que não levasse a criança. Mas Ele a levou, apesar das súplicas. Quando comunicaram a Raimundo Caetano que o seu caçula morrera, ele levantou do chão, lavou-se, vestiu uma roupa limpa, penteou e perfumou os cabelos, mandou que lhe servissem uma refeição e comeu. (BRITO, 2008, p. 62, 63).

Nesse fragmento, vemos resquícios do texto presente em segundo Samuel 12. 14-23, da Bíblia judaico-cristã. A imitação é levada a sério. “Tamanha beleza é pura armadilha”. (BRITO, 2008, p. 7). Raimundo imita seriamente o processo que o Davi bíblico realizou. E nesse jogo de encantamento e de armadilha, a literatura cumpriu a sua tarefa. Cumpriu com a *vocação* da qual foi chamada: repetir e transformar. Podendo transformar as personagens e as narrativas bíblicas em protagonistas de tramas literárias, copiar o estilo, selecionar e fundir palavras para através do *como* se devolver a realidade que, inevitavelmente, imitará a literatura assim como a literatura já foi, e é, imitadora da Bíblia. Tudo em um jogo de confluência e trocas recíprocas. A vida (a realidade) imita a arte (literária e teológica). E a arte imita a vida. Não nessa ordem obrigatoriamente.

Assim, Bíblia e literatura sempre se cruzaram (e se cruzam), como se mostra na passagem em Atos 17. 28, *grifo nosso*: “[...] nele vivemos, e nos movemos, e existimos, como algum de *vossos poetas disseram*: pois somos também sua geração”. Somos todos apenas um povo, geração com os mesmos desejos poéticos de repetição. Como diria o poeta Manuel Bandeira: “a poesia está em tudo – tanto nos amores, como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas, como nos disparates” e acrescentamos tanto na Galileia como na Bíblia, tanto no homem como no Deus. Por isso, insiste em repetir-se continuamente⁶. Abrir-se e cruzar-se.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Tudo é Bíblias.”
(Adélia Prado)

⁶ Magalhães (2009, p. 84) confirma o processo proclamativo⁶ ao afirmar que não há “[...] nenhum tema relevante para a teologia que não tenha sido objeto de interpretação explícita na literatura do nosso contexto (em especial, o contexto latino-americano)”.

É dessa forma, e de outras tantas relatadas na obra, que vemos o processo de discursos abertos e cruzados. Isto é: é visível o *empréstimo*, que o romance realiza. Empréstimo, salientamos, do discurso religioso da Bíblia. Assim, percebemos que tanto a literatura quanto o livro bíblico possuem a linguagem, a cultura e a vida como materiais composicionais, modificando-se a cada leitura. Logo, tornam-se atemporais, anespaciais, perenes⁷, grandes influenciadores para as composições textuais. Best-sellers contínuos. Tudo sendo poesia. E tudo sendo Bíblias, como bem lembrou a profeta-poeta Adélia Prado.

A despeito disso, embora compreendamos que as instituições tenham cristalizado interpretações e criado chaves de leituras fechadas, a Bíblia nos apresenta significações variadas. Características que não dependem de maneira alguma da fé, que o escritor possa vir a ter, nem muito menos depende de instituições ou filiações religiosas dele para podermos apreendê-las. Pois, o conteúdo bíblico é recheado com imagens da condição e da contradição humana, que transcendem o tempo, o espaço e a religiosidade, tornando-se atrativas para os escritores e os leitores.

Dessa forma, podemos dizer que o verbo bíblico se renova a cada leitura e não volta vazia. É discurso poético, com isso, inclui imaginação narrativa, exaltação de sentimentos e experimentação reflexiva da realidade. Exige-nos as interpretações “profanas” – livres dos dogmas – para os fatos históricos, ocorridos em seu tecido literário. Exige-nos a interpretação “sagrada”, para podermos compreender os fios metafóricos.

Destarte, há obras literárias, como o romance em estudo, que oferecem a conveniência para o texto bíblico ser lido e vivido fora do contexto eclesiástico, livre da compreensão mediada, inscrevendo-se na liberdade de interpretações, rupturas e, contraditoriamente, preservação da memória teológica. Isto é: elas (literatura e teologia) se *imbricam e brigam*, influenciam-se, dialogam e fazem trocas mútuas, que podem nos ajudar a entender os discursos cruzados e abertos sem o peso institucional.

Assim, a obra em pauta nos desafia a uma leitura mais profunda desse cruzamento. Leitura que provocamos os nossos leitores a realizar.

⁷ Características de uma boa literatura como apontou Antoine Compagnon (1999).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Bíblia de Estudo Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

ALTER, R. *A arte da narrativa bíblica*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 285 p.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAKHTIN, Mikail. *Problemas da poética de Dostoievski*. BEZERRA, Paulo. (trad.). 4. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008. (p. 1-7; 207-263; 318-341).

BRANDÃO, Eli. *Literatura e teologia no cenário brasileiro*. In: QUEIROZ, Rosângela (org.). Estudos literários e socioculturais. Campina Grande: EDUEP, 2006.

_____. *O nascimento de Jesus Severino no auto de natal pernambucano*. São Bernardo do Campo: UMESP, Tese. Departamento de Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, 2001.

BRITO, Ronaldo Correia de. *Galileia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

GROSSMAN, David. *Mel de Leão*. O mito de Sansão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MAGALHÃES, Antonio. *Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2009.

_____. *Expressões do sagrado*. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2008.

_____. *A Bíblia como obra literária: hermenêutica...* In: SALMA, FERRAZ et. al. Deuses em poética: estudos de literatura e teologia. Belém: UEPA; UEPB, 2008.

MARIZ, Cecília Loreto. *Mundo moderno, ciência e secularização*. In: _____. FALCÃO, Eliane Brígida Morais (Org.). Fazer ciência, pensar a cultura: estudos sobre as relações entre ciência e religião. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006, p. 97-128.

Tantas Letras

AS OBRAS DE ALBA DE CÉSPEDES TRADUZIDAS NO BRASIL

THE WORKS OF ALBA DE CÉSPEDES TRANSLATED IN BRAZIL

Isadora de Araújo Pontes¹

Jaqueline Rodrigues de Morais²

Márcia de Almeida³

RESUMO: Este artigo teve origem a partir de um projeto que visou ao estudo das traduções dos romances da escritora italiana Alba de Céspedes sob duas óticas principais: a investigação das hipóteses levantadas sobre sua motivação editorial e a análise das tramas e personagens das obras, com base nas considerações de Simone de Beauvoir sobre o feminino, expressas em *O segundo sexo*. Nosso objetivo foi tratar da questão da autoria e da representação feminina e as suas relações com a época em que a maioria de suas obras foram publicadas no Brasil: os anos 60 do século XX, momento em que os papéis femininos e masculinos começavam a ser revistos. Desse modo, selecionamos duas de suas obras traduzidas no Brasil como nosso foco, *Ninguém volta atrás*, publicada pela primeira vez em 1947 e depois em 1962, e *O Remorso: uma nova mulher*, publicada em 1968.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura italiana. Estudos de gênero. Autoria feminina.

ABSTRACT: This article derived from a project that aimed to analyze the translations of the Italian writer Alba de Céspedes' novels under two major views: The investigation of the theories that were raised about her editorial motivation and the analysis of her work's plot and characters, based on Simone de Beauvoir's thoughts about women, which are expressed in *The second sex*. Our goal was to approach the matter of authorship and female representation and their relation with the age in which most of her works were published in Brazil: The sixties, a period where female and male roles were beginning to be reviewed. Thereby, we have selected two pieces of Alba's work translated in Brazil as our study objects, *Ninguém volta atrás*, published for the first time in 1947 and then in 1962, and *O Remorso: uma nova mulher*, published in 1968.

KEYWORDS: Italian Literature. Gender Studies. Female authorship.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

² D Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

³ Pós-Doutora pela Università degli Studi di Roma La Sapienza. Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada III da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

1 INTRODUÇÃO

A autora italiana Alba de Céspedes nasceu em Roma, no dia 11 de março de 1911. Sua família tem origem cubana e italiana: seu avô foi o primeiro Presidente da República de Cuba e seu pai também alcançou altos postos em sua carreira política, chegando a ser Presidente de Cuba por alguns meses, em 1933, além de ter sido embaixador em várias capitais europeias e em Washington. Quando embaixador em Roma, Carlos Manuel de Céspedes y Quesada conheceu a italiana Laura Bertini Alessandrini e, de sua união, nasceu Alba de Céspedes.

As viagens pelo exterior marcam a escrita da autora, que obteve seu primeiro sucesso com o livro *Nessuno torna indietro*, censurado durante o regime fascista devido ao caráter independente das personagens femininas. Ele rendeu mais de quarenta edições italianas e mais de vinte traduções pelo mundo. Outras obras da autora como *Quaderno proibito* e *Dalla parte di lei* também obtiveram grande sucesso de crítica e de público, contando com traduções para o inglês, o alemão e o espanhol. As obras da autora, traduzidas no Brasil, foram *Nessuno torna indietro* (*Ninguém volta atrás*), *Quaderno proibito* (*Caderno proibido*) e *Il rimorso* (*O remorso: Uma nova mulher*). Neste trabalho trataremos das publicações de *Ninguém Volta atrás* e *O remorso: Uma nova mulher*.

O livro *Ninguém volta atrás* foi publicado pela primeira vez no Brasil pela editora IPÊ (Instituto Progresso Editorial), em 1947. Após uma pesquisa sobre essa editora, chegamos à conclusão de que o interesse dessa publicação estava diretamente ligado à nacionalidade da autora, pois os fundadores da IPÊ eram empresários de origem italiana e, em seus dois únicos anos de funcionamento, a editora manteve uma forte ligação com a Itália, atraindo, para seus quadros, profissionais italianos e publicando as obras de escritores de renome, como Luigi Pirandello.

Em 1962, essa obra foi novamente publicada no Brasil, então pela editora Civilização Brasileira e, em 1968, foi publicado *O Remorso: Uma nova mulher*, pela editora Brasiliense. É possível observar um redirecionamento quanto à intenção dessas publicações, que dessa vez estavam voltadas a um novo público no Brasil, o feminino, devido às mudanças no papel social da mulher, a partir da década de 60.

Foi justamente nessa década que o feminismo se consolidou como movimento político e, nesse período, o Brasil, apesar da ditadura militar pela qual passava, também foi palco de notórias mudanças. As mulheres foram, cada vez com maior intensidade, deixando o ambiente privado, do lar, associado ao feminino, e conquistando seu lugar tanto na economia, como na política. Ainda que de uma maneira diferenciada, as mulheres tiveram uma importante participação nesse período, fosse agindo a favor ou contra o golpe militar, ocorrido no país em 1964. Como exemplo, temos os anos de 1966 e 1968, quando houve uma grande insurgência das mulheres nos grupos de contestação à ordem, principalmente através do movimento estudantil. Contudo, podemos imaginar as dificuldades pelas quais passaram essas mulheres ao começarem a questionar o papel que exerciam, a lutar para ter seu espaço, a conquistar o mercado de trabalho e a igualdade de direitos.

2 NINGUÉM VOLTA ATRÁS

O livro *Ninguém volta atrás* permite que vejamos algumas dessas situações enfrentadas pelas mulheres na tentativa de se tornarem independentes e de viverem suas vidas da forma como lhes agradava.

Pode-se notar, na dobra de apresentação do livro, na edição de 1962, uma nova posição com relação ao público: “Livro de leitura viva e cativante, e de grande sucesso em todo o mundo, que entregamos com prazer às leitoras brasileiras”. Sendo assim, o livro parece dedicado quase que exclusivamente às mulheres, um novo público leitor para uma obra que retrata a vida de diferentes mulheres com problemas comuns à sua época.

É possível observar que, nessa obra, houve uma tentativa por parte da autora de englobar, através da história das personagens, Emanuella, Xênia, Augusta, Milly, Vinca, Silvia, Ana e Valentina, que acabam tornando-se amigas após morarem juntas em um colégio de freiras, situações reais enfrentadas pelas mulheres, causando assim uma grande identificação por parte das leitoras, como afirma Lorenzo Gigli na apresentação do livro da editora italiana: “(...) Encontramos, enfim,

num microcosmo, num mundo mais vasto e dramático, em algumas mulheres, as esperanças e as dores, as derrotas, as experiências de todas as mulheres”.

Através da personagem principal, Emanuella, temos o exemplo de uma mulher de família abastada que se envolve com um rapaz antes de se casar. Antes que os dois pudessem se unir matrimonialmente, um acidente aéreo provoca a morte de seu então noivo, deixando-a sozinha e grávida. Como solução para o fato, seu pai a manda para fora do país para que ninguém descubra a gravidez e, logo depois do nascimento, mantém a menina Estefânia em um colégio interno em Roma, enquanto Emanuella volta para a casa de seus pais. Simone de Beauvoir, no segundo volume de seu livro *O Segundo sexo*, fala sobre a figura da “mãe”, e das consequências negativas que atingem a mulher quando ela é, de alguma maneira, impedida de exercer esse papel:

Todo o universo moral dela é abalado. Com efeito, repetem à mulher desde a infância que ela é feita para engendrar e cantam-lhe o esplendor da maternidade; os inconvenientes de sua condição – regras, doenças etc. – o tédio das tarefas caseiras, tudo é justificado por esse maravilhoso privilégio de pôr filhos no mundo. [...] O filho não é mais um tesouro imensurável: engendrar não é mais uma função sagrada: essa proliferação torna-se contingente, inoportuna, é mais uma das taras da feminilidade (BEAUVOIR, 1990, p.256).

Isso faz com que a mulher perceba seu sexo como um castigo, uma maldição. Após passar anos atormentada pela ausência da filha, impedida de exercer seu papel de mãe, Emanuella resolve mudar-se para Roma e estabelecer-se em um colégio de freiras que abrigava jovens universitárias, sob a desculpa de uma longa viagem de seus pais. Nesse lugar, ela conhece as demais personagens, cada qual com suas razões para estar ali e cada qual enfrentando problemas relacionados ao desejo, ou não, de estar onde estavam.

Toda a sua aflição tem seu auge no reencontro com a filha, que não é como o esperado. Tanto tempo longe da mãe fez com que a criança desenvolvesse uma relação pouco afetuosa para com Emanuella, sendo voltada muito mais aos seus interesses. Durante todo o romance, a personagem tenta aprender a lidar com essa

nova condição e, ao mesmo tempo, quer esconder essa situação das amigas por medo de ser rejeitada.

Emanuella é torturada pelo surgimento da possibilidade de um novo romance que é a todo tempo ameaçado pelo segredo que esconde. Ela só encontra paz depois que seu pai morre e a verdade é revelada para seu pretendente, embora esse a rejeite e afirme que o casamento dos dois não será possível. Com o fim do relacionamento e com a morte de seu pai, ela resolve tomar de vez as rédeas de sua vida fazendo uma longa viagem ao lado de sua filha.

Ao perceber que o papel tradicional de esposa já não lhe cabia e sentir a ausência do pai, que lhe ditava como deveria agir, a personagem decide, finalmente, agir segundo sua própria consciência. Esse tipo de atitude era extremamente difícil para as mulheres da época, pois sempre foram tratadas como dependentes e incapazes, como nos diz Simone de Beauvoir:

A própria mulher reconhece que o universo em seu conjunto é masculino; os homens modelaram-no, dirigiram-no e até hoje o dominam; ela não se considera responsável; está entendido que é inferior, dependente; não aprendeu as lições da violência; nunca emergiu como um sujeito em face dos outros membros da coletividade; fechada em sua carne, em sua casa, aprende-se como passiva em face desses deuses de figura humana que definem fins e valores. (BEAUVOIR, 1990, p. 364).

Além dessa questão, através de Emanuella, a autora trata de assuntos como a virgindade da mulher que, até então, servia como representação de honra. A mulher que não era mais virgem sofria grande preconceito por parte da família e de toda a sociedade, mas a personagem consegue reerguer-se após o desaparecimento da figura patriarcal em sua vida.

A personagem Xênia, outra estudante que mora no colégio, demonstra sempre uma inquietude de estar presa àquele lugar, e logo surgem novos problemas relacionados ao exame de conclusão do curso que frequenta. Uma reprovação é o ponto de partida para que ela comece uma nova vida partindo do zero, passando por grandes dificuldades e grandes aventuras, ora trabalhando para seu próprio sustento, ora sendo sustentada por homens que surgem em seu caminho, fazendo

com que a personagem viva um misto de sentimentos, da vergonha ao orgulho, da angústia à felicidade, às vezes sentindo-se culpada por finalmente conseguir a vida confortável que queria, não satisfeita, porém, com os meios pelos quais a consegue.

Essa personagem traz uma reflexão sobre o estilo de vida adotado por essa mulher, vivendo às custas de homens, sem qualquer compromisso, atitude condenável pela sociedade na época. Devido à sua postura independente, Xênia tem a trajetória mais conturbada da trama de Alba de Céspedes. Sobre suas dificuldades, nos afirma Beauvoir:

Uma mulher que despende suas energias, que tem responsabilidades, que conhece a dureza da luta contra as resistências do mundo, tem necessidade – como o homem - não apenas de satisfazer seus desejos físicos como ainda de conhecer o relaxamento, a diversão, que oferecem aventuras sexuais felizes. [...] arrisca-se, usando-a [a liberdade], a comprometer sua reputação, sua carreira; no mínimo, exigem dela uma hipocrisia que lhe pesa. (BEAUVOIR, 1990, p. 456).

A personagem Milly, uma moça sensível e delicada, amante de música, sofre de um problema no coração. Por isso, vive, quase todo o tempo, enclausurada em seu quarto, vizinho ao de Emanuella, o que lhes permite uma maior proximidade. Milly foi mandada para o colégio pelo pai após ter se apaixonado por um homem muito mais velho e cego, que tocava órgão em uma igreja que ela frequentava. Milly ocupa seus dias com os estudos de música e escreve cartas em Braille para seu amado de Milão, sempre aguardando ansiosamente sua resposta.

Essa personagem é o retrato da moça frágil, criada, sem a mãe, por um pai que a sufoca, tentando poupá-la de todas as maneiras, poupando-a até mesmo da própria vida. Milly morre no colégio, sem nunca mais ver o homem que ama. O que marca essa personagem é o impedimento, seja pelo seu pai, ou pela própria doença que a aflige, sendo privada de amar e mesmo de viver.

Vinca é uma espanhola cheia de vida, mas vive como uma estrangeira entre as amigas, sempre saudosa de sua terra. O único vínculo que ela possui com a Espanha é Luís, um jovem estudante, com quem mantém uma relação indefinida. A crise da personagem se dá quando é declarada a guerra civil de seu país.

Impedida de voltar para casa, e vendo Luís partir para a Espanha para lutar, Vinca não consegue mais ficar no colégio e passa a morar com duas mulheres espanholas, mãe e filha. A guerra na Espanha as une, pois, assim como Luís, o filho da mulher e o noivo da moça partem da Itália em missão. Durante um longo período, Vinca e as duas mulheres esperam por notícias dos três. Luís nunca escreve a Vinca e, a cada dia que passa, ela parece mais obsessiva e debilitada.

Com o fim da guerra, Vinca descobre que Luís se casará com outra moça na Espanha, o que a deixa cada vez mais frustrada. Mais tarde, Vinca começa a trabalhar dando aulas de espanhol, morando sozinha em meio às coisas que Luís deixou antes de partir. Essa personagem retrata a difícil integração do estrangeiro, sentindo-se sempre à parte dentro de uma cultura que não é a sua. Retrata também a questão da traição e da decepção amorosa que são fatores determinantes para muitas mudanças em sua vida.

Silvia é uma moça inteligente, porém, não é bela e é considerada pouco feminina. Percebendo ser, desde criança, diferente de suas irmãs e das meninas de sua idade, não tendo jeito para o casamento e afazeres de casa, dedica-se exclusivamente aos estudos, sendo uma brilhante aluna e obtendo uma carreira de sucesso. Nesse caso, a autora apresenta a mulher dedicada à sua profissão, porém, é bem evidente que Silvia busca o caminho profissional como uma alternativa, já que não se considera capaz de ser uma boa esposa e dona de casa.

A falta de feminilidade da personagem faz com que ela se sinta inferior diante de algumas de suas colegas como, por exemplo, diante de Emanuella, que se veste de maneira elegante e atrai sempre os olhares dos rapazes. Silvia anseia por independência, um caminho muito difícil para as mulheres daquele tempo, como afirma Beauvoir:

A mulher independente - e principalmente a intelectual que pensa sua situação - sofrerá, enquanto fêmea, de um complexo de inferioridade; não tem os lares para consagrar à sua beleza tão atentos cuidados quanto a coquete, cuja única preocupação é seduzir; por mais que siga os conselhos de especialistas, nunca passará de um amador no terreno da elegância [...]. (BEAUVOIR, 1990, p. 454).

Augusta é uma mulher mais velha que também vive no colégio. Passa seus dias estudando e escrevendo. Deseja publicar um livro, mas até então não obteve sucesso com as editoras. Um de seus romances aborda a questão feminina de forma bastante radical, o que é, de certa forma, uma contradição, pois, ao descobrir o segredo de Emanuella, é a primeira a acusá-la. É uma mulher frustrada e amarga. Como uma mulher de mais idade, que não obteve sucesso nem amoroso e nem profissional, Augusta demonstra, ao contrário do que escreve em seus livros, ser uma mulher taxativa, que compactua com as prescrições da sociedade patriarcal na qual vivia.

Ana é uma moça do campo, de família de classe ascendente. Saiu de casa para estudar por um desejo de seus pais, pois sempre demonstrou interesse em continuar morando onde nasceu e cuidar da terra e das propriedades de sua família. No decorrer do romance, em uma visita de férias à casa de seus pais, eles afirmam o desejo de deixar sua propriedade rural e ir morar na cidade em busca de novos negócios, o que deixa Ana muito decepcionada. Nessa mesma visita, surge um rapaz, herdeiro de terras vizinhas às suas, que compartilha com Ana o interesse pela vida no campo. Logo os dois se apaixonam e decidem se casar, assim que Ana estiver formada, e viver ali no campo cuidando do patrimônio de ambos.

É interessante perceber que o destino dessa personagem é o mais natural para a mulher da época: Ana acaba se casando, mas, ao contrário do que seria natural naquele contexto, uma migração do campo para a cidade, ela deseja fazer o caminho contrário, permanecendo ali e cuidando de suas terras como sua avó. Sobre isso, Beauvoir diz:

Há primeiramente, bem entendido, numerosas mulheres que aceitam a própria sociedade tal qual é; são os *chantres* por excelência da burguesia, porquanto representam, nessa classe ameaçada, o elemento mais conservador com adjetivos escolhidos, evocam os requintes de uma civilização dita da “qualidade”; exaltam o ideal burguês da felicidade e fantasiam com as cores da poesia os interesses de sua classe; orquestram a mistificação destinada a persuadir as mulheres a “ficarem mulheres”: casas velhas, parques e hortas, avós pitorescas, crianças espertas, lixívia, geléias, festas familiares [...]. (BEAUVOIR, 1990, p. 477)

A personagem Valentina também é uma moça do campo, da mesma cidade de Ana, porém, ao contrário da amiga, vem de uma família muito simples. Desde a morte de seu pai, ela e a mãe sofrem com os desmandos de seus tios. Durante a trama, é possível identificar que Valentina nutre certa inveja de Ana, sobretudo porque ela nunca se preocupou em casar-se e encontrou um marido com boa condição financeira, enquanto Valentina tinha esperanças de encontrar em um bom casamento a solução para seus problemas e os de sua mãe. A notícia do casamento de Ana provoca em sua amiga uma sensação desoladora, fazendo com que ela fique cada vez mais amarga e siga os passos de Augusta, permanecendo cada dia mais próxima dela.

Valentina desejava o destino natural das mulheres na época, o casamento, porém, não obteve sucesso. A pobreza também foi um fator determinante em sua vida, causando-lhe uma sensação de inferioridade e insatisfação.

As personagens do livro de Alba de Céspedes retratam a pluralidade dessa nova mulher que se apresenta: a mãe solteira em busca de uma vida tranquila; a tentativa de uma moça simples de sair de sua cidade natal e não levar uma vida medíocre; a mulher frágil, incapaz de se impor diante de um pai opressor; o sentimento de não pertencimento a um determinado lugar e a paixão cega; a moça inteligente sem nenhum dom para dona de casa e esposa dedicada, vindo a conquistar uma boa carreira profissional; a solteirona em busca de uma identificação e algum reconhecimento; a mulher que se atém a suas raízes, que aprecia a simplicidade sem grandes ambições; e a mulher que, pela rigidez da vida, acaba tornando-se também rígida e amarga.

A certa altura do romance, a personagem Silvia diz:

É como se estivéssemos atravessando uma ponte. Constroem-se, por ventura, casas em cima da ponte? Já saímos de uma das margens e não alcançamos ainda a outra. Aquilo que deixamos está atrás das nossas costas, nem sequer nos voltamos para olhar, e o que nos espera é uma margem, para além da névoa. (CÉSPEDES, 1962, p. 96)

São as várias faces da mulher de seu tempo, mulheres que sonham e vivem em busca de um futuro que lhes atrai, preocupadas com sua formação identitária acima das vontades alheias, tentando impor-se dentro dessa nova sociedade.

3 O REMORSO: UMA NOVA MULHER

A obra *O remorso* foi publicada no Brasil com a adição do subtítulo “Uma nova mulher”. O livro persevera nessa questão, que perpassa as obras de Alba de Céspedes: a mulher na sociedade do século XX. O seu assunto principal é o drama vivido por uma mulher, Francesca, por volta dos quarenta anos, que não se encaixa nos padrões estabelecidos ao seu sexo, no início dos anos 60. Francesca é casada com Guglielmo, dono de um jornal e, em um passeio a Isola Rossa, conhece Matteo, com quem começa um romance.

Apesar de ter sido traduzido para o português como *remorso*, a palavra italiana *rimorso* pode significar também *remoer*, ou seja, o título traz a ideia não apenas de um remorso, uma lamentação, um sentimento associado ao arrependimento cristão, mas ao mesmo tempo faz menção ao ato de remoer algo, de pensar obsessivamente naquilo. Esse título ambíguo pode ser associado à natureza dual imposta às mulheres, que encontra suas fontes nos ensinamentos bíblicos, nos quais a mulher é ou Eva, aquela que cometeu o primeiro pecado e condenou toda a humanidade, ou Maria, a eterna virgem e mãe. Como Eva, a mulher traz em si a essência do pecado original, de um ser ardiloso e trapaceiro, de modo que o remorso não pode ser dissociado de sua existência para que jamais se esqueça de sua propensão maior ao pecado e busque a pureza da Virgem Maria. A história do romance também se faz entre dois pilares distintos, posto que não se trata apenas da escolha de Francesca entre manter seu casamento ou partir com seu amante, tão pouco do relato de uma esposa arrependida. O que é evidenciado pela obra é o quanto o desejo de ser livre, numa mulher, é visto como errado e até mesmo perigoso.

O subtítulo, adicionado pela editora Brasiliense, traz para a capa a ideia contida na orelha do livro, sobre a sua importância para a *nova etapa* que se vivia: a emancipação da mulher brasileira. Apesar do texto da orelha falar sobre a “nova

mulher”, capaz de tomar sozinha suas decisões, mantém-se, na publicação, a posição de que a mulher é um ser passional, movido pelo amor, demonstrando que, ainda que se mencione a emancipação feminina, persiste a ideia de que a mulher é um ser mais sentimental, uma das principais características associadas à feminilidade.

Quanto à forma, temos um romance composto por cartas e pelo diário de uma das personagens, Gerardo Viani – um homem que, por causa de sua falta de crenças religiosas e poucas ambições financeiras, também se encontra distante do padrão imposto pela sociedade. Devido à estrutura escolhida pela autora, podemos observar uma necessidade da exposição do íntimo das personagens. De fato, a partir do século XVIII, os diários e as correspondências se tornam progressivamente os principais meios de exposição da intimidade, daquilo que não poderia vir a público, para não ir de encontro à moral, mas que o ser humano não consegue abandonar e tem a necessidade de expressar, desabafar e exibir, tal como fazem as personagens do romance. Dessa forma, a valorização do íntimo, presente na obra, permitiu a abordagem de temas velados pela sociedade patriarcal, ao passo que revelava a hipocrisia dessa sociedade – como no caso de Isabella e Guglielmo.

Francesca, a protagonista, não é uma dona de casa, religiosa e reprimida, que anula os seus desejos, mas uma mulher que busca a libertação e a igualdade, não aceitando ser apenas a esposa do dono de um grande jornal. Em várias cartas, fica claro que não é cristã ou possui fé em Deus. Contudo, diferentemente de sua amiga e de seu marido – ambos religiosos –, durante toda a obra, a sua busca consiste em não trair a si mesma e aos seus princípios.

Ela é uma mulher inteligente que tem por “remorso” essa procura independente pela felicidade, pela liberdade de sentir e ser. Porém, não como se espera das mulheres, que têm certa permissão da sociedade para serem extremamente sentimentais, mas sim como um ser humano que necessita fazer a melhor escolha, e uma escolha que diga respeito apenas a si mesmo. Apesar de sua personalidade e coragem para contestar aquele que seria o destino natural de todas as mulheres, Francesca se encontra muitas vezes dividida, pois crescera em uma sociedade que a impulsionava para o contrário do que desejava e, por isso, em

vários momentos hesita “entre o desejo de se afirmar e o de se apagar, fica dividida, estraçalhada” (BEAUVOIR, 1990, p. 464).

Seus questionamentos afastam-na até mesmo da necessidade de ser compreendida e perdoada, como podemos ver no trecho de uma das cartas que dirigiu a Isabella:

A mulher que obedece impulsiva e cegamente ao amor desperta simpatia ou mesmo piedade, como uma vítima de terrível moléstia, mas aquela que age lucidamente não gozará da tolerância do próximo. Não atribuo meus atos ao destino, portanto não serei perdoada e tu serás a primeira a me acusar. (CÉSPEDES, 1968, p. 235)

Francesca pretende ser lúcida e recusa as sugestões de Isabella para que permaneça inerte. Seus problemas e dúvidas vão além de seus sentimentos por Matteo, seu amante, eles são fruto de seu lugar no casamento, de sua percepção de que a estima que têm por ela é muitas vezes devida à posição de seu marido. É aí que está toda a sua aflição, como explica Simone de Beauvoir, n' *O Segundo Sexo*:

Se as dificuldades são mais evidentes na mulher independente é porque ela não escolheu a resignação e sim a luta. Todos os problemas vivos encontram na morte uma solução silenciosa; uma mulher que se empenha em viver é portanto mais dividida do que a que enterra sua vontade e seus desejos; mas não aceitará que lhe ofereçam esta solução como exemplo. É somente comparando-se ao homem que se estimará em estado de inferioridade. (BEAUVOIR, 1990, p. 456)

Sua amiga Isabella aparece na obra, inicialmente, como o destinatário das cartas de Francesca, que falam de seu amor extraconjugal e de suas incertezas e temores, um destinatário aparentemente centrado e defensor da moral, cuja verdadeira natureza é dada ao conhecimento do leitor apenas através do desenrolar da história. Isabella é uma espécie de contraponto da personagem principal, porém, as razões não se restringem ao fato dela ser uma dona de casa e mãe exemplar aos olhares alheios. Ela representa a hipocrisia da sociedade, assim como Guglielmo, o marido de Francesca. É uma mulher que defende a moral e dissimula, como se

pecado fosse apenas o que se torna público, enquanto Francesca é verdadeira e por isso aparece em constante conflito. Contudo, Isabella não é capaz de reprimir os seus desejos completamente, envolvendo-se às escondidas com Guglielmo. Desse modo, a sua morte, no final do livro, pode ser vista como o resultado do colapso entre o desejo de liberdade, demonstrado pela espécie de inveja que sente de Francesca, e os valores cristãos de sua criação.

Nos anos de 1960, tal como nos mostra o romance, mulheres como Francesca ainda eram o oposto daquilo que a sociedade esperava para o sexo feminino, não só na Europa, como em nosso continente. No entanto, o ensejo para a publicação de uma obra com essa temática no Brasil é um reflexo das mudanças em relação aos conceitos patriarcais dominantes que já se anunciavam no país, ainda mais se considerando que a publicação de sua edição brasileira ocorreu em 1968, ano marcado pela luta por transformações políticas, culturais e comportamentais, inclusive em relação ao sexo e à sexualidade.

Foi nesse contexto de lutas contra os diversos tipos de opressão que a obra de Alba de Céspedes ressurgiu em solo nacional, com um subtítulo que evoca uma libertação, mesmo que a passos lentos, daquilo que é velho. Uma obra que traz a revisão dos conceitos conservadores, na qual há a presença de uma personagem feminina capaz de pensar por si mesma e que tem por objetivo a busca da própria felicidade, não a do marido e dos filhos, como por séculos foi esperado das mulheres. Dessa maneira, o palco para tal livro, que traz a questão do feminino, na sociedade desses anos, de modo revolucionário, mas nunca panfletário, estava montado, posto que a regra da mulher passiva e submissa já começava a ser contestada, e as mulheres precisavam de exemplos femininos que colocassem a si mesmas como seres capazes e merecedores da igualdade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, buscamos analisar a questão da representação feminina nas obras de Alba de Céspedes, investigando possíveis razões para suas publicações no Brasil. Com base nas pesquisas realizadas, observamos que a questão da condição feminina na época motivou a republicação do livro *Ninguém*

volta atrás, em 1962, e provocou o interesse na publicação de *O remorso*, em 1968, tanto pela questão da identificação do novo papel assumido pela mulher dentro da sociedade, quanto pela intenção expressa na apresentação do livro, sendo esse evidentemente voltado para o público feminino. Dessa maneira, a possibilidade de sucesso de vendas dessas obras seria praticamente certo, dentro do contexto histórico vivido pelas brasileiras naquele momento.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo sexo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1990.

CÉSPEDES, Alba de. *Ninguém volta atrás*. Trad. Augusto de Souza. São Paulo: Instituto Progresso Editorial S. A., 1947.

_____. *Ninguém volta atrás*. Trad. Augusto de Souza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

_____. *Caderno proibido*. Trad. Carla Inama de Queiroz. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

_____. *O remorso: Uma nova mulher*. Trad. Mary Rachou Corrêa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1968.

_____. *Romanzi*. A cura di Marina Zancan. Milano: Mondadori, 2011.

REFLEXOS DE UM SORRISO: DUPLICIDADE BAUDELAIRIANA E *A QUEDA*, DE ALBERT CAMUS

REFLECTS OF A SMILE: BAUDELAIRE'S DUPLICITY AND ALBERT CAMUS' *THE FALL*

Claudia Consuelo Amigo Pino¹

Raphael Luiz de Araujo²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo estudar o tema da duplicidade em *A queda*, de Albert Camus, e sua relação com o poema em prosa "A moeda falsa", de Charles Baudelaire. A aproximação dos dois textos permite notar um diferente comportamento das personagens diante das morais de suas épocas. No caso de Baudelaire, prioriza-se o Mal como meio às avessas de se alcançar o sublime romântico; já no texto de Camus, as ambivalências são incessantemente repetidas a ponto de serem esgotadas, deixando ao leitor apenas imagens irônicas de um percurso: os reflexos de um sorriso.

PALAVRAS-CHAVE: Albert Camus. Charles Baudelaire. Duplicidade. A queda. A moeda falsa.

ABSTRACT: The aim of this article is to study the theme of duplicity in Albert Camus' 'The Fall', and its relation with Charles Baudelaire's prose poem 'Counterfeit Money'. The closeness between these two texts allows us to notice a different behavior of the characters facing the morality of their era. In Baudelaire's case, it prioritizes the Evil as an opposite mean to reach the romantic sublime; on the other hand in Camus' text, the ambivalences are incessantly repeated till they are exhausted, giving to the reader only ironic images of a course: the reflexes of a smile.

KEY-WORDS: Albert Camus; Charles Baudelaire, Duplicity; The fall; Counterfeit Money.

*"Minha imagem sorria no espelho, mas
pareceu-me que me via com um duplo sorriso..."*
Albert Camus, *La chute*

1 JOGOS DE DUPLOS

Os rótulos de filósofo do absurdo e santo laico que o escritor Albert Camus (1913-1960) recebeu ao longo da vida apontam para uma problemática recorrente na abordagem de sua obra. Essas definições tentam inseri-lo dentro das morais que julgavam o mundo a partir de ideologias implementadas em ações políticas e sociais

¹ Professora associada da Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutorada pelo Institut de Textes et Manuscrits Modernes. Doutora em Letras pela USP.

² Doutorando em Letras Modernas pela USP. Bolsista FAPESP.

antagônicas, divididas dentro dos determinismos da época. Segundo Blanchot, do ponto de vista estrito de comunistas, capitalistas, ateus ou cristãos, a obra do escritor argelino ganhava uma interpretação fundamentada mais em julgamentos de valor do que dentro das idiossincrasias particulares à experiência individual: “Experiência que, nota-se bem, foi desequilibrada pelas responsabilidades da ação política e social e captada pelas grandes forças simplificadores do tempo.” (BLANCHOT, 1970, p. 107)³

De *O homem revoltado* (1951) a *O exílio e o reino* (1958), Camus irá refletir sobre essa dificuldade de fugir de uma moral ideológica sem cair na mesma contradição dos seus contemporâneos. Sempre aversivo ao tom moralista dos existencialistas — aos quais irá chamar de juízes-penitentes em seus cadernos⁴ —, ele deseja fugir de classificações, mas reconhece a impossibilidade de ficar sem um rótulo. Segundo Roger Quilliot em “Um mundo ambíguo” (*Un monde ambigu*), o escritor percebera que, mesmo tendo visado a defender os valores humanos, seu percurso também seria reduzido a essas mesmas forças simplificadoras do seu tempo.

Restaria, portanto, um desejo de remontar a sua primeira obra na qual ele teria conseguido conciliar tais ambiguidades. O prefácio para a segunda publicação de *O avesso e o direito* (1937), escrito em 1958, ilustra bem a nostalgia de um momento primordial de sua carreira, em que ele teria conseguido concentrar as contradições que percorrem esse embate entre natureza humana e moral. Reconhece que, de certa forma, essa crise que atravessa já estava presente nesse primeiro livro mesmo vinte anos mais cedo: “Sonhar com moral quando se é homem de paixão é devotar-se à injustiça ao mesmo tempo em que se fala de justiça.” (CAMUS, p. 27, 1958)⁵

Contudo, um movimento mais agressivo de resposta a todos esses julgamentos dá nascimento a uma narrativa sombria e irônica, *A queda* (1956). Ela

³ “Expérience qui, on le sent bien, fut déséquilibrée par les responsabilités de l’action politique et sociale et captée par les grandes forces simplificatrices du temps.” As passagens que não constam nas referências com tradução publicada em português foram por nós traduzidas.

⁴ “Existencialisme. Quand ils s’acusent on peut être sûr que c’est toujours pour accabler les autres. Des juges pénitents.” (CAMUS, 1989, p. 147)

⁵ “Rêver de morale quand on est homme de passion, c’est se vouer à l’injustice dans le temps même que l’on parle de justice”.

nos atinge profundamente, a ponto de ser considerada por Jacqueline Lévi-Valensi como a obra mais grave de Camus: “aquela que, talvez, mais ressoe com profundidade e tempo na consciência e na sensibilidade do leitor, que toca os fundamentos mais essenciais do ser.” (LEVI-VALENSI, 1996, p. 12)⁶. Seus jogos com os extremos colocam em questão a possibilidade de se estabelecer um julgamento sobre uma moral una, uma vez que todos os valores propostos por Jean-Baptiste Clamence, o protagonista, são corrompidos, ganhando um aspecto duplo.

Como intertexto para a leitura da duplicidade escolhemos o poema de Charles Baudelaire “A moeda falsa”, presente em *Le Spleen de Paris* (1869). Lemos nele o processo de julgamento ante a ação de se dar uma moeda falsa para um mendigo. O eu baudelairiano busca ver no prazer de fazer o mal uma justificativa para a ação do doador, desenhando anedotas para o futuro do mendigo, por movimentos dialéticos do pensamento, que são expostos na temática e na forma do poema.

Diante dessa tradição, Clamence parte da culpabilidade universal para realizar o processo de julgamento do homem. Ele irá desgastar o movimento dialético de antagonismos feito pelo eu baudelairiano ao se afirmar excessivamente duplo, deixando ao leitor apenas o vazio irônico de um mundo sem moral:

Aceitei a duplicidade, em vez de ficar desolado com ela. Nela me instalei, pelo contrário, e nela achei o conforto que busquei durante toda a minha vida. No fundo, errei ao dizer-lhe que o essencial era evitar o julgamento. O essencial é poder permitir-se tudo, mesmo se for preciso proclamar, de vez em quando, em altos brados, a própria indignidade. Permito-me tudo, de novo, e sem rir, desta vez. Não mudei de vida, continuo a amar-me e a me servir dos outros. Só que a confissão das minhas culpas permite-me recomeçar de uma maneira mais leve e gozar duplamente, primeiro a minha natureza e, em seguida, um encantador arrependimento. (CAMUS, 1986, p. 97)

2 OS EXTREMOS DA MORAL

Segundo David Aronson, *A queda* (1956) ataca de maneira incisiva a problemática moral que circunda toda a obra de Camus. Cercado por críticas da

⁶ “(...) celle qui, peut-être, résonne le plus profondément, le plus longuement dans la conscience et la sensibilité du lecteur, qui touche aux fondements les plus essentiels de l'être.”

intelligentsia parisiense dividida entre antagonismos de direita e esquerda, ou a favor e contra a independência da Argélia, o escritor constitui esse livro como um universo algébrico, em que tudo tem um sinal positivo ou negativo. O seu principal alvo teria sido os intelectuais da *Temps Modernes*, sobretudo Jean-Paul Sartre:

Como Camus prometeu, [*A queda*] é uma visão negra. Ao criá-la, ele trabalhou sua ruptura com Sartre ao universalizar o que viu serem as traições de Sartre e as dele próprio, e ao mostrar a relevância do conflito deles para toda a humanidade. (...) Rivalizando com a eternidade de *Entre quatro paredes*, Camus criou um inferno completamente atual de traidores e hipócritas, sofisticados especialistas nas palavras e humanitários políticos, que estão perdidos e buscam escapar do seu autojulgamento. (ARONSON, 2007, p. 329)

Diferentemente da veia solar e mediterrânea de Camus, esse texto situa o seu realismo simbólico na sombria Amsterdã, por meio de um tom que conjuga ironia e gravidade para expressar o aspecto falho dessa polarização do mundo. Indo de encontro a uma poética que liga a vitalidade humana à natureza, em uma busca passional de comunhão entre homem e mundo, *A queda* se apresenta como negativismo extremo, acusando todos os desenraizamentos do homem moderno. Jean-Baptiste Clamence, juiz-penitente, aparece como voz única ao longo do livro, contando sua vida para um interlocutor anônimo que encontra no Bar *México-City*. São cinco noites de uma confissão que joga com as duplicidades do homem moderno, em um movimento de autoacusação calculada. O protagonista traça um percurso que ilustra as hipocrisias do homem de sua época e projeta um espelho ao seu compatriota, (“(...) confessamo-nos aos que se parecem conosco e que partilham de nossas fraquezas” (CAMUS, 1986, p. 57)), o próprio leitor:

Só um personagem inalcançável poderia sorrir sem sofrimento, ser pudico com brilho, fraternalmente dominador e cruel com cortesia. Só ele poderia resumir todas as dores, todas as dúvidas, e fazer do fracasso não somente uma revanche, mas também uma vitória. (QUILLIOT, 1970, p. 276).⁷

⁷ “Seul, un personnage insaisissable pouvait sourire de souffrance, être pudique avec éclat, fraternellement dominateur et cruel avec courtoisie. Lui seul pouvait résumer toutes les douleurs, tous les doutes, et faire de l'échec non seulement une revanche mais une victoire.”

A problemática desse estatuto duplo é concentrada na obra das mais variadas formas. Preenche seu âmbito estrutural e temático, explorando o canal estabelecido pelo observador que contempla as questões humanas em direção a um mundo corrompido. Assim, a princípio, a estrutura discursiva de *A queda* se constituiria como um diálogo. Clamence leva esse interlocutor, cuja voz não soa explicitamente, a caminhar pela cidade enquanto conta suas anedotas da época em que vivia em Paris, quando era um advogado bem sucedido em tudo que desejava: de boa condição financeira, de bons relacionamentos e de bom porte físico. Satisfeito com o jogo social, ele vivia pela virtude em si, o que o levava a ser superior aos outros: “... içar-se ao ponto culminante, onde a virtude só busca alimentar-se de si própria.” (CAMUS, 1986, p. 18).

No entanto, dois momentos situados, não por acaso, em dois capítulos que estão no meio do livro, marcam um processo de tomada de consciência dessa personagem: um riso de procedência desconhecida, que ecoa na *Pont des Arts*, e o suposto suicídio de uma mulher no rio Sena. Eles seriam responsáveis por marcar o protagonista por uma covardia — a culpa central de sua queda:

O silêncio que seguiu na noite paralisada pareceu-me interminável. Quis correr e não me mexi. Acho que tremia de frio e de emoção. Dizia a mim mesmo que era preciso agir rapidamente e sentia uma fraqueza irresistível invadir-me o corpo. Esqueci-me do que pensei então. “Tarde demais, longe demais...”, ou algo do gênero. Escutava ainda imóvel. Depois, afastei-me sob a chuva, às pressas. Não avisei ninguém. (CAMUS, 1986, p. 49)

A partir de então, Clamence percebe que sua superioridade aos homens era ilusória e passa a buscar saídas para suprir essa transcendência frustrada. Sempre acusando a si mesmo e toda a humanidade de uma “duplicidade”, ele projeta suas pulsões em bebedeiras, festas e orgias com prostitutas: “Porque eu desejava a vida eterna, eu dormia com prostitutas e bebia durante noites inteiras. É claro que, de manhã, sentia na boca o gosto amargo da condição de mortal. Mas, durante longas horas, eu havia planado, feliz.” (CAMUS, 1986, p. 70) Essa busca incessante por uma condição acima dos demais homens o leva a se tornar juiz-penitente, trabalho que consiste numa confissão calculada para levar o outro, seu cliente, a compartilhar

de uma mesma culpa que ele anuncia ter. Trata-se de inverter a condição de vítima para acusador e manter o círculo eterno da confissão.

Outro movimento duplo poderia ser visto em uma divisão no âmbito das instâncias discursivas: haveria o Clamence que anuncia sua confissão e aquele que viveu as experiências de Paris. Como um guia, o juiz-penitente nos leva a observar seu comportamento no passado, o qual ele entrelaça a anedotas de certos personagens que participaram da sua vida dentro de um tempo do *enunciado*. Quando retorna e observa seu passado, julgando a si e aos outros diante seu interlocutor, teríamos o Clamence do momento da *enunção*.

O leitor de *A queda* sabe, contudo, que esse movimento é abrupto e não se dá de maneira tão clara, considerando o excesso de informações e referências com que o protagonista alimenta seu discurso, dentro de um movimento de uma oscilação que confunde esse interlocutor. Em meio a essa divisão discursiva que Clamence tenta construir, há uma série temática estabelecida a partir de diversos antagonismos, como inocência/culpa, mentira/verdade, amizade/simpatia, clássico/moderno, confissão/acusação, particular/universal etc., de tal forma que, assim como o mundo inteiro, seu caráter também se configure como duplo: “A face de todas as minhas virtudes tinha assim um reverso menos imponente” (CAMUS, 1986, p. 59)

Assim, a retomada proposta do eu baudelairiano neste texto parte dessa análise bipolar das coisas. Seu processo de julgamento coloca o raciocínio do artista entre lirismo e análise crítica diante da contemplação do elemento externo. Os poemas em prosa ilustram bem o comportamento do protagonista de *A queda* e sua sistematização das coisas por meio da polarização, como defende Labarthe em sua obra dedicada a *Le Spleen de Paris*:

Esses poemas serão, portanto, o lugar em que, a partir de um confronto constante entre veia lírica e veia crítica, as dualidades se exasperam, chegam mesmo a se radicalizarem: sonho / realidade; Deus / Demônio; “horror da vida” / “êxtase da vida”; misticismo /

sadismo; “elevação” / “queda”; “sobrenaturalismo” / “ironia”” (LABARTHE, 2000, p. 43)⁸

Como forma de pintura da vida moderna, “ou antes de *uma* vida moderna e mais abstrata” (LABARTHE, 2000, p. 23)⁹, à maneira que Aloysius Bertrand, o pai do poema em prosa, fez com os tempos antigos, o poema em prosa baudelairiano constrói uma aliança entre “realismo anedótico” e distância contemplativa. Por meio dos mais diversos avatares do poeta — dândi, *flâneur*, homem das multidões, estrangeiro, mendigo etc. — são manifestadas as tensões do eu em constante troca com um mundo exterior:

Os poucos temas de Baudelaire podem se entender como portadores, variantes, metamorfoses de uma tensão fundamental que, em poucas palavras, podemos designar como tensão entre satanismo e idealidade. Esta tensão permanece não resolvida. Mas apresenta, em conjunto, aquela ordem e coerência que cada poesia tem de per si. (FRIEDRICH, 1991, pp. 38-39)

3 A MOEDA DA HIPOCRISIA

Para ilustrar essa espécie de “tensão coerente” daremos enfoque a “A moeda falsa”. Vigésimo oitavo poema em prosa do *Spleen de Paris*, ele reproduz um momento peculiar em que o eu baudelairiano entra em contato com o raciocínio mundano do homem burguês e o julga a partir de tais tensões. Após deixarem uma tabacaria, o eu e um amigo caminham pela rua e se deparam com um homem pobre pedindo esmolas. Enquanto o primeiro faz uma contribuição humilde ao pedinte, seu amigo lhe dá uma moeda falsa. Isso leva o eu a analisar essa atitude, buscando lhe dar uma justificativa. Enfim, conclui que o erro do amigo é irreparável, visto que fez uma maldade apenas por “burrice”.

O movimento de observar a ação e julgar percorre todo o poema. No começo, esse amigo faz uma divisão calculada de suas moedas, o que já permite entrever uma atitude premeditada e calculada. As frases são separadas por vírgulas e ponto-

⁸ “Ces poèmes seront donc le lieu, où, dans un battement constant entre veine lyrique et veine critique, les dualismes s’exaspèrent, voire se radicalisent : rêve / réalité ; Dieu / Satan ; “horreur de la vie” / “extase de la vie” ; mysticité / sadisme ; “envol” / “chute” ; “surnaturalisme” / “ironie””.

⁹ “ou plutôt d’une vie moderne et plus abstraite”

e-vírgula, como se, assim como as moedas, também se organizassem separadamente, em ritmo binário:

(...) meu amigo fez uma cuidadosa triagem de suas moedas: no bolso esquerdo de seu colete, ele enfiou pequenas peças de ouro; no direito, pequenas peças de prata; no bolso esquerdo da calça, uma porção de grandes moedas de *sols*¹⁰ e, enfim, na direita, uma peça de prata de dois francos que ele, particularmente, havia examinado. (BAUDELAIRE, 2006, p. 165)

Essa organização transforma os bolsos do amigo em um verdadeiro caixa, como comenta Steinmetz¹¹, de tal forma que os valores inferiores ficam na parte debaixo da sua roupa, enquanto ouro e prata ficam no colete. Esse ato simples e aparentemente sem pretensão alguma já chama a atenção do interlocutor e sua observação analítica: ““Singular e minuciosa repartição”, eu disse comigo mesmo. ” (BAUDELAIRE, 2003, p. 144) Em seguida, surge o mendigo tremendo com um chapéu em mãos e, novamente, um acontecimento leva o eu à reflexão:

Não conheço nada mais inquietante do que a eloquência muda desses olhos suplicantes que contêm, ao mesmo tempo, para um homem sensível que neles saiba ler, tanto humilhação quanto censura. Ele encontra lá alguma coisa que se aproxima dessa profundidade de sentimento complicado nos olhos lacrimejantes dos cães chicoteados. (BAUDELAIRE, 2006,p.165)

A percepção do eu baudelairiano já separa em dois polos o sentimento que a imagem do pedinte desperta, sendo que a “eloquência muda” pode ser traduzida tanto por uma humildade quanto por uma repreensão que o eu faz ao pobre coitado. Em meio a esse antagonismo, já se inicia a instalação de um “sentimento complicado” transmitido por um olhar suplicante que se aproxima dos olhos lacrimejantes de cães.

Em um primeiro momento, a doação que o amigo faz parece ser de maior valor que a do eu, o que o leva a interpretar que quisera surpreender o mendigo dando-lhe mais do que ele esperava. Mas, ao saber que se trata de uma moeda

¹⁰ Sol – Antiga moeda do Peru. (*N. do T.*)

¹¹ “O indivíduo se transforma em uma verdadeira gaveta de caixa e sua intenção parece reservar a essas quatro categorias de moedas uma utilidade particular para cada uma.” (BAUDELAIRE, 2003, p. 144) (“L’individu se transforme en un vrai tiroir-caisse et son intention semble être réserver à ces quatre catégories de pièces un usage particulier pour chacune.”)

falsa, o eu busca outra explicação para a atitude. Então, após imaginar diversas possibilidades, conclui que o único motivo razoável para esse ato seria o desejo de criar um acontecimento na vida do “pobre diabo”, levando-o a multiplicar a moeda falsa em moedas verdadeiras ou ir preso por ser falso moedeiro: “E, assim, minha fantasia ia seguindo seu rumo, dando asas ao espírito de meu amigo e tirando todas as deduções possíveis de todas as hipóteses possíveis.” (BAUDELAIRE, 2006, p. 167) Diferentemente do processo da análise do comportamento do amigo, que divide as frases com ponto-e-vírgula, nesse momento o trecho de introspecção do eu ganha um fluxo sintático contínuo, guiado por sua fantasia.

Mas esse espírito volta logo a se tornar especulativo, realizando o movimento pendular que ilustra a ruptura constante na poética baudelairiana: quando o real aparece para frustrar a atmosfera de devaneios — a exemplo de poemas como “O quarto duplo” (“La chambre double”), “As tentações” (“Les tentations”) ou “Uma heroica morte” (“Une mort heroïque”). Enquanto o eu vinha buscando compreender o ato do seu amigo por meio de reflexões que fazem uso de um imaginário capaz de criar um mundo paralelo, o outro o interrompe com um raciocínio “sábio” e puro, acompanhado de um olhar cuja candura incontestável o assusta. Nesse momento ele percebe a verdadeira intenção do seu companheiro:

Vi, então, que ele tinha querido fazer, ao mesmo tempo, caridade e um bom negócio; ganhar quarenta *so/s* e o coração de Deus. Ganhar o paraíso economicamente; enfim, conquistar grátis um diploma de homem caridoso. (BAUDELAIRE, 2006, p. 167).

Novamente separando seu raciocínio por ponto-e-vírgula, ele mostra uma dupla intenção que a doação objetivou: uma caridade cujo objetivo pode ser traduzido de diversas formas, percorrendo diversos labirintos do imaginário, mas que sucumbem nos clichês cristãos e capitalistas. Por detrás da fina sagacidade com a qual o amigo intervém na vida do mendigo, a caridade apresenta duplo movimento, beneficiando igualmente o doador e o donatário:

Eu quase lhe perdoaria o desejo do prazer criminoso, do qual eu, antes, supusera-o capaz; eu teria achado curioso e singular que ele se divertisse em comprometer os pobres. Mas não perdoarei nunca e inépcia de seu cálculo. (BAUDELAIRE, 2006, p. 169)

O paradoxo da esmola constrói uma imagem de benfeitor, mas esconde uma fraude. Ela deixa de ser uma doação e se transforma em uma troca, ou melhor, a compra de uma pose social. Ao analisar esse poema, Labarthe reforça essa relação entre sua estrutura de dois tempos e o raciocínio moralista de Baudelaire:

Em outros termos, trata-se de explorar o próprio paradoxo da virtude: uma economia que dá lucro! Daí o valor simbólico de uma binaridade que encontra seu equivalente no ritmo em dois tempos da subjetividade baudelairiana, que converte a “coisa vista” em lição, manipula o quadro em moralidade. (LABARTHE, 2000, p. 100)¹²

Diante de todo esse oscilar, o eu se situa num espaço híbrido, entre seus devaneios e a realidade proposta para questionar os antagonismos dados pela sua consciência diante do real. Esse espaço indefinido seria o lugar do verdadeiro artista, capaz de identificar a encenação do falso moedeiro, uma personagem que aponta para o artista enganador. O que ilustra essa condição é a passagem em que o poeta diz que tem um “cérebro miserável, sempre ocupado em procurar o meio-dia às quatorze horas” (BAUDELAIRE, 2006, p. 167), pois Labarthe mostra que essa expressão significa procurar uma coisa impossível. Baudelaire estaria manipulando as horas do dia como moedas em prol de uma finalidade hermenêutica, visto que a diferença de duas horas entre meio-dia e quatorze horas corresponderia à moeda de dois francos que o amigo dá ao mendigo — ato que se constitui como enigma que alimenta a imaginação do eu dotado da faculdade de percorrer o outro e nele encontrar o fundo falso: “Com as prosas do *Spleen de Paris*, aqui estamos como nunca em um cruzamento de estética e ética, em um confronto dialético entre “postulações” contrárias de que cada poema é a representação dramatizada.” (LABARTHE, 2000, pp. 101-102)¹³.

Esses jogos dialéticos ilustram um problema ético que Baudelaire irá deixar em diversos momentos como plano de fundo dos seus poemas. Nesse caso, trata-

¹² “En d’autres termes, il s’agit d’exploiter le paradoxale même de la vertu : une économie qui rapporte ! D’où la valeur symbolique d’une binarité qui trouve son équivalent dans le rythme à deux temps de la subjectivité baudelairienne, qui convertit “la chose vue” en leçon, monnaie le tableau en moralité.”

¹³ “Avec les prosas du *Spleen de Paris*, nous voici plus que jamais au carrefour de l’esthétique et de l’éthique, dans un battement dialectique entre des “postulations” contraires dont chaque poème est la représentation dramatisée.”

se de um uso equivocado do Mal: “Não se é jamais descupável ser-se mau, mas há algum mérito em saber que se é; o mais irreparável dos vícios é fazer o mal por burrice.” (BAUDELAIRE, 2006, p. 169). Todavia, após sua expressão analítica, Baudelaire nos deixa entrever uma postura moralista que está sempre ligada a um valor enquanto meio para reivindicar o absoluto. Como vimos, a atitude do amigo é desprezível porque se apoia em uma falsa “maldade” para favorecer valores materialistas e religiosos, ou seja, poupar dinheiro e garantir um lugar no céu. Isso difere do uso do Mal oriundo de um estímulo demoníaco, que leva o indivíduo a ímpetos de loucura, cuja finalidade é tocar o sublime, o instante da alegria suprema. É o que se encontra em “O mau vidraceiro” (“Le mauvais vitrier”), quando, após ter empurrado o vidraceiro escada abaixo, o eu diz que embora sua atitude tenha sido arriscada, valera a pena, pois “que importa a eternidade da danação a quem achou em um segundo o infinito da alegria.” (BAUDELAIRE, 2006, p. 56).

Portanto, esse Mal irá se constituir como valor invertido, mas que ainda assim apresenta uma referência para o comportamento do eu. Ele sustenta pulsões até a manifestação de uma explosão que viola a própria moral e a substitui por outra, ainda que disfarçada, como expõe Sartre em sua obra sobre Baudelaire:

Mas não esqueçamos, é fazendo o Mal e *por sua consciência no Mal* que Baudelaire tem adesão ao Bem. Para ele, se deixamos à parte fervores bruscos, aliás, todos eles passageiros e ineficazes, a lei moral aparenta estar lá apenas para ser violada. (SARTRE, 1975, pp. 63-64)¹⁴

4 O DESGASTE DO DUPLO

Voltando para *A queda*, essa postura de acusação do outro, por ser detentor de uma duplicidade que recai nos clichês sociais, evoca a atitude de Clamence em direção aos burgueses de sua época.

Clamence confessa que também dava esmolas por amor a si mesmo (“Gostava também, ah! Isso é o mais difícil de dizer, gostava de dar esmolas.”

¹⁴ “Mais ne l’oublions pas, c’est faisant le Mal consciemment et *par sa conscience dans le Mal* que Baudelaire donne son adhésion au Bien. Pour lui, si l’on met à part de brusques ferveurs, d’ailleurs toutes passagères et inefficaces, la loi morale semble n’être là que pour se faire violer. ”

(CAMUS, 1986, p. 17)), indicando a farsa das suas antigas atitudes, sua moeda falsa. Assim como o eu baudelairiano censura o falso moedeiro, o juiz-penitente julga o seu passado de Paris, juntando essa hipocrisia oriunda de uma vontade ingênua de transcendência à dos homens de sua época: “Precisava ser senhor de minhas liberalidades” (CAMUS, 1986, p. 18) A anedota do enterro do zelador reforça esse rebaixamento do indivíduo que tenta atingir um prazer por meio dos eventos tradicionais: “Eles têm necessidade de tragédia, que se pode fazer? É a sua pequena transcendência, é o seu aperitivo.” (CAMUS, 1986, p. 25)

Não obstante, ao observador atento, há diversas cenas que situam esse protagonista entre dois pontos, reforçando sua afirmação feita logo em uma das primeiras páginas do livro: “(...) estamos apenas mais ou menos em todas as coisas” (CAMUS, 1986, p. 9). Há várias cenas que ilustram imagetivamente esse “estar entre as coisas”: a narrativa se inicia com a intromissão de Clamence como um tradutor entre o interlocutor francês e o *barman* holandês; advogado da viúva e do órfão, ele está sempre entre o juiz e o réu; por vezes, suas aventuras sexuais o colocam entre duas mulheres, “(...) viver ao mesmo tempo com uma prostituta madura e uma moça da melhor sociedade.” (CAMUS, 1986, p. 71). Mas, além dessas cenas, ele também associa uma terceira escolha como a mais passional de todas, pois admite sempre uma contradição. É nesse estado que entra ao usar seus relacionamentos com as mulheres apenas como forma de reforçar sua vaidade: “Uns gritam: “Ame-me!” Outros : “Não me ame!” Mas uma certa raça, a pior e a mais infeliz: “Não me ame e seja fiel!”” (CAMUS, 1986, p. 44); ou quando aborda a noção de mentira e verdade:

Olhe, uma pessoa de meu conhecimento dividia os seres em três categorias : os que preferem não ter nada que esconder a serem obrigados a mentir ; os que preferem mentir a não ter nada a esconder, e, finalmente, os que amam ao mesmo tempo a mentira e o segredo. Deixo à sua escolha a classificação que melhor me convém. (CAMUS, 1986, p. 82)

Para reforçar a possibilidade de uma outra via que não seja a duplicidade, há tamanha concentração de jogos dialéticos que se torna impossível nos apoiarmos em um valor para tocar aquele absoluto baudelairiano. Além dos antagonismos, há uma forte repetição de palavras que fazem referência a um significado que se

desdobra em dois, como “duplo”, “dois” e “duplicidade”. Trata-se de um dos conhecidos recursos estruturais camusianos que consiste no desgaste da linguagem para apagar sua significação¹⁵. Além das passagens citadas até aqui, vale elencarmos algumas em que esse fenômeno ocorre:

Eu o amo [o mar], porque ele é duplo. Está aqui e em outro lugar qualquer. (p. 11)

Meu trabalho é duplo – eis tudo -, como a criatura. (p. 14)

É assim o homem, caro senhor, com duas faces: não consegue amar sem se amar. (p. 25)

Vivi minha vida inteira sob um duplo signo e as minhas atividades mais sérias foram, muitas vezes, aquelas em que me sentia menos comprometido. (p. 61)

Já que era mentiroso, ia manifestá-lo e atirar minha duplicidade na cara de todos aqueles imbecis, antes mesmo que a descobrissem. (p. 62)¹⁶

A insistência sobre a classificação das coisas e dos homens como duplos começa a anular esse próprio sentido ambíguo que Clamence deseja instalar com o seu discurso, visto que o leitor não contempla apenas uma duplicidade, mas sim uma série de temas duplos. O apagamento do duplo tem como consequência a impossibilidade do estabelecimento de polos de valores por parte do observador no momento de sua contemplação do mundo. Cada dualidade que o protagonista propõe é capaz de se desdobrar em outra infinitamente e as diversas referências evocadas ao longo da obra estabelecem eixos falsos onde discursos se entrelaçam e se sobrepõem sem afirmar nada palpável, apenas garantir um desconforto. Diante de qualquer oposição que se tente apresentar, há um incômodo que elimina as instâncias antagônicas, atribuindo-lhe o mesmo tratamento de condenação. Como mostra a atitude de um amigo russo de Clamence:

Eu dizia, também, para quem quisesse ouvir, como lamentava não ser mais possível agir como um proprietário russo, cujo caráter admirava: mandava chicotear, da mesma maneira, os camponeses

¹⁵ Estratégia que marca fortemente sua obra *O estrangeiro* (1942), na qual nota-se, por exemplo, a repetição da expressão “tanto faz (“ça m’est égal”) e a palavra “hábito”(“habitude”).

¹⁶ Grifo nosso.

que o saudavam e os que não o saudavam, para castigar uma audácia que ele julgava uma afronta igual nos dois casos. (CAMUS, 1986, p. 63)

Perceber esse desgaste contribui para uma projeção da falsa duplicidade em diversos outros aspectos de *A queda*, incluindo a presença da instância do interlocutor. Clamence busca se impor diante do seu compatriota, mas não sabemos se há de fato um interlocutor presente na narrativa. Xavier Bonnier, em seu artigo “Clamence ou o solilóquio absoluto” (“Clamence ou le soliloque absolu”), defende a ideia de que nada no discurso pertence ao interlocutor: “Eu, eu, eu, eis o refrão da minha vida, e que se ouvia em tudo quanto eu dizia.” (CAMUS, 1986, p. 35) Suas características são iguais às de Clamence, o que o constitui também como um advogado de boa condição financeira, burguês e quadragenário:

Nesse momento, portanto, tendo em vistas as características físicas que podem ser idênticas, e a características intelectuais e morais que o são explicitamente, haveria algum fundamento em duvidar da alteridade eficaz desse “outro”, que concede tantos pontos comuns ao “mesmo”. (BONNIER, 1984, p. 304)¹⁷

Não obstante, ele não tem nome, sua voz não lhe pertence, suas réplicas não aparecem no discurso. Sabemos de sua existência apenas pelas reações do protagonista:

O senhor exerce em Paris a bela profissão de advogado! Eu bem sabia que éramos da mesma raça. Não somos todos semelhantes, falando sem cessar e para ninguém, sempre confrontados pelas mesmas perguntas, embora conheçamos de antemão as respostas? (CAMUS, 1986, p. 100)

Clamence estaria forjando um duplo apenas para ler a si mesmo, o que coloca o interlocutor apenas como uma função estrutural do monólogo. O apagamento do interlocutor se dá na medida em que os dias passam e o protagonista vai diminuindo a formalidade com a qual o trata — processo marcado pelo tratamento que ele lhe atribui, passando por “o senhor”, “caro compatriota”, “caro amigo” até chegar a um “nós”. A aproximação das instâncias vai até um ponto

¹⁷ Pour l’instant donc, eu égard à des caractéristiques physiques qui peuvent être identiques, et à des caractéristiques intellectuelles et morales qui le sont explicitement, il y aurait quelque fondement à douter de l’altérité effective de cet “autre” qui concède tant de points communs au “même”.

de fusão actancial, que é confirmado pelo final do livro, quando o discurso termina junto com as palavras do protagonista: “Eu sou o fim e o começo.” (CAMUS, 1956, p. 80)

O fim da duplicidade permite ainda que se defina o carácter do protagonista sem a ruptura construída discursivamente por uma tomada de consciência, diferentemente do que ele mesmo defende ao exaltar as cenas do suposto suicídio e do riso. O ponto de cisão na sua vida, marcado pelo surgimento de uma culpa, pode ser visto como falso e inserido na estratégia da confissão calculada. Sua covardia persiste e essa tomada de consciência traçada pelo seu discurso não muda sua condição, apenas a explicita. Portanto, da mesma forma que o Clamence de Paris acreditava ter uma vida bem-sucedida, enquanto todos estariam rindo pelas suas costas, nesse momento, o Clamence de Amsterdã busca mostrar que a confissão calculada lhe coloca acima dos homens, quando na verdade o leva a partilhar de sua condição.

Toda vez que o leitor deve julgar algum dos atos expostos ao longo do discurso, encontra certa dificuldade que o bloqueia, pois ele também se sente envolvido com os “crimes” do protagonista em função da influência que ele exerce sobre sua consciência. Esse leitor irá seguir esse julgamento, que busca organizar o mundo bilateralmente para absolvê-lo ou condená-lo de acordo com um sistema de valores, mas, diferentemente do eu baudelairiano, não consegue se posicionar, visto que os antagonismos se relativizam. É o que Camus reforça logo de início na abertura (“*Prière d’insérer*”), presente somente na primeira edição de *A queda*, ao apontar para o aspecto do duvidoso e inexplicável ao longo da confissão. A única coisa que garante é o emocional que vem pela dor: “Uma única verdade, de toda forma, nesse jogo de espelhos trabalhado: a dor e o que ela promete” (CAMUS, 1956, p. 7)¹⁸.

5 REFLEXOS DE UM SORRISO

¹⁸ Introdução que não consta na edição em português : “Une seule vérité en tout cas, dans ce jeu de glaces étudié: la douleur, et ce qu’elle promet”.

Embora a atitude do homem da moeda falsa decepcione o eu baudelairiano, ele ainda carrega consigo a esperança romântica no Mal como meio de tocar o sublime. Por outro lado, ao fim de *A queda* o determinismo dos julgamentos de valores é rompido e resta apenas a dor de uma ironia ante a impossibilidade de um saber. Essa ironia é colocada por Levi-Valensi ao lado da gravidade também como uma das características que mais chama a atenção em *A queda*: “Mas a ironia não é somente um modo de expressão ou de apresentação, ela é um elemento fundador do personagem, da sua fala e do seu universo.” (LEVI-VALENSI, 1996, p. 13)¹⁹

Em meio a esse vazio, há, contudo, uma necessidade discursiva, caso contrário só haveria silêncio. Assim como um dos seus principais semelhantes, o protagonista de *O tagarela (Le bavard)*, de Louis-René des Forêts, Clarence fala demais e ainda que queira ferir seu leitor com a dor da lucidez, ele o hipnotiza. Assim, aberta à função hermenêutica, *A queda* parece permitir tudo, como o ideal defendido pelo seu protagonista. Daí a rica fortuna crítica sobre a obra, fadada a percorrer e repetir a confissão calculada de Clarence, tomando o seu lugar diante do espelho: “O espelho no qual ele se vê acaba por projetá-lo sobre os outros” (CAMUS, 1956, p. 8)²⁰

É então que surgem os reflexos de Clarence em cada indivíduo. Embora haja o apagamento do conteúdo do discurso, do interlocutor e até mesmo do próprio Clarence, o que fica após fecharmos o livro são os reflexos desse sorriso, essas sequelas da linguagem que se mantêm na nossa triste consciência: “Confessa, no entanto, que se sente hoje menos contente consigo mesmo do que há cinco dias?” (CAMUS, 1986, p. 96)

A possibilidade de ler *A queda* com o intertexto baudelairiano, além de outros possíveis, como demonstra Anne Coudreuse em *Primeiras lições sobre A queda d'Albert Camus (Premières leçons sur La chute d'Albert Camus)*, leva-nos assim a fazer uma trilha pelos reflexos de Clarence. O protagonista, porém, parte em fuga, como demonstrou Maurice Blanchot em “A confissão desdenhosa” (*La confession dédaigneuse*), artigo publicado no mesmo ano do lançamento da obra. Ele busca na

¹⁹ “(...) l'ironie n'est pas seulement un mode d'expression ou de présentation, elle est un élément fondateur du personnage, de sa parole et de son univers.”

²⁰ “Le miroir dans lequel il se regarde, il finit par le tendre aux autres. ”

verdade escapar dos determinismos e das falsas verdades de sua época, mas como se mantém sem refúgio, resta-lhe apenas o movimento contínuo:

Essa “confissão desdenhosa” que não confessa nada em que possamos reconhecer alguma experiência vivida, tudo isso que, na discrição clássica, serve para pintar o homem em geral e a bela impessoalidade de todos, está aqui apenas para nos fazer esperar a presença de alguém que não é quase ninguém, álbi também no qual ele busca nos pegar enquanto escapa (BLANCHOT, 1970, p. 94)²¹

Paradoxalmente, o conforto do protagonista consiste em estar em constante escapatória, mas contanto que possa passar em frente a espelhos, como um dândi que depende do público para existir e se diferenciar. Poder observar a própria fuga é ser consciente duas vezes, primeiro da própria insuficiência, depois do seu assentimento. O prazer irônico reside, assim, na própria duplicidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONSON, Ronald. *Camus e Sartre. O polêmico fim de uma amizade no pós-guerra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BAUDELAIRE, Charles. *Le Spleen de Paris. Petits Poèmes en Prose*. Paris : Le livre de poche. Librairie Générale de France, 2003.

_____. *Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro : Record, 2006.

BLANCHOT, Maurice. “La confession dédaigneuse”. In : LEVI-VALENSI, Jacqueline. *La critique de notre temps et Camus*. Paris : Garnier, 1970.

CAMUS, Albert. *A queda*. São Paulo: Círculo do livro, 1986.

²¹ “Cette “confession dédaigneuse” qui ne confesse rien où l’on puisse reconnaître quelque expérience vécue, tout ce qui, dans la discretion classique, sert à peindre l’homme en général et la belle impersonnalité de tous, n’est ici que pour nous faire atteindre la présence de quelqu’un qui n’est presque plus personne, alibi aussi où il cherche à nous prendre tout en s’échappant. ”

_____. *Carnets I*. Paris : éditions Gallimard, 1962

_____. *Carnets II*. Paris : éditions Gallimard, 1962b.

_____. *Carnets III*. Paris : éditions Gallimard, 1989.

_____. *L'envers et l'endroit*. Paris : Éditions Gallimard, 1958.

_____. *La chute*. Paris: Gallimard, 1956.

_____. *L'homme révolté*. Paris : Gallimard, 1951.

COUDREUSE, Anne. *Premières leçons sur La Chute d'Albert Camus*. Paris: Bibliothèque Major. Presses Universitaires de France, 1999.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

GRÉGOIRE & POUSSIN. "L'influence de Baudelaire sur l'œuvre d'Albert Camus". *Revue Symposium*. Summer 2002.

LABARTHE, Patrick. *Petits Poèmes en prose de Charles Baudelaire*. Paris : Gallimard, 2000.

LEVI-VALENSI, Jacqueline. *La chute d'Albert Camus*. Éditions Gallimard. Paris, 1996.

QUILLIOT, Roger. *La mer et les prisons : essais sur Albert Camus*. Gallimard. Viena, 1970.

RAYMOND, Marcel. *De Baudelaire ao Surrealismo*. São Paulo: Edusp, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. *Baudelaire*. Paris, Gallimard : 1975.

O LOBO DA ESTEPE E A REPRESENTAÇÃO DO HOMEM DO FUTURO

STEPPENWOLF REPRESENTING THE MAN OF THE FUTURE

Bruna Arozi Abelin¹

Maria Eulália Ramicelli²

RESUMO: O homem moderno está constantemente se aperfeiçoando e em incessante mudança de sua identidade. Essa busca se dá por meio da desconstrução e da reconstrução do “eu”, o qual é afetado pelo mundo e pelo outro. Deste modo, o romance *O Lobo da Estepe* dialoga com a crítica moderna que aborda questões relacionadas a essa construção e aprimoramento individual constante do sujeito da primeira metade do século XX. Através de elementos formais narrativos, tais como personagem e espaço, é possível acompanhar de que forma se dá esse trajeto da construção do “eu” e dos “eus”.

Palavras-chave: Identidade. Herman Hesse. Literatura.

ABSTRACT: Modern man is constantly improving and changing his identity. This search is given through the deconstruction and reconstruction of the "self", which is affected by the world and the other. Thus, the novel *The Steppenwolf*, dialogues with modern criticism which addresses issues related to the constant construction of the individual and the enhancement of the subject of the first half of the twentieth century. Through formal narrative elements such as character and space, we can track how this path is given of the construction of "self" and "selves".

Keywords: Identity. Herman Hesse. Literature.

“Se cada um de nós pudesse realmente ser varrido por uma bala de fuzil, não haveria sentido algum em relatar histórias, pois cada homem não é apenas ele mesmo; é também um ponto único, sempre importante e peculiar, no qual os fenômenos do mundo se cruzam daquela forma uma só vez e nunca mais.” Hermann Hesse

O homem moderno vive em constante aprimoramento de sua identidade, aprimoramento que se dá por meio da desconstrução e da reconstrução do “eu”. O “eu”, que é afetado pelo mundo e pelo outro, reflete o pensamento moderno do sujeito individual que vive no mundo através da própria experimentação. *O Lobo da Estepe*, romance de Hermann Hesse publicado em 1927, que tem como

¹ Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista FAPERGS.

² Pós-Doutora pela Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da UFSM.

personagem principal Harry Haller, homem de meia idade, instruído e erudito, trata, de modo significativo, do tema da representação do sujeito em transição e em deslocamento em uma época relativamente estável e com valores definidos, que perdurou ao longo do século XIX e início do século XX, para outro momento, caracterizado pela instabilidade pós-primeira guerra mundial.

O período que compreende a passagem do século XIX ao XX foi de transição, quando o homem, em sua forma de agir, pensar e compreender o mundo, passa por profundas alterações. A filosofia, a literatura e a arte – válvulas pelas quais o homem compreendia e experienciava o mundo no século XIX –, aos poucos perdem espaço para adventos gerados pelo pragmatismo científico, que passa a explicar os fenômenos do mundo e do ser, chegando ao seu auge na primeira metade do século XX. As implicações dessa mudança de paradigmas, não apenas na maneira do homem relacionar-se com o mundo, consigo e com o outro, dizem respeito também à maneira de representar a si próprio, ao outro e ao mundo. Essa representação está construída em *O Lobo da Estepe* através da forma e do conteúdo. Assim, pretendo discutir três elementos que considero importantes na trajetória do protagonista Harry Haller em busca de sua identidade: a multiplicidade do sujeito, o suicídio e a alteridade.

Ao entender representação como a produção de sentidos através da linguagem, Stuart Hall, em “El Trabajo de la Representación³”, tece algumas considerações importantes sobre esse conceito, afirmando que, sendo uma questão cultural, pode ser concebida de diferentes maneiras em diversas culturas e épocas, estando também vinculada a sistemas de linguagens, códigos e mapas conceituais. Convergindo com o ponto de vista de Hall, Antoine Compagnon, no capítulo “O mundo” de *O demônio da teoria*⁴, levanta questões sobre como é entendida a representação (*imago mundi*) através da literatura, e apresenta um panorama das concepções de representação. Segundo Compagnon, em oposição à ideia de que a literatura remete ao mundo (como na *mimesis* de Aristóteles), a teoria literária

³ HALL, Stuart. El Trabajo de la Representación. In: Stuart Hall (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Traducido por Elías Sevilla Casas. London: Sage Publications, 1997.

⁴ COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria; literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

defendeu a ideia de sua autonomia em relação à realidade. Passou-se a supor que a literatura não mais representava coisa alguma, falava apenas de si mesma; tinha-se tornado autorreferencial: já não havia necessidade de procurar os modelos da Duchesse de Guermantes, de Proust. Não mais se lia para descobrir a realidade das coisas, mas em função das referências que a literatura fazia a si mesma. Essa concepção foi inspirada na teoria de Saussure, segundo a qual a significação dos signos linguísticos é diferencial e não referencial. Antoine Compagnon afirma que um significante não dá acesso direto e transparente a um referente, que um romance não descreve a realidade como ela é, mas isso não significa, segundo ele, que a língua não seja referencial, ou que a literatura nunca descreva o mundo.

Considerando as diferentes abordagens do conceito de representação, o romance de Hermann Hesse, *O lobo da estepe*, se torna expressivo para a discussão sobre a representação literária das grandes mudanças ocorridas com o homem e com mundo durante o período entre guerras. De fato, *O Lobo da Estepe* permite abordar um momento de transição em que o homem moderno já não está mais tão seguro dos valores burgueses, ao mesmo tempo em que, ainda enraizado na vida burguesa, luta contra um mundo caótico e de instabilidade constante. Nesse sentido, o percurso seguido pelo protagonista Harry Haller permite abordar a maneira como se dá a representação da sua trajetória e como ele percebe diferentes configurações do mundo através de seu ponto de vista. Haller vive um momento de crise de personalidade devido aos conturbados incidentes que ocorreram na primeira metade do século XX. Além do ponto de vista de Harry Haller, na sessão do livro chamada “Prefácio do Editor” é apresentada o personagem através do ponto de vista do sobrinho da dona da pensão onde ele mora. Esse narrador-observador posiciona-se socialmente como um típico burguês. Também no capítulo “O Tratado do Lobo da Estepe” apresenta-se um outro ponto de vista, porém de autoria desconhecida.

Na idade moderna, quando discute os primeiros românticos alemães, Costa Lima, em *Mimesis e Modernidade*, levanta a questão da mimesis até chegar, paralelamente, à socialização do sujeito, que encontrava sua razão de ser em si mesmo. A razão de ser é o ponto de partida de Harry Haller que, em seus escritos e também a partir do momento em que encontra o “Tratado do Lobo da Estepe”, passa

a elencar enunciativamente uma série de questionamentos e considerações e a praticar uma série de ações que o leva à reflexão e à busca do seu “eu” dentro de uma sociedade pré-fascista, que bélica e ideologicamente se prepara para um futuro próximo de violência, morte e desumanidade.

Harry Haller, em um primeiro momento, parece estar em conflito com a unidade, a ambiguidade e a dualidade, elementos que revelam a multiplicidade tanto do sujeito quanto da forma de ele ver o mundo. Haller e o Lobo da Estepe são a mesma pessoa que, ora conflituosamente, ora em acordo, habitam o mesmo corpo. No trecho a seguir, podemos observar o conflito que Harry Haller vive em relação ao mundo burguês, de valores e costumes bem definidos, ao escrever sobre o ambiente da pensão onde vive e contrapô-lo ao seu quarto – o seu universo –, que funciona como um espelho de sua alma em conflito, em busca de uma ressignificação existencial em um espaço ainda predominantemente burguês:

Agrada-me respirar na escada esse cheiro de calma, de ordem, de limpeza, de decência e de domesticidade, o que, apesar do meu desprezo pela burguesia, tem sempre algo de comovente para mim, e me apraz também atravessar o umbral do meu quarto, em cujo interior tudo isso se acaba, onde entre os montões de livros aparecem pontas de cigarro e garrafas de vinho vazias, onde tudo está desordenado e negligente, e onde tudo, livros, manuscritos, pensamentos, está marcado e embebido pela miséria do solitário, pela problemática do ser humano, pelo anseio de dar um novo sentido a uma vida humana que já perde seu rumo.⁵

Há um conflito, portanto, em um primeiro momento, entre diferentes modos de pensar o mundo. A unidade que havia sido legitimada em séculos anteriores agora perde força e espaço para a duplicidade do sujeito que, entre o bem e o mal, tenta encontrar um ponto de equilíbrio para harmoniosamente viver no mundo. Harry, por algum motivo, acha aprazível o ambiente da pensão, mas esse ambiente parece apenas nostálgico, antiquado; por essa razão, ele busca em seu interior, trancado em seu quarto, uma nova maneira de justificar a existência humana. No capítulo “O Tratado do Lobo da Estepe”, como poderemos observar a seguir, essa dualidade é

⁵ Hesse, Hermann. *O Lobo da Estepe*. Trad. Ives Barroso. Coleção: Mestres da Literatura Contemporânea. Ed. Record: Rio de Janeiro, 1995. p. 31

rompida por uma multiplicidade de sujeitos que podem constituir um único ser. O que permite desfazer o jogo da dualidade entre o bem e o mal, por exemplo, é assumir o caráter múltiplo do ser humano, que vai além do bem e do mal.

No capítulo “Anotações de Harry Haller”, encontra-se o “Tratado do Lobo da Estepe”, uma espécie de estudo analítico, de registro científico, no qual Harry Haller lê sobre a multiplicidade e pluralidade de personalidades cabíveis em um mesmo indivíduo, de modo a construir uma imagem caleidoscópica da alma humana, o que remeteria Harry Haller a esse sujeito contemporâneo do período entre guerras. Desse modo, são postas em xeque a individualidade e a singularidade de cada ser humano existente, como no momento em que o “Tratado do Lobo da Estepe” discorre sobre a multiplicidade e complexidade de cada ser:

A divisão em lobo e homem, em impulso e espírito, mediante a qual Harry procura explicar seu destino, é uma grosseira simplificação, uma violentação do real em favor de uma explicação plausível, porém errônea da desarmonia que este homem encontra em si e que parece a fonte de seus não leves sofrimentos. Harry encontra em si um “homem”, ou seja, um mundo de pensamentos, de sensações, de cultura, de natureza domada e sublimada, e vê também ao lado de tudo isso um “lobo”, ou seja, um obscuro mundo de instintos, de selvagerismo e crueldade, de natureza bruta e insublimada. (...) Harry compõe-se não de dois, mas de cem ou de mil seres. Sua vida não oscila (como a vida de cada um dos homens) simplesmente entre dois pólos, tais como o corpo e o espírito, o santo e o libertino, mas entre mil, entre inumeráveis pólos.⁶

Ainda em “O Tratado do Lobo da Estepe”, é discutida também a questão do suicídio como sendo uma válvula de escape em relação ao terror e ao peso da existência humana. No ensaio *O mito de Sísifo*, Albert Camus aborda a questão do suicídio como uma consequência da busca do homem por uma significação, um sentido de vida, mas que acabaria no absurdo devido à busca angustiante e incessante do homem por esse sentido. O homem é conflito; parece ser esta a afirmação nas entrelinhas dessa multiplicidade e complexidade do ser humano que questiona e que pensa a própria existência. Em *O lobo da estepe*, o suicídio é mencionado também como uma consequência para aqueles sujeitos que procuram

⁶ Ibidem. P.62-63.

viver a vida em seu limite, fitando sempre o abismo, como se a vida fosse um jogo perigoso:

O “suicida” - e Harry era um deles – não precisa necessariamente viver em relações particularmente intensas com a morte; isso se pode fazer sem que se seja um suicida, É próprio do suicida sentir seu eu, certo ou errado, como um germe da Natureza, particularmente perigoso, problemático e daninho que se encontrava sempre, extraordinariamente exposto ao perigo, como se estivesse sobre o pico agudíssimo de um penedo onde um pequeno toque exterior ou a mais leve vacilação interna seriam suficientes para arrojá-lo no abismo.⁷

Assim, podemos compreender a busca de Harry Haller como a desse homem que não suporta o absurdo da existência, mas que em um impulso pela vida mergulha na procura de uma razão, de uma motivação, embora esteja condenado a assistir a repetições das atitudes humanas. O suicídio parece ser o único meio pelo qual a libertação do espírito pode ser atingida e, dessa forma, assume, através da contemplação ao abismo da existência, a experimentação desenfreada da multiplicidade do “eu” para tentar alcançar a legitimação de sua personalidade, que é constituída por um infinito de experiências e sensações.

A questão do suicídio, que percorre aproximadamente todo o romance e se concretiza no final, também tem sua representatividade na vida do homem e na filosofia do século XX, como no “eterno retorno” de Nietzsche, que é representado pela roda de ouroboros e transmite a ideia do ser que se consome eternamente em ciclos eternos de repetição da vida, aos quais ele está preso e limitado. Com efeito, Anatol Rosenfeld, em “Reflexões sobre o romance moderno”, esclarece sobre a autodissolução do romance psicológico, de forma que a personalidade individual se torna mais abstrata no processo técnico, com a finalidade de revelar as configurações arquetípicas do ser humano que, assim como o tempo mítico, conforme afirma Rosenfeld, são intemporais:

⁷ Ibidem. P. 53

Vimos que a radicalização do romance psicológico do século passado levou a sua autodissolução – da mesma forma como a aprofundação [sic] da pesquisa científica levou à hipótese de o indivíduo consciente e racional ser apenas um ente fictício, epidérmico. Essa consciência individual seria uma tênue camada, uma onda fugaz no mar insondável do inconsciente anônimo. No fundo e em essência, o homem repete sempre as mesmas estruturas arquetípicas – as de Édipo ou de Electra (a própria psicologia recorreu ao mito); as do pecado original; da individuação; da partida da casa paterna, da volta do filho pródigo, de Prometeu, de Teseu no labirinto – e assim em diante. A própria emergência e emancipação do indivíduo racional e consciente apenas parte daquele “eterno retorno”, é um padrão fixo que a humanidade repete na sua caminhada circular através dos milênios.⁸

Nesse sentido, Harry Haller rompe com o arquétipo de homem consciente e racional, percorrendo cenários suburbanos, bares, cabarés, sorvendo a cultura de massa vinda do novo mundo, submergindo sua pessoa na multidão e aprofundando suas experiências no lado subversivo da vida, opondo-se, dessa forma, à racionalidade e à estabilidade do mundo burguês. Como preço a pagar, Harry carrega o fardo de Sísifo, carrega como uma pedra o peso da observação e contemplação de um mundo em ruínas; como um *outsider*, observa a hipocrisia e falsidade do burguês, vê seus valores ruindo à sua volta e prevê a falta de sentido e o absurdo em formação dentro da sociedade do terror pré-fascista. O suicídio, que é considerado pela sociedade como algo que está relacionado à descrença e à desvalorização da vida pelo próprio sujeito, talvez esteja sendo aqui usado como meio de instigar uma reflexão sobre o valor da própria vida e a eterna utopia da busca pela compreensão da existência.

Com isso, o fenômeno da multiplicidade do “eu”, também mencionado no “Tratado do Lobo da Estepe”, pode ser compreendido ainda como uma característica social, histórica e cultural do homem desse período, que, na tentativa de buscar uma identidade e uma unidade, se depara com a complexidade desse novo mundo. Portanto, esse homem questiona valores e antigos paradigmas, que são substituídos por uma nova lógica de pensamento, privilegiando o pragmático, o econômico e o

⁸ Rosenfeld, Anatol. *Reflexões sobre o romance moderno*. Reflexões sobre o romance moderno. In: *Texto/Contexto*. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1996. p. 89.

científico e reduzindo o espaço e a importância que eram dados ao Espírito e à Natureza, mais relacionados ao homem dos séculos anteriores. De acordo com Camus, o homem absurdo multiplica o que ele não pode unificar. Para Camus, no plano da história, a unidade mostra-se como uma paixão humana, assim como também o é a visão clara que se pode ter dos muros que. Porém, de acordo com o filósofo, em nenhuma outra época, como no século XX, a razão foi tão atacada:

Todo pensamento que renuncia à unidade exalta a diversidade. E a diversidade é o lugar da arte. O único pensamento que liberta o espírito é aquele que o deixa só, certo de seus limites e de seu fim próximo. Nenhuma doutrina o solicita. Ele espera o amadurecimento da obra e da vida. Destacada dele, a primeira fará ouvir uma vez mais a voz mal ensurdecida de uma alma para sempre livre da esperança. Ou ela não fará ouvir nada, se o criador, cansado de seu jogo, prefere se desviar. Dá no mesmo.⁹

Desta forma, indo ao encontro do que me parece estar representado através da personagem de Harry Haller no romance em questão, a crítica à racionalidade, através do desenvolvimento da questão do suicídio e da multiplicidade de seres dentro de um mesmo indivíduo, afronta o pensamento burguês, correto, coerente e pragmático de pensar o mundo.

Assim, o percurso seguido por Harry Haller ao longo da narrativa acompanha a densidade e a complexidade com que protagoniza a sua própria história. Quanto mais a personagem se afasta de sua zona de conforto, de sua segurança ontológica¹⁰, mais penetra em uma atmosfera absurda, que está relacionada com o mundo exterior. À medida que começa a desfrutar dos prazeres mundanos, é-lhe apresentada a nova cultura vinda da América. Nessa aventura, Haller, guiado por Hermínia e também por Pablo e Maria, é convidado a experimentar todos os prazeres e a transgredir os valores consolidados pela moral burguesa.

A ruptura com o espaço nostálgico burguês, representado pela pensão onde mora, dá-se já no momento em que Harry sai de seu quarto – único refúgio dentro

⁹ Camus, Albert. *O Mito de Sísifo*. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000131.pdf. p. 83.

¹⁰ GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002, p. 40.

desse mundo burguês – e resolve, num estado de pânico ou alucinação, sair pelas ruas da cidade. Nesse percurso, observa uma pintura esteticamente corrompida de Goethe, quando o escritor, após um jantar mal sucedido com um antigo amigo e professor, percorre os mais diferentes lugares, chegando a um bar suburbano, onde conhece Hermínia. A partir disso, a alteridade entra em jogo. Harry Haller passa a se reconhecer e a reconstruir sua identidade enquanto “imortal” e encontra em Hermínia a chave para a libertação de seu espírito angustiado. Assim, a procura pela personalidade do Lobo da Estepe torna-se uma busca dolorosa e angustiante:

O Tratado do Lobo da Estepe e Hermínia tinham razão em sua teoria das mil almas; amiúde surgiam em mim, junto a todas as antigas, algumas novas almas, com suas pretensões, alvoroçadas, e agora via claramente, como um quadro posto diante de mim, o processo de minha personalidade até então. As poucas habilidades e matérias em que eu casualmente era forte haviam ocupado toda a minha atenção, e eu pintara de mim a imagem de uma pessoa que não passava de um estudioso e refinado especialista em poesia, música e filosofia; e como tal tinha vivido, deixando o resto de mim mesmo ser um caos de potencialidades, instintos e impulsos que me pareciam um transtorno e por isso os encobria com o nome de Lobo da Estepe.¹¹

Harry apenas chega a essa conclusão sobre o desenvolvimento de sua personalidade a partir do momento que entra em contato com o “outro”. Tanto o *Tratado* quanto Hermínia têm uma importante colaboração para a autorreflexão de Harry, que parece passar a compreender a morte por outro viés que não o iluminista. Com a modernidade, cria-se o sujeito e, paradoxalmente, também a modernidade mata o sujeito. Mata no sentido de tentar privar-lhe de toda potencialidade, instintos e impulsos, mencionados pelo personagem de Haller, anteriormente, e obrigando-o a encarnar a lógica do pensamento pragmático.

Através do contato com Hermínia e Pablo, H.H. tem acesso ao Teatro Mágico, lugar aonde apenas os “loucos” vão. O Teatro Mágico seria uma espécie de entrada a um mundo interior de possibilidades e situações possíveis de se experimentar e, também, um tanto absurdas. Introduzido ao Teatro Mágico por Pablo, depois de

¹¹ HESSE, Hermann. *O Lobo da Estepe*. Trad. Ives Barroso. Coleção: Mestres da Literatura Contemporânea. Ed. Record: Rio de Janeiro, 1995. p. 132.

usarem algumas substâncias que alteram sua percepção do mundo real, Harry é, assim, introduzido às portas de mundos possíveis de experimentação, como um jogo entre imaginação e realidade. Um jogo de experiências e escolhas que são possíveis de serem representadas através de uma brincadeira com espelhos.

A imagem criada do mundo dentro do Teatro Mágico parece representar o jogo da vida. A busca pela personalidade e identidade dentro desse contexto de ruptura com a ordem capital e burguesa vigentes é para Haller uma busca dolorosa e conflituosa pela essência humana, aparentemente sufocada pela Primeira Guerra Mundial e pelo mundo burguês, o que também envolve os aspectos econômicos, culturais e sociais em vigência na Europa na primeira metade do século XX. A substituição do humano pela máquina e, acima de tudo, a aproximação e preparação do homem como mecanismo frio e rígido para combate formam um dos questionamentos do personagem de Haller sobre o homem de seu tempo:

O homem moderno chama a isso sentimentalismo; já não se ama as coisas inanimadas, nem mesmo ao seu mais sagrado objeto, seu automóvel, que está sempre querendo trocar por outro mais novo. O homem moderno é enérgico, capaz, são frio e rígido – um tipo excelente, que será um milagre de eficiência na próxima guerra. Mas tudo isso nada me importa. Não sou um homem moderno, nem também um antiquado. Estava fora do tempo e me arrastava em direção à morte, que desejava. Nada tinha contra o sentimentalismo, estava alegre e agradecido de sentir ainda em meu coração algo assim como alguns sentimentos.¹²

Na passagem acima, notamos a busca de Haller pela essência humana independentemente da evolução histórica. Não é de seu interesse, aparentemente, se o tempo histórico em que vive lhe priva de abrir os olhos para um mundo já esquecido de busca e reflexão sobre a própria existência. Haller não nega o mundo em que vive; pelo contrário, ele o absorve da maneira mais crua possível, aspirando desse mundo todo o seu entorpecimento. Ele entra no jogo de sua época, tentando, através do consumo das drogas, compreender e ressignificar sua existência. Nesse sentido, o protagonista Harry Haller colabora com a representação do indivíduo

¹² *Ibidem* p. 162-163.

dentro de uma necessidade humana de busca pela essência, em uma sociedade assegurada no cientificismo e nos valores assentados pela Revolução Industrial, e relaciona essa representação à significação existencial, ou seja, a característica que revela aquilo que somos agrega experiências inovadoras para a constituição de sua personalidade. Os três aspectos abordados na discussão de *O Lobo da Estepe* - a multiplicidade, o suicídio e a alteridade - convergem no sentido de pensar um sujeito perdido em um mundo onde os valores até então aprendidos e bem assentados já não representam mais a sociedade vigente. O sujeito de Harry Haller, ligado ao pensamento e à capacidade de pensar e de refletir, recria, através de seus manuscritos, sua própria história.

Dessa forma, Harry Haller busca a essência absoluta que vive por trás da aparência que vemos das coisas; a construção da *imago mundi* dentro do romance de Hermann Hesse dá-se pela transição de posicionamento e reflexão do personagem de Harry através do discurso, desde o questionamento da velha ordem burguesa de pensar o mundo, ou seja, entre moral e imoral, certo e errado, bom e mal, até os mergulhos no desconhecido da sua própria existência, como as aventuras sexuais e as drogas. Os temas abordados levam a crer que o sujeito de Harry Haller representa, através da negação do sujeito burguês, um novo personagem dentro da história, sendo esse novo personagem aquele que desacata e questiona a ordem vigente, a fim de movimentar novas ideias e pensamentos acerca do homem novo que se apresenta a partir do período entre guerras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000131.pdf. Último acesso em: 04 de janeiro de 2014.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSTA Lima, Luiz. *A ficção e o poema*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

HESSE, Hermann. *O Lobo da Estepe*. Trad. Ives Barroso. Coleção: Mestres da Literatura Contemporânea. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1995.

HALL, Stuart. El Trabajo de la Representación. In: HALL, Stuart (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Traducido por Elías Sevilla Casas. London: Sage Publications, 1997. pp. 13-74. Disponível em: http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf. Último acesso em: 5 de janeiro de 2014.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: *Texto/Contexto*. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996. pp. 75-97.

CINEMA E LITERATURA: ARTES EM DIÁLOGO

CINEMA AND LITERATURE: ARTS IN DIALOGUE

Daise Lilian Fonseca Dias¹

José Kelson Justino Paulino²

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir aspectos de semelhanças e diferenças entre o cinema e a literatura. Inicialmente serão apresentadas relevantes teorias sobre o cinema e adaptações cinematográficas. Em seguida, discutiremos que um dos principais problemas da adaptação fílmica reside na questão da fidelidade à obra de origem. Além disso, o debate mostrará que a fidelidade totalitária ao hipotexto é algo distante de se conseguir, visto que a obra literária e a obra cinematográfica pertencem a artes diferentes, cujas linguagens também são diferentes. Alguns autores como Bazin (1991), apesar de não estarem de acordo com as mudanças geralmente feitas para o cinema, defendem as obras cinematográficas como o salvamento do hipotexto do esquecimento, uma vez que o filme pode despertar ou reavivar o interesse pela obra literária levada às telas. Já Mirtry (2006) acredita que tanto o livro quanto o filme irão cair no esquecimento da mesma forma e a adaptação pode deturpar a imagem do romance. Para este trabalho, utilizaremos também os estudos de Brito (2006) sobre o processo adaptativo e sobre redução; adição; deslocamento; transformação propriamente dita; simplificação; ampliação. Trataremos de consideráveis contribuições que a literatura deixou para o cinema e o cinema para a literatura contemporânea. Mostraremos aspectos que aparentemente eram exclusivos da literatura, mas que têm sido utilizados no cinema e vice-versa, o que destaca o caráter dinâmico de ambas as artes, a literária e a cinematográfica.

PALAVRAS-CHAVES: Cinema. Literatura. Adaptação.

ABSTRACT: The objective of this paper is to discuss aspects of similarities and differences between cinema and literature. At first, some relevant theories about cinema and film adaptations of literary works will be point out. Then, one of the main problems concerning film adaptation, which is the issue of fidelity to the literary text will be discussed. Besides, the debate will show that complete fidelity to the literary text is a difficult goal to be achieved, since both cinema and literature are different arts, whose language, among other factors, is also different. Some scholars, such as Bazin (1991), do not agree with some of the common changes usually used in film adaptations, but he believes they may save the literary work from being forgotten, since the movie can awaken audience's interests by the origin text. Differently, Mirthy (2006) defends that both works will some day be forgotten as well and, even worse, the adaptation may damage the reputation of the novel. For this research, Brito's studies (2006) will be necessary to discuss the process of adaptation and on reductions; additions; misplacements; transformation; simplification, widening. This paper will also deal with important contributions that literature has offered to the cinematographic art and vice versa. It will show some aspects that apparently were exclusive of literature, but have been used in the cinema and the other way around, highlighting the dynamic nature of both arts, the literary and the cinematographic.

¹ Doutora em Letras Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Graduado em Letas pela UFCG. Especialista em Estudos Literários pela UFCG.

KEYWORDS: Cinema. Literature. Adaptation.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a cultura contemporânea é, sobretudo, visual. Daí se entende o interesse da sociedade pelas produções artísticas visuais. O aumento significativo da produção e massificação de Vídeo games, videoclipes, cinema, propaganda, histórias em quadrinhos, não se limita apenas ao entretenimento, mas está relacionado à questão da agilidade e brevidade, características da sociedade moderna. A procura por essas obras visuais se dá porque tais recursos “são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside, sobretudo, na imagem e, secundariamente, no texto escrito, que funciona mais como um complemento” (PELLEGRINE, 2003, p. 15). Sendo assim, entende-se que os recursos audiovisuais citados acima e outros como fotografia e telenovela, que são considerados mais dinâmicos na modernidade, estão cada vez mais atraindo a atenção do público, que se preocupa, especialmente, com a brevidade – como em alguns casos observa-se no cinema - do que com as muitas páginas de um livro. A este respeito é importante considerar que há livros que podem ser lidos em duas horas e filmes com sete horas de duração, como é o caso de alguns de Jacques Rivette.

Percebe-se também que o grande aumento da popularidade de sites de vídeos justifica-se por estes trazerem, além da imagem, uma significativa velocidade na transmissão de informações. Essa agilidade conquista a preferência do leitor-visual, visto que o indivíduo conecta-se ao site, dirige-se ao seu objetivo principal, assiste aos vídeos de seu interesse e conclui seu propósito de maneira rápida e concisa.

Com relação ao cinema - e seu apelo audiovisual -, este tem, a cada dia, maximizando sua popularidade. Mulvey (1997) trata de dois aspectos que tentam explicar o prazer que as telas do cinema transmitem: a escopofilia e a fascinação com a forma humana. O primeiro termo caracteriza-se pelo ato de olhar como fonte de prazer. Apesar de Freud, segundo Mulvey (1997), ter associado a necessidade de se olhar à sexualidade do ser humano, percebe-se que a natureza humana, por

razões óbvias, precisa do olhar, mesmo que ele não esteja relacionado ao sexo. Dependendo do caso, o ato de olhar causa prazer e impacto, mostrando que a imagem vista tem grande poder sobre quem a observa. Já o segundo termo, a fascinação com a forma humana, passa por um processo de semelhança e diferenciação, ou seja, o ser humano mostra-se curioso e necessitado em olhar os outros, pois há um aspecto de (re) conhecimento ou simplesmente a rejeição. O fascínio, sobretudo pela forma humana não explicita o físico, mas os traços da personalidade e as ações que os complementam. Percebe-se que, ao presenciar a imagem de um filme, o ser se projeta de tal maneira na tela, na história, que acaba muitas vezes por se ver (ou não) na tela, causando aproximação e identificação entre os dois.

2 A QUESTÃO DA ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O CINEMA

No que diz respeito a tanto dinamismo presenciado no cotidiano, é comum a exposição de adaptações de textos literários para o cinema. Percebe-se que a literatura, na sua forma tradicional escrita, de maneira geral, vem perdendo, a cada dia, o espaço que conquistara. De alguma forma, os filmes têm sido vistos como substitutos dos livros. Entretanto, Griffith - considerado o pai da linguagem cinematográfica - destaca, conforme discute Brito (2006, p. 9) “que não teria chegado a descobertas fundamentais para a narrativa do cinema se não tivesse levado em conta suas leituras constantes dos romances de Charles Dickens” (cf BRITO, 2006, p. 9).

Deve-se considerar, contudo, que junto com os filmes, uma série de discussões são levantadas acerca da (in)fidelidade das adaptações em relação à obra de origem. Críticos de cinema e literatura, ainda tendem a se posicionar, marcando as duas artes – o cinema e a literatura – como uma sendo inferior e a outra superior, respectivamente, expressando um “preconceito vigente em todos os espaços: o de que um filme que adapta um romance lhe será sempre qualitativamente inferior” (BRITO, 2006, p. 7). Azerêdo (2006) não nega a importância das adaptações, mas também não descarta seus pontos negativos. A autora afirma que “o catalisador das relações entre literatura e cinema tinha que ser

mesmo a adaptação, ponto nevrálgico em que duas modalidades de arte se tocam ou se repelem, se acasalam ou se agridem” (AZEREDO, 2006, p. 143).

Sabe-se que textos literários influenciaram alguns dos primeiros filmes da história do cinema e que é considerável o número de roteiros adaptados, a exemplo de *Cinderella* (1899), *Sherlock Holmes Baffled* (1900), *A trip to the moon* (1902), baseado em romances de Júlio Verne e H. G. Wells, *Alice in Wonderland* (1903). Atualmente, os roteiros cinematográficos originais ganharam mais espaço, colocando o cinema no status de criador, privilegiando e pondo em foco seu caráter criador. Apesar de ainda se espelhar na literatura e em romances, sobretudo em obras do século XIX, o cinema tem sua originalidade, uma vez que faz uso das técnicas que lhe são próprias, produzindo um novo texto, mesmo que ele seja uma adaptação.

Entretanto, a literatura influencia o cinema inclusive em questões técnicas. Para se ter uma ideia disso, Brito (2006), mostra que Griffith, por exemplo, mesmo posicionando-se contra os produtores, usou, pela primeira vez, uma panorâmica (movimento de câmara em que esta não se desloca, mas apenas gira sobre o seu próprio eixo horizontal ou vertical) e um close (que se caracteriza como o foco que a câmara mostra de uma determinada coisa), imitando a questão de foco de romances. Entretanto, o que ele fez foi criar algo novo que se tornou um dos elementos singulares do cinema.

Na verdade, adaptações cinematográficas sempre se constituíram em um grande objeto de debate para os críticos de cinema e para o público. No processo de um projeto de adaptação, o cineasta desempenha seu papel, muitas vezes, buscando agradar o público e os estudiosos da área de cinema, mas na maioria dos casos, isso não ocorre. Alguns dos nomes importantes dos que desprezam as adaptações está Georges-Albert, citado por Azeredo (1996). Segundo ele, “nada, em seu princípio mesmo, é mais aberrativo que uma adaptação” (cf. AZEREDO, 1996, p. 145). O certo é que mesmo a análise superficial de um amador ou até de um profissional de cinema, nunca desconsiderará as chamadas “traições”, ou seja, elementos do livro que não estão no filme.

Alterações na narrativa fílmica que muitos de visão tradicionalista consideram “traições” podem ocorrer de diversas maneiras, como por exemplo: a falta de um

personagem, a exclusão de um acontecimento considerado determinante para o desenrolar da trama do hipotexto, a adição de cenas ou de personagens, a variação de lugares ou de características de personagens. Essas mudanças, em muitos casos, levam alguns amantes da literatura a considerarem tais modificações como pontos negativos do filme, exigindo “fidelidade” em relação ao romance.

Segundo Azeredo (1996), Astres julga negativamente os cineastas que querem ser fieis à obra de origem, pois como a obra literária e a fílmica são artes diferentes, existem aspectos que são privilegiados na literatura e não podem ser levado para as telas, e vice-versa. Contudo, tanto a literatura como o cinema trazem peculiaridades próprias de cada arte, portanto “a literatura, acredita-se, não vai ter nunca a mobilidade plástica do cinema, e este, por sua vez, nunca o nível de abstração da literatura” (AZEREDO, 1996, p. 132). Assim, não se pode ver um como imitação do outro, embora as comparações sempre existirão no que diz respeito à adaptações, sobretudo porque são linguagens diferentes, cada uma delas com suas peculiaridades, uma vez que, como disse Balasz,

quem adapta só pode utilizar a obra existente como matéria-prima, considerando-a sob o ângulo específico de sua própria natureza de arte, como se ela fosse a realidade bruta, e nunca se ocupar da forma já conferida a essa realidade (cf. AZEREDO, 1996, p. 145).

Alguns autores defendem a adaptação como algo que promove a salvação do esquecimento, no caso, da obra adaptada. Conforme discute Azeredo (1996), Bazin, um dos principais nomes desta área, defende o cinema como forma de resgate da literatura, já que as telas podem reacender ou acender o interesse do público por romances que já foram esquecidos. É certo que talvez a adaptação pode se distanciar da obra literária, adicionando ou excluindo aspectos do texto original, conforme discutido anteriormente, mas Bazin acredita que, mesmo assim, isso é válido, já que de qualquer maneira trará a obra aos dias atuais e incentivará muitos a procurarem por ela.

Ademais, Azeredo (1996, p. 147) cita Bazin na defesa da adaptação, pois no entender dele, ela “dá um verdadeiro tapa na cara do pedantismo literário que faz do

romance algo intocável e fonte dos mitos modernos”. Para Bazin, o cinema conseguiu ascender o interesse pela arte, aspecto este que antes, dificilmente, outras áreas fariam com tanta aptidão. Azeredo (1996) afirma que Mirtry mostrava-se contra a teoria de Bazin, colocando-a como mera utopia para quem buscava, ansiosamente, o resgate dos clássicos. Mirtry afirmava que fiel ou não fiel ao texto de origem, a adaptação, além de cair no esquecimento do mesmo jeito, era uma coisa danosa à sociedade, pois, de um modo ou de outro, deturparia o romance e esse tal interesse pela obra original não iria acontecer de maneira considerável.

É importante lembrar que, no entender de Diniz (2005, p. 03), levando em conta que “a maioria das adaptações tem sua origem em uma narrativa (...) a adaptação é, pois, a versão cinematográfica de uma obra de ficção”, ou seja, a adaptação, em seu caráter superficial, é a tradução de uma arte para outra. Neste caso específico, trata de obras literárias que foram transformadas em filme, passando das páginas para as telas do cinema. As adaptações podem sofrer várias transformações em seu processo, justamente por isso é um recurso muitas vezes rejeitado por alguns críticos e cinéfilos que acompanham com frequência o cinema.

3 ELEMENTOS DA ADAPTAÇÃO

Brito (2006) apresenta alguns aspectos comuns no processo de adaptação: redução; adição; deslocamento; transformação propriamente dita; simplificação; ampliação. No que se refere às “reduções”, elas são “elementos que estão no texto literário (romance, conto ou peça) e que não estão no filme” (BRITO, 2006, p. 20). Brito ainda explicita que esse aspecto é “mais frequente no processo adaptativo”, uma vez que “um romance é quantitativamente maior que um filme” (2006, p. 12).

Na adaptação da peça *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna, para o cinema em 1999, por exemplo, vê-se claramente a questão da redução na escolha dos personagens para o filme. Alguns deles, tais como o Palhaço, o Frade, o Sacristão e Satanás são excluídos, pois não foram considerados necessários pelos roteiristas para a compreensão da obra, no seu aspecto fílmico. O Palhaço, por exemplo, na estrutura da peça, identificava-se como uma espécie de narrador, reforçando as cenas que se desenrolavam aos olhos do público. Para a obra

cinematográfica, tal personagem foi considerado dispensável, pois na tela as próprias imagens falam por si só, fazendo desnecessária a presença de um narrador, é o que se depreende da postura dos roteiristas. Por outro lado, o diretor do filme poderia fazer de tal personagem para utilizá-lo no recurso da técnica narrativa, mas não foi sua escolha.

O Frade e o Sacristão também foram excluídos no filme, visto que, nas escolhas feitas para a tela, selecionaram personagens suficientes representando a hipocrisia da igreja – papel também exercido pelo Frade e o Sacristão da peça. Somando-se a isso, o Padre e o Bispo se fazem mais presentes na vida religiosa dos fiéis, sendo o Sacristão e o Frade apenas complemento dos representantes da igreja. A exclusão do Satanás, ajudante do Encourado, também se deu por medida de economia, visto que Satanás, o Encourado e o Diabo são praticamente sinônimos, no inconsciente coletivo do público brasileiro e ocidental, em geral, de modo que tal hierarquia foi representada apenas pelo Diabo no filme. Esta foi a solução que Guel Arraes, diretor do filme, encontrou, para reduzir o número de personagens relacionados ao mesmo tema e fazer a junção deles em apenas um, de modo que o Diabo tornou-se um misto dos personagens do inferno.

Com relação às “adições”, elas são formadas pelos “elementos que estão no filme sem estar no texto literário” (BRITO, 2006, p. 20). Este aspecto também é utilizado para “compensar efeitos verbais perdidos em outras instâncias” (BRITO, 2006, p. 14), ou seja, ele pode ser utilizado para intensificar algum aspecto relevante no que diz respeito à narrativa. No filme *Auto da Compadecida* (1999), observa-se a adição de três personagens: o cabo Setenta, Vicentão e Rosinha. O acréscimo de tais personagens justifica-se pela complementação da história de João Grilo e Chicó. A personagem Chicó harmoniza suas ações com os personagens citados acima, uma vez que os três estão mais presentes em suas aventuras.

O livro de Suassuna, *Auto da Compadecida* (1955), fala de pecados e de céu e inferno. O acréscimo de Rosinha transformou a trama em algo mais delicado, pois introduziu uma história de amor, onde só havia sofrimento e julgamento entre o bem e o mal.

As “adições” anteriormente colocadas em foco foram selecionadas pelos roteiristas Guel Arraes e Adriana Falcão de outras obras de Ariano Suassuna, como

O Santo e a Porca (1957) e *Torturas de um coração* (1951). Deve-se considerar que as “adições” citadas são um caso peculiar, pois foram tiradas de outras obras, mas naturalmente isso não acontece com frequência em adaptações de obras literárias.

A terceira categoria a ser analisada aqui, no processo adaptativo, é o “deslocamento”. Brito (2006) esclarece que ele é um elemento que está tanto no filme como no livro, mas em ordem cronológica ou espacial diferente; observa-se, frequentemente, este recurso em adaptações cinematográficas. Em casos de deslocamento, geralmente, itens que só aparecem ao final no livro ou no meio, por exemplo, são mudados de sequência, sendo encaixados no início do filme, por exemplo.

Pode-se identificar a prática de deslocamento no filme *Forrest Gump*, o *cantador de histórias* (1994). Nele, o protagonista começa a contar sua vida em um banco de uma praça, lugar onde espera a sua amada que não vê há algum tempo. A cena em questão, que acontece no início do filme, só continua no meio da trama, visto que, logo depois, ele se casa com ela e passa a sofrer por sua morte. Acontece, então, uma espécie de pausa enquanto o protagonista conta suas façanhas e aventuras, para só depois, no meio do filme, continuar a narrativa sobre sua vida

No texto literário original, intitulado *Forrest Gump* (1986), escrito por Winston Groom, Forrest narra sua história exclusivamente para o leitor de forma linear, não em um banco de praça. O cineasta Robert Zemeckis, diretor do filme mencionado acima - vencedor de trinta e oito prêmios em todo mundo com outros filmes - se utilizou de uma cena que acontece no meio do romance e a deslocou para o início do filme. Contudo, o “deslocamento” acima citado serve para prender o público até o fim do filme, uma vez que ao narrar sua história de amor, Forrest causaria curiosidade nos espectadores sobre o que aconteceu entre o protagonista e sua amada.

Nas adaptações cinematográficas, outra questão importante é a das as “transformações”. Elas são as mudanças que ocorrem com os elementos que, no romance e no filme, possuem significados semelhantes ou aproximados, mas têm configurações diferentes. Brito (2006) cita a adaptação cinematográfica de *São Bernardo* (1971) do diretor Leon Hirszman, com roteiro baseado no romance *São*

Bernardo (1934), de Graciliano Ramos, como exemplo do uso de transformações. Hirszman procura algum substituto plástico para a “seca” que é a característica marcante do livro. Para isso, o cineasta mostra nas telas uma monotonia intensa, além de imagens dos ambientes (casas, lugares abertos sem árvores, terra seca e sol) de maneira bastante demorada e de ângulos que permitem observar o entediante espaço sem movimento algum, acompanhado de uma trilha sonora propositalmente enfadonha.

Brito (2006) questiona se Hirszman conseguiu alcançar o objetivo da substituição da seca pelas longas cenas monótonas, o que se sabe é que tentar substituir ou dar intensidade a seca com cenas ou música que vão ao encontro da invariabilidade é algo desafiador e, no mínimo, ousado, uma vez que se trata de um aspecto (a seca) que é indispensável à trama, mas simplesmente mostrar imagens de espaços que lembram tal item talvez não fossem o suficiente para dar ênfase ao traço necessário.

Percebe-se nas adaptações cinematográficas, de modo geral, aspectos que na obra de origem foram desenvolvidos com bastante intensidade, mas que no cinema tornaram-se algo bem menos desenvolvido que o esperado. A esse processo dá-se o nome de “simplificação”, que consiste em “uma transformação que (...) no filme diminui a dimensão de um ou mais elementos do romance” (BRITO, 2006, p. 20). Os exemplos de “simplificação” mais rotineiros acontecem quando dois ambientes do livro são resumidos em apenas um cenário, acontecendo a junção de dois acontecimentos em uma única cena. O cineasta, para valorizar mais uma cena curta ou que esteja sem muito atrativo, coloca dois episódios em um único espaço, o que faz com que o processo de adaptação se torne mais interessante para quem assiste. O cinema, em suas particularidades, oferece esse recurso, que ocupa pouco espaço na duração do filme, fazendo o público entender o desenvolvimento do roteiro com apenas algumas imagens.

Com relação à simplificação, no livro *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos, por exemplo, o personagem Fabiano vai à cidade em duas ocasiões totalmente diferentes, uma sozinho e outra com a família. Na adaptação do livro para o cinema, Nelson Pereira, diretor do filme *Vidas secas* (1963) “simplificou” essas duas visitas em apenas uma. No resumo dos dois acontecimentos, Fabiano está

com sua família na cidade, é preso e espancado pelo soldado amarelo, tudo isso em sua única visita à cidade.

Observa-se que a “simplificação” não é utilizada somente para acontecimentos ou ações, mas também para personagens. Um exemplo de tal aspecto com personagens encontra-se no filme *Auto da Compadecida* (1999). O Padre, o Bispo, o Frade e o Sacristão foram simplificados na figura dos dois primeiros personagens. Os acontecimentos presenciados e desenvolvidos pelo Frade e pelo Sacristão são executados pelo Padre e pelo Bispo, uma vez que apenas ambos representam a igreja no filme. As supressões não cessam, pois o Encourado e o Satanás viram um só, o Diabo, conforme mencionado anteriormente.

Por último, tem-se o elemento chamado de “ampliação”, que consiste no aumento da dimensão de um ou de mais elementos da obra de origem no filme. Um exemplo significativo deste aspecto está na adaptação da peça de Shakespeare, *A tempestade* (1623). O filme intitulado *A última tempestade* (1991), de Peter Greenaway, mostrou um exemplo do uso de intensidade em relação às metáforas da peça. Greenaway ampliou de tal forma as figuras de linguagem, que uma simples figura (metáforas e metonímias), tornou-se bem maior do que se esperava.

É notório que uma adaptação cinematográfica pode acontecer de diferentes formas. O cineasta pode optar por tentar ser mais fiel à obra de origem, ou então se distanciar e construir um filme que apenas lembre o hipotexto, o que pode causar estranhamento para o público. Assim, os três tipos de adaptações mais comuns são: tradução, transformação e diálogo. Tendo em vista que Literatura e Cinema são linguagens diferentes, não cabe nem a qualificação de um nem a desqualificação do outro, sobretudo porque o texto cinematográfico nem sempre tem o intuito de ser fiel ao texto literário, na maioria dos casos.

Assim, a “tradução” se caracteriza pela seleção de elementos que compõem o enredo de um romance, um conto ou uma peça, por exemplo, para o cinema, levando em conta as mudanças naturais de acordo com a nova linguagem. Em relação à fidelidade do filme em confronto com a obra de origem, Johnson (2003) diz que a “insistência à fidelidade é um falso problema, porque ignora a dinâmica do campo de produção em que os meios estão inseridos” (JOHNSON, 2003, p.42). Sendo assim, a escolha de seguir a fidelidade do livro em relação ao filme parte do

diretor, sempre tendo em vista questões como o tempo de duração do filme, a parte financeira e os objetivos que pretende alcançar. Assim, o trabalho de adaptação não considera somente a obra literária, mas o contexto no qual está inserido e as características que deram credibilidade e popularidade ao cinema, como técnicas de câmera, trilha sonora, efeitos visuais e especiais, dentre outros.

O certo é que em adaptações, é inevitável a perda de características da obra literária, visto que o objetivo de uma tradução fílmica não é ser fiel ao máximo a uma obra escrita. A “transformação” do texto literário no texto cinematográfico é algo improvável de se conseguir com total fidelidade, uma vez que “o livro e o filme nele baseado são como dois extremos de um processo que comporta alterações em função da encenação da palavra escrita e do silêncio da leitura” (XAVIER, 2003, p. 62). Sendo assim, percebe-se que sempre haverá aspectos do livro que não poderão ser adaptados para o cinema.

Ao se pensar em uma “transformação” fiel do livro para as telas do cinema – como em *Dom* (2003), de Moacyr Góes - foram detectados alguns problemas no processo adaptativo. Os diálogos diretos presentes no romance, herdados do teatro, ainda são preferências do público que assiste a filmes, portanto, predominantes no cinema. O romance essencialmente narrativo não poderá ser adaptado em sua totalidade, pois além de prejudicar o interesse do público pelo filme, uma vez que é frequente o uso do discurso direto, as passagens como descrição de ambientes não poderão ser narradas, mas mostradas para o público através das imagens.

Outro termo usado no processo adaptativo é o “diálogo”. Tal aspecto de adaptação se caracteriza quando um filme dialoga com o texto (a obra literária) que o inspirou, porém de forma implícita. Não se trata de uma adaptação pura, onde o filme, de alguma forma, segue o texto literário, mas de uma “intertextualidade”, podendo o filme fazer referência a algum texto ou obra geralmente conhecida pelo público de maneira explícita ou implícita.

Referenciais da literatura presentes em filmes, de algum modo estão trazendo à tona a questão da influência de um romance sobre um filme. Esta questão da influência, no caso, de diálogo, está mais presente nos filmes contemporâneos e até naqueles que foram baseados em livros de autores infanto-juvenis. Um exemplo disso é o filme *Crepúsculo* (2008) – baseado no livro de

Stephenie Meyer, também intitulado *Crepúsculo* (2005) - dirigido pela diretora Catherine Hardwicke, que faz referências à obra clássica da literatura inglesa, *O Morro dos Ventos Uivantes* (1847) de Emily Brontë. Apesar de ambas as obras trazerem um triângulo amoroso nada convencional e terem uma carga temática sombria, a obra de Brontë em nada se assemelha ao filme de Hardwicke e vice e versa. Entretanto, o livro de Meyer dialoga implicitamente com o clássico de Brontë, mesmo que de forma superficial, já que ele é apenas citado como livro preferido da personagem principal. O sucesso fenomenal do livro de Meyer e do filme baseado nele, reacendeu o interesse pelo texto de Brontë em proporções inimagináveis, provocando uma *caçada* pelo público de Meyer à obra inglesa.

Diante dos vários tipos de adaptações (tradução, transformação e diálogo) discutidos, merece destaque o fato de que a “tradução” passa por uma série de mudanças em relação à obra literária, em virtude das características do cinema e dos signos desse sistema se utilizando de recursos literários. Já a “transformação” busca a fidelidade na passagem da obra literária para o cinema.

No caso do filme *Dom* (2003), a personagem Capitú, uma mulher dependente de seu marido, foi “transformada” em Ana. Ana é uma mulher batalhadora, atriz, capaz de superar os ciúmes do marido para realizar seus sonhos. Contudo, percebe-se que Góes, espelhando-se na mulher dos dias de hoje, mudou não só a personalidade, mas as atitudes da personagem de Machado de Assis, ou seja, ele reimaginou uma personagem baseada em outra, com traços da atualidade, da modernidade, visto que Ana é emancipada, o que favorece uma identificação com o público que assiste. Nesta perspectiva, pode-se dizer que o filme “dialoga” com o livro de Machado de Assis, lembrando muito de sua obra, como o nome do protagonista é o mesmo e alguns fatos são praticamente idênticos aos da obra literária. Alguns exemplos deles são: a morte de Ana, o nascimento de Joaquim, as desconfianças de Bento em relação à paternidade do seu filho, a separação do casal, as desconfianças do protagonistas em relação ao melhor amigo.

4 O LIVRO X O FILME

Nas discussões sobre adaptação, muito se tem questionado sobre a superioridade do romance em relação ao filme baseado nele. Bazin (1991, p. 93) defende que evidentemente “a matéria elaborada, sobre a qual trabalham roteiristas e diretores, tem a priori uma qualidade intelectual bem superior a média cinematográfica”. Sendo assim, sempre existirá certo preconceito em relação à qualidade de uma adaptação cinematográfica, por ela, muitas vezes mostrar ao leitor, personagens mais complexos e sutilezas que o público não está acostumado a ver nas telas. Brito (2006) inicia suas discussões com uma ironia sobre adaptações cinematográficas:

Diálogo entre dois ratinhos roendo películas em Hollywood:

- E aí, já roeste aquele filme lá?

- Sim.

- Estava bom?

- Gostei mais do romance (BRITO, 2006, p. 7).

Entretanto, deve-se considerar que, no caso acima citado, por exemplo, a visão Bazin é muito tradicional e se baseia em argumentos logocêntricos que não devem mais basear os estudos fílmicos.

Uma outra questão deve ser considerada. Pode-se perguntar: e quando o filme é considerado mais significativo que a sua obra de origem? Tal fato tem se tornado comum, a exemplo da filmografia de Hitchcock, e quando ocorre, muitas vezes diz-se que o filme capta mais do que o esperado, conseguindo, algumas vezes, preencher lacunas deixadas pelo escritor do hipotexto.

Um exemplo recorrente neste artigo é o filme *Auto da Compadecida* (1999). A adaptação do texto de Ariano Suassuna tem sido considerada por muitos como superior ao próprio livro, graças aos trabalhos dos roteiristas do filme de Guel Arraes e Adriana Falcão. Os cineastas em questão conseguiram dominar a proposta de Suassuna de maneira significativa, desde a linguagem informal às travessuras acrescentadas para João Grilo e Chicó, captando as ideias do livro com imaginação, criatividade e excelente qualidade artística.

5 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O CINEMA

Apesar de a literatura e o cinema serem linguagens diferentes, devendo ser vistos de maneiras distintas, não se pode negar que a literatura ensinou muito ao cinema. Sabe-se que, no início do século XX, o cinema trabalhava com poucos cenários, não tinha a agilidade de movimentação em diferentes ambientes. A este cinema considerado “parado”, Brito (1996, p. 13) deu o nome de “teatro filmado”. Tal estilo provocava a sensação, para quem assistia, que se estava diante de um palco teatral, dando a impressão de que o filme parecia mais uma peça de teatro do que uma obra cinematográfica.

Na adaptação da peça *King Lear* (1605) de Shakespeare, por exemplo, também intitulada *King Lear* (1983), do diretor Michael Elliot, pode-se observar a questão do “teatro filmado” de maneira significativa. Naquele filme, existem poucas mudanças de cenários e a câmera tem pouca locomoção, apresentando as cenas de maneira “aberta”, isto é, como se as cenas do castelo se passassem de modo que se pudesse ver todos os personagens de uma só vez, com poucos destaques ou focos de rostos.

O “teatro filmado” foi bem aceito por um tempo no cinema, mas depois tornou-se cansativo para público, necessitando assim, de mudanças na estrutura cinematográfica, tanto em relação à movimentação das câmeras quanto na construção das cenas. Brito (2006) comenta que Griffith foi o responsável por resgatar o cinema deste patamar precário, ousando lances de câmeras para compor seus filmes de maneira dinâmica. O cineasta passou a variar a posição da câmera, dando focos em coisas minúsculas, como uma unha ou uma asa de inseto. Com isso, o plano cinematográfico foi crescendo de maneira significativa, uma vez que paisagens inteiras foram descartadas, sendo usados cenários pequenos, já que não havia mais a necessidade de filmar o ambiente como um todo, pois as mudanças de foco seriam constantes. A partir daí, ficou mais constante a utilização de *closes*, que se caracterizam como o foco que a câmera mostra de uma determinada coisa, personagem ou ambiente, a montagem de cenário e os próprios movimentos de câmera.

Apesar da renovação cinematográfica proposta por Griffith, o público tornava-se mais exigente, fazendo com que o cinema enxergasse, mais uma vez, a necessidade de novas transformações. O romance entra em foco neste aspecto, uma vez que os cineastas utilizavam o “narrar” para revolucionar o cinema, traço esse que foi “copiado” da literatura. No início do uso dessa técnica, houve a dificuldade de ângulos, mas depois das técnicas narrativas e da invenção da câmera móvel, o leque de possibilidades se abriria mais ainda.

Com as inovações descritas no parágrafo anterior, o cineasta-narrador poderia desenvolver sua imaginação diante das câmeras, criando efeitos visuais (de cenário) e efeitos especiais (de computação, embora existem efeitos especiais que não são feitos por computadores), fazendo com que a imagem ficasse mais completa e expressasse melhor o que desejava. Com a agilidade do cinema deve-se destacar que, enquanto o livro narra um ambiente em três ou quatro páginas, o filme faz o mesmo em um ou dois segundos, utilizando-se mais uma vez de técnicas de cenários, locomoção e filmagens rápidas.

Além do empréstimo do narrar que o cinema recebeu da literatura, outro ponto significativo seria a questão do elemento psicológico. Apesar de a literatura desenvolver o interior dos personagens, o cinema tem se aperfeiçoado neste item, fazendo o uso constante de pensamentos internos e opiniões dos personagens, através, por exemplo, do frequente recurso narrativo explícito chamado de *voice over*, que mostra a fala de um personagem ou de um narrador que não aparece, enquanto é mostrada uma cena, na qual ele não está presente, explicitando, por exemplo, os seus pensamentos através, inclusive, do uso da imagem que se desenvolve na tela.

Enquanto a literatura deixa específico o sofrimento do protagonista-narrador de um romance através exclusivamente das palavras, o cinema recorre às câmeras para deixar tais sentimentos mais perceptíveis. No livro *Dom Casmurro* (2008), de Machado de Assis, o protagonista Bento sofre suas mágoas e a angústia da dúvida de traição, de maneira que o leitor sabe exatamente seus pensamentos, pois o personagem faz questão de deixar expostos seus anseios e inquietações através de palavras e gestos. Na adaptação contemporânea de tal obra, *Dom* (2003), de Moacyr Góes, o cineasta faz uso de várias tomadas sem texto algum para transmitir

os mesmos sentimentos do seu personagem. Uma sequência de noites em claro, visitas a bares, choros e lembranças fazem com que o público perceba sua angústia.

Em meio aos recursos cinematográficos citados anteriormente, um se destaca pela frequência de seu uso: o *flashback*, recurso usado ora para dar sentido à história cinematográfica, ora para compor a personalidade de um personagem, mostrado em forma de lembranças passadas situando o público na história, melhorando a compreensão de quem acompanha; esse recurso também saiu das páginas literárias. Não se sabe ao certo quando esse recurso foi usado pela primeira vez, mas é evidente que foi a literatura que emprestou tal técnica ao cinema. Machado de Assis, por exemplo, ao compor *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), fez uso deste recurso para desenvolver seu romance, uma vez que o protagonista se tratava de um “defunto-autor”, ou seja, um personagem que já havia morrido, contando os detalhes de sua vida, recorrendo às lembranças através do *flashback*.

O recurso do *flashback* é utilizado no cinema para que o público compreenda o desenrolar da trama, através de momentos do passado que são relevantes na constituição do enredo. Pode-se começar o filme pelo final da história, por exemplo, e no decorrer da exibição mostrar-se pontos significativos do passado, como forma de descobrimento e sentido da trama e ações dos personagens, fazendo com que o público compreenda a história à medida em que as cenas acontecidas no passado explicam, por exemplo, atos dos protagonistas ou de personagens secundários. O recurso em questão também pode ser utilizado para compor a personalidade de um personagem. Existem filmes que mostram nada ou muito pouco das motivações do protagonista ou de um personagem secundário, então, ao recorrer a este recurso, o diretor de cinema evidencia momentos e ações que aos poucos explicam ao público os verdadeiros motivos de um personagem agir da forma que age.

Na adaptação cinematográfica *Forrest Gump, O cantador de histórias* (1994) vê-se o uso do *flashback* de maneira acentuada. No filme norte-americano, do diretor Robert Zemeckis, o qual traz o ator Tom Hanks no papel que dá nome à obra, acompanha-se o personagem sentado em um banco de uma praça esperando sua amada, enquanto conta toda sua história para as pessoas que vão passando e sentando ao seu lado, conforme mencionado anteriormente. O conhecimento acerca

do personagem é obscuro no início, como é de se esperar, mas à medida que o diretor recorre ao *flashback* para explicar sua história, Forrest vai desnudando-se para o público, fazendo com que entendam o seu modo de pensar e agir. Entretanto, no livro de Winston Groom, *Forrest Gump* (1986), que deu origem ao filme, o protagonista também conta sua história depois de adulto, recorrendo ao passado e às lembranças como forma de mostrar sua personalidade para o leitor, igualmente ao processo de desenvolvimento dele no filme.

Além do *flashback*, Bazin (1991) trata, de uma maneira bem humorada, acerca de um incidente que aproximou a literatura do cinema. O autor conta um episódio que lhe foi relevante na percepção de empréstimos de uma arte a outra, isto é, a literatura e o cinema. Ao rever o filme *Os vampiros* (1915), de Feuillade, em uma amostra de cinema francês promovida pelo historiador, crítico e pesquisador de cinema, fundador da Cinemateca Francesa, Henri Langlois, Bazin percebeu que só um dos dois projetores funcionavam, fazendo com que o filme parasse a cada dez minutos, uma vez que o projetor precisava ser carregado. Nesses minutos de espera, a ansiedade tomava conta do público, pois queriam saber quem realmente era o assassino e o mocinho. O escritor analisa tais paradas dizendo que:

Cada interrupção provocava um “Ah!” de decepção e a retomada uma esperança de alívio. A história, da qual o público não compreendia nada, impunha-se a sua atenção e ao seu desejo, pela pura e simples exigência do relato. Ela não era de modo algum uma ação pré-existente cortada arbitrariamente por entreatos, mas uma criação indevidamente interrompida, uma fonte inesgotável cujo fluxo teria sido retido por uma mão misteriosa (BAZIN, 1991, p. 87).

O relato de Bazin mostra que, acidentalmente, o cinema “copiou” a literatura – quando os recursos chamados *flashback* e digressões passaram a ser utilizados de modo planejado no cinema - uma vez que ao lembrar-se das páginas de um romance, vê-se que os capítulos de digressão despertam a mesma sensação no público leitor, pois na obra literária tem-se também a quebra de páginas por meio da mudança dos capítulos, causando igual ansiedade, como no caso do filme citado por Bazin (1991).

A título de ilustração, com relação a esta questão de pausa e espera, há que se considerar um recurso recente do cinema, ou seja, os filmes que têm continuações, as chamadas *sequências*, as quais ocorrem devido ao sucesso do primeiro filme, de modo que os produtores julgaram conveniente a produção de um segundo – ou mais - filme, despertando também ansiedade em quem espera pela sequência, como no caso das franquias *A múmia*, *James Bond*, e *Missão impossível*. As sequências são utilizadas também em adaptações de trilogias, a exemplo do filme *A identidade Bourne* (2002). Há ainda a questão de filmes que são adaptados para televisão, os quais também entram nessa perspectiva de sequenciamento, geralmente como minisséries, como é o caso da série *O Bem Amado* (2010), que foi apresentada em diferentes dias e a cada final de capítulo deixava o público ansioso pela continuação.

6 CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA PARA A LITERATURA

Não se pode dizer que somente a literatura ensinou ao cinema, mas que a literatura também aprendeu com ele. Os “empréstimos” recebidos por ela têm sido de grande valor. Brito (1996. p. 15), discute que o “o mesmo impacto e transformação estrutural que o surgimento da fotografia desencadeou na pintura, a invenção do cinema teria provocado no romance do século XX”. A respeito deste impacto alguns autores se manifestaram, dividindo os críticos em dois grupos: os da vertente chamada de *aproximação* e confirmação, que concordam que o cinema influenciou a literatura e os da vertente chamada de *distanciamento* e negação, os quais rejeitam a presença de técnicas do cinema na literatura.

No primeiro caso, o de aproximação, estão os escritores literários que não só comungavam com a ideia de aproximação entre a literatura e o cinema como privilegiavam o diálogo, o centramento do foco narrativo limitado do protagonista em romances, e passaram a recusar a onisciência da narração do romance clássico, por entender que a obra poderia ficar mais enigmática se a perspectiva passasse apenas por uma visão, dando mais espaço ao discurso direto. Alguns exemplos são os escritores americanos da primeira metade do século XX, como Dos Passos, Hemingway, Faulkner, Steinbeck, Caldwell. No Brasil têm-se nomes como Rubem

Fonseca, Aguinaldo Silva, Ignácio Loyola Brandão, entre outros. Naturalmente que a questão da influência não pode ser resumida ao discurso direto, sobretudo porque ele já era utilizado pela literatura antes de o cinema existir; aqui ele serve de ilustração.

Com relação à aproximação, no Brasil, mais especificamente, pode-se observar influências do cinema na literatura, como o uso predominante do diálogo direto em Rubem Fonseca, autor de *Família é uma merda* (2002). Neste conto, encontra-se a predominância de diálogos, dando a forte impressão de que cada cena está sendo construída diante dos olhos do leitor. Contudo, entre os que negavam a influência do cinema na literatura estão Robbie-Grillet, Malraux, Radiguet, entre outros.

Autores de obras literárias contemporâneas que se utilizaram de recursos cinematográficos em seus textos privilegiam, por exemplo, o centramento do foco narrativo no protagonista de visão limitada, ou seja, deixam a onisciência de lado. Assim, o protagonista-narrador conta os fatos, sem conhecer pensamentos ou ideias dos outros personagens, trabalhando assim, somente com o que ele sabia e com suposições.

Um elemento importante para o cinema é a trilha sonora. Através dela o público pode, por exemplo, perceber a dimensão dramática de uma cena, ou seja, se está explícito um acontecimento desagradável, em um caso assim, a trilha deve estar de acordo com essa característica, intensificando a melancolia apresentada nas imagens. A música também pode marcar a trajetória de um personagem. Para as cenas de suspense também são utilizadas trilhas igualmente adequadas, objetivando transportar o público para o que se desenrola de maneira assustadora e impactante, fazendo com que o público perceba, de imediato, o caráter da cena. Contudo, a trilha sonora não é um aspecto exclusivo do cinema. Pode-se até encontrar dificuldades em explicitar este aspecto em romances, mas quando se leva em conta a literatura de maneira geral, pode-se apontar os poemas musicais como forma de expressão sonora do eu lírico. Augustos dos Anjos foi considerado um dos poetas mais musicais de seu tempo, em suas poesias a presença do sonoro era marcante. No poema *Budismo Moderno* (1909) o autor tem o cuidado na escolha de palavras que provoque no leitor a reação desejada: terror.

7 DISTANCIAMENTO ENTRE LITERATURA E CINEMA

Mesmo o cinema se utilizando de recursos da literatura e vice-versa, deve-se sublinhar as consideráveis diferenças entre ambos e os aspectos que jamais serão possíveis de serem transferidos de um para o outro. Sabe-se que na literatura pode-se desenvolver o enredo na perspectiva de diferentes personagens, mas isso, em geral, ocorre de forma alternada: destaca-se um e depois o outro. Na literatura, não se pode narrar dois ou mais acontecimento ao mesmo tempo, pois seria impossível, já que para narrar mais de uma ação ou mostrar a perspectiva de vários personagens, há o fim de um pensamento e o início de outro, tudo acontece em uma ordem – apesar das alternativas para isso, sobretudo a partir do Modernismo - cronológica. No cinema, todavia, essa perspectiva pode ser tratada de modo diferente. Através das lentes da câmera e divisão da tela, pode-se apresentar mais de um acontecimento de maneira simultânea.

É importante ressaltar ainda alguns aspectos da questão da descrição tanto em relação ao cinema quanto no que diz respeito à literatura. O autor de uma obra literária, dependendo do caso, procura relatar o ambiente de forma minuciosa, colocando acima de tudo, em seu narrar, a riqueza de detalhes, para que o leitor entenda a dimensão e a importância do espaço, por exemplo, para a trama de maneira significativa. Cada aspecto que recebe uma atenção especial por parte do narrador ou de personagens, o leitor logo percebe que será de importância para algum acontecimento futuro. No cinema, a descrição se consolida de modo mais detalhado e econômico quando comparada ao que comumente é visto no romance. Enquanto a descrição de um ambiente pode tomar várias páginas em um romance, o filme pode mostrar tais detalhes em questão de segundos.

No romance de Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição* (1862), por exemplo, a descrição do ambiente é fundamental para o desenvolvimento da narrativa. Os detalhes do espaço são tão significativos que a própria natureza é considerada um personagem, visto que se alia aos sentimentos dos personagens – uma prática comum da estética romântica. Quando Teresa, a protagonista, se encontra triste, tudo ao seu redor também está, as plantas estão murchas, a chuva

não para de cair e o céu se mostra cinzento. Quando a personagem está feliz, a natureza se apresenta da mesma forma. Se houvesse uma adaptação do romance, o cineasta poderia até tentar captar a riqueza de detalhes da natureza que o romance apresenta, mas dificilmente conseguiria em sua totalidade, pois na maioria das vezes os espaços são insignificantes, passando diante dos olhos de maneira rápida e sem detalhes.

Contudo, vale lembrar que o escritor não escreveu a obra citada no parágrafo anterior pensando em uma futura adaptação cinematográfica (há uma adaptação de *Amor de Perdição* feita por Manoel de Oliveira), visto que o cinema ainda não existia à época, mas escreveu fazendo uso de aspectos literários e com uma riqueza de detalhes que o cinema jamais poderia comportar de maneira completa, uma vez que um filme mostra um ambiente, geralmente, como segundo plano e como é exposto de maneira rápida, nem sempre se consegue atentar para detalhes, passando, na maioria das vezes, despercebido diante dos olhos do público.

8 CONCLUSÃO

O inconveniente preconceito entre a literatura e o cinema mostra-se, na atualidade, menor, pois diante de tantos empréstimos de um para outro, cabe o respeito e a admiração de ambas as artes. Os autores mais antigos ainda excluem as adaptações cinematográficas como Georges-Albert, mas deve-se levar em conta que esta serve para elevar o nome de uma obra e torná-la mais dinâmica e visual. Fidelidade é um caminho que deve ser ignorado, pois ao tratar de obras diferentes, o desenvolvimento das duas deve ser igualmente distinto, considerando as características de cada uma de acordo com o meio que foi exposta.

Apesar de alguns autores como Astre, citado por Azeredo (1996) considerar as adaptações cinematográficas uma verdadeira “aberração” e julgá-las completamente inconvenientes, deve-se considerar a importância delas para a divulgação da obra de origem. Em virtude disso, este artigo comunga com Bazin (1991), que compreende a adaptação, mesmo com suas “traições”, como uma forma de resgate da obra de origem, afim de salvá-la de um possível processo de

esquecimento, despertando o interesse do público atual, sobretudo os jovens, para a valorização de textos tão importantes para o intelecto de quem os lê.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, A.. *Eu e outras poesias*. São Paulo: Editora Martins Afonso, 1996. (coleção poetas do Brasil).

ARAÚJO, H. Bentinho, o mais elegante e malicioso narrador da literatura Brasileira. In: ASSIS, M. *Dom Casmurro*. Porto Alegre, RS: L&PM. 2008, p. 247 – 251.

ASSIS, M.. *Dom Casmurro*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

ASSIS, M. *Dom Casmurro*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

ASSIS, M. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Editora W. Buch, 2007.

AZERÊDO, G. Literatura, cinema, adaptação. In: *Graphos*. Revista de Pós-Graduação em Literatura da UFPB. Ano I, vol. 2. João Pessoa: EDUFPB, 1996.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BAPTISTA, A. B. *Autobiografias: solicitação do livro de Machado de Assis*. Campinas: Edição da Unicamp, 2003.

BARTH, J. *A ópera flutuante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOSI, A. *Machado de Assis*. São Paulo: Publifolha, 2002. (Coleção Folha Explica)

BAZIN, A. Por um cinema impuro: defesa da adaptação. In: BAZIN, A. *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANCO, C. C. *Amor de Perdição*. São Paulo: Editora Rideel, 2010.

BRITO, J. B. *Imagens Amadas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1995.

_____. Literatura, cinema, adaptação. In: *Graphos*. Revista da Pós-graduação em letras da UFPB. Vol. I, Nº 2. João Pessoa: EDUPB, 1996.

_____. *Literatura no cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006.

BRONTE, E. *O Morro dos ventos uivantes*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

CÂNDIDO, A. A personagem do romance. In: CÂNDIDO, A. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CÂNDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. Ed. 8. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000.

CÃÑIZAL, E. P. Cinema e poesia. In: XAVIER, I. (org). *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

CASTELO, J. A. *Realidade e ilusão em Machado de Assis*. Volume 6. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1969. (coleção de ensaios).

CORSEVIL, A. R. (org). *Ilha do Desterro: Film Beyond boundaries*. N. 51. Florianópolis: UFSC, 2006.

ELLIS, K. Techique and ambiguity in Casmurro. In: *Hisponia*. N. 45, 1965.

FABRIS, A. A imagem como realidade: uma análise de Blow-Up. In: FABRIS, A *et. al.* (org). *Estudos Socine de Cinema*. Ano III. Porto Alegre: Sulina, 2003.

FISCHER, L. A. Pequena biografia de Machado de Assis. In: ASSIS, M. *Dom Casmurro*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008, p. 11 – 18.

GENILDA, A. *Jane Austen: adaptação e ironia – uma introdução*. João Pessoa: Editora Manufatura, 2003.

GLEDSON, J. *Por um novo Machado de Assis*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GROOM, W. *Forrest Gump: o Contador de Histórias*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

JACQUES, A. *Dicionário teórico e crítico do cinema*. Tradução de Eloisa Araújo. Campinas – SP: Papirus, 2003.

JOHNSON, R. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, T. *et. al.* *Literatura e Televisão*. São Paulo: Editora Senac e Instituto Itaú de Cultura, 2003.

LUCAS, F. Uma ambiguidade insolúvel. In: ASSIS, M. *Dom Casmurro*. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 3 – 7.

MEYER, A. *Textos críticos*. (org. de João Alexandre Barbosa). São Paulo: Perspectiva, 1986.

MEYER, S. *Crepúsculo*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2009.

MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo. In: AZEREDO, G. *A experiência do cinema*: antologia. Nº 5. Rio de Janeiro: Graal e Edições Embrafilme, 1997. (Coleção Arte e Cultura)

NASCIMENTO, E. et. al. (org). *Literatura em perspectiva*. Juíz de Fora: Editora UFJF, 2003.

PELLEGRINI, T. et. al. *Literatura e Televisão*. São Paulo: Editora Senac e Instituto Itaú de Cultura, 2003.

PEREIRA, L. M. *Machado de Assis: Estudo Crítico e Biográfico*. Ed. 4. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira, 1949. (primeira edição em 1936).

RAMOS, G. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

RAMOS, G. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

REUTER, Y. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narrativa*. Tradução Mário Pontes. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ROSA, G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

SALLES, F. L. O. *Cinema e verdade*. São Paulo: Companhia das Letras e Rio de Janeiro: Fundação do Cinema brasileiro, 1988.

SHAKESPEARE, W. *A tempestade*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SHAKESPEARE, W. *Sonhos de uma noite de verão*. Adaptação de Ana Maria Machado. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

SHAKESPEARE, W. *Rei Lear*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2001.

SUASSUNA, A. *O santo e a porca/O casamento suspeito*. São Paulo: Editora Livraria José Olympio, 1984.

XAVIER, I. (Org). *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FILMOGRAFIA

A ÚLTIMA Tempestade. Direção e roteiro: Peter Greenaway. Elenco: John Gielgud, Michael Clark, Isabelle Pasco. Cor. 129 min. 1991.

AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Roteiro: Adriana Falcão. 2000. Elenco: Matheus Nachtergaele; Selton Mello. Globo Filmes. Distribuição: Columbia Tristar. Cor. 104 min. 1999.

CREPÚSCULO. Direção: Catherine Hardwicke. Roteiro: Melissa Rosenberg e Stephenie Meyer. Elenco: Kristen Stewart; Robert Pattinson. Distribuição: Paris Filmes. Cor. 122 min. 2008.

DOM. Direção e roteiro: Moacyr Góes. Elenco: Marcos Palmeira; Maria Fernanda Cândido; Bruno Garcia. Distribuição: Warner Bros. Cor. 91 min. 2003.

FORREST Gump: o contador de histórias. Direção: Robert Zemeckis. Roteiro: Eric Roth. Elenco: Tom Hanks; Robin Wright Penn; Gary Sinise. Distribuição: Paramount Pictures. P&B. Cor. 142 min. 1994.

REI Lear. Direção e roteiro: Michael Elliott. Elenco: Laurence Olivier; Colin Blakely; Anna Calder-Marshall. Cor. 158 min. 1983.

SÃO Bernardo. Direção e roteiro: Leon Hirszman. Elenco: Othon Bastos; Isabel Ribeiro, Rodolfo Arena, Jofre Soares. Cor. 113 min. 1971.

VIDAS Secas. Direção e roteiro: Nelson Pereira. Elenco: Átila Lório; Genilado Lima; Gilvam Lima. P&B. 103 min. 1963.

**LÍNGUAS EM CONTATO: O *CODESWITCHING* COMO
FERRAMENTA EMPREGADA NA PRÁTICA LINGUISTICA
COTIDIANA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NO
CONTEXTO DE ENSINO DE ALUNOS SURDOS**

**LANGUAGE CONTACT: THE *CODESWITCHING* EMPLOYED AS A
TOOL IN TEACHER'S DAILY LINGUISTIC PRACTICES AND ITS
IMPLICATIONS IN THE CONTEXT OF EDUCATION OF DEAF
STUDENTS**

Aryane Santos Nogueira¹

Ivani Rodrigues Silva²

RESUMO: A educação de surdos, embora bastante discutida, ainda enfrenta dificuldades. Muitos teóricos da área da surdez defendem que os problemas de escolarização dos surdos estão muito mais relacionados às metodologias de ensino tradicionais das escolas e à língua utilizada neste contexto do que com a própria surdez. Ao olharmos para a história de educação de surdos, percebemos que a determinação de uma língua ou outra para a educação desses alunos teve/tem implicações na criação e manutenção de representações sobre a surdez e a escolarização destes alunos. Neste sentido, este artigo tem por objeto discutir sobre as línguas (em uso) que permeiam o contexto sociolinguisticamente complexo da surdez e, a partir disto, salientar a necessidade de mais pesquisas que focalizem estas questões. Para isso, o conceito de *codeswitching* (GUMPERZ, 1982; AUER, 1995; MAHER, 2007; LIN, 2008; MENALI, 2009) aparece, neste artigo, como uma ferramenta que pode permitir maior visibilidade para o que (na realidade) pode acontecer com estas várias línguas que estão em contato na comunicação dos surdos, seja em uma interação entre surdos ou entre surdos e ouvintes. Assim, a análise de excertos de material coletado por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico indicou que os conceitos de *codeswitching* e *codeconcurrency* se mostraram válidos para visibilizar as práticas linguísticas deste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Práticas bilíngues. *Codeswitching*.

ABSTRACT: The education of the deaf, although much discussed and widely disputed, still faces difficulties. Many theorists argue that the problems within the area of education of the deaf are more related to traditional teaching methods of the schools and of the language used in this context rather than with their hearing. When we look at the history of deaf education, we realize that the determination of one language or another for the education of these students has implications with the creation and maintenance of representations about deafness and the education of these students. Therefore, this article intends to discuss about

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora da Unicamp.

the languages (in use) that pervades this complex context of deafness sociolinguistically, and from this, emphasizing the need for more studies that focus on these issues. For this, the concept of codeswitching (GUMPERZ, 1982; AUER, 1995; MAHER, 2007; LIN, 2008; MENALI, 2009) appears in this article as a tool that can allow greater visibility for what (actually) can happens to these various languages that are in contact with the communication of the deaf, either in an interaction between the deaf, or within the deaf and non-deaf. Thus, the analysis of excerpts of material collected through an ethnographic research indicated that the concepts of codeswitching and codeconcurrency proved valid to visualize the language practices of this context.

KEYWORDS: Deaf education. Bilingual practices. Codeswitching.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos, da maneira como vem sendo conduzida em nosso país, é já bastante discutida. No entanto, quando estamos envolvidos com situações reais de ensino e aprendizagem, observamos que ainda há muito para ser estudado. Sabemos que grande parte dos trabalhos e pesquisas que focalizam o processo de escolarização de surdos inseridos em salas de aula regulares apontam a necessidade de mudanças neste processo. Além disso, muitos teóricos da área da surdez já mencionam que os problemas de escolarização dos surdos estão muito mais relacionados ao que vem acontecendo dentro das salas de aula – as metodologias de ensino tradicionais das escolas e a língua utilizada neste contexto – do que com a própria surdez.

Neste sentido, este artigo tem por objetivo lançar luzes sobre as línguas (em uso) que permeiam o contexto sociolinguisticamente complexo da surdez e, a partir disto, salientar a necessidade de pesquisas que redimensionem questões específicas deste grupo minoritário/minoritarizado e invisibilizado (CAVALCANTI, 2012), apontando possíveis caminhos a serem seguidos por pesquisadores da área interessados nesta discussão, uma vez que ainda se focaliza muito pouco as práticas bilíngues que vêm sendo empregadas neste contexto, principalmente quando se pensa em professores que não dominam a LIBRAS e estão em sala de aula com alunos surdos. Isso contribui para um espaço ainda muito pequeno de reflexões sobre as línguas utilizadas pelos alunos e professores e para o entendimento das implicações disto para a educação de surdos.

Isso posto, na próxima seção apresentamos um breve histórico da área, enfocando principalmente a relação entre as línguas que permeiam a comunicação

dos surdos e as implicações disso para a criação/manutenção de representações sobre o surdo e a surdez e sua escolarização. Em seguida, o conceito de *codeswitching* (GUMPERZ, 1982; AUER, 1995; MAHER, 2007; LIN, 2008; MENALI, 2009) aparece, neste trabalho, como uma ferramenta que pode permitir maior visibilidade para o que (na realidade) acontece com estas várias línguas que estão em contato na comunicação dos surdos, seja em uma interação entre surdos ou entre surdos e ouvintes. E, finalmente, a apresentação de alguns registros³ de um trabalho de cunho etnográfico, realizado em um centro de apoio escolar para crianças surdas, vem corroborar os aspectos acima levantados.

2 CONTEXTOS SOCIOHISTÓRICO E LINGUÍSTICO DA SURDEZ

O contexto sociohistórico da surdez e a história de educação deste grupo é marcado por várias mudanças principalmente no que se refere à valorização ou não da língua de sinais como língua legítima da comunidade surda. Como apontam Santana e Bergamo (2005) e Silva (2008), entre outros, por muito tempo, os surdos foram marginalizados, uma vez que enfatizava-se a deficiência e a incapacidade. Existia a crença de que a falta de fala estava intrinsicamente ligada à falta de capacidade para aprendizagem e, neste contexto, a língua oral foi tomada como o elemento de entrada do surdo em sociedade.

Acreditava-se ainda que a única maneira possível para a instrução formal do surdo era por meio de uma língua oral, uma vez que esta era compreendida como a expressão oral do pensamento⁴. Desta forma, o desempenho escolar do surdo só se compreendia e podia ser mensurado a partir de suas habilidades de oralização ou mesmo de realização de leitura orofacial⁵ (SILVA, 2008).

³ Os excertos apresentados neste artigo são recortes do total de registros gerados durante pesquisa de Mestrado de Aryane Santos Nogueira. Para mais detalhes, ver NOGUEIRA, Aryane Santos. Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

⁴ Uma crítica a esta relação tão estreita entre capacidades linguísticas e cognitivas pode ser vista em Martin-Jones e Romaine (1986).

⁵ A leitura orofacial se refere a uma habilidade de compreender a fala a partir da percepção (interpretação) dos movimentos labiais e expressão facial do interlocutor.

Entre os métodos de educação para surdos existentes, o Oralismo, desde o final do século XIX, pressupunha a estimulação auditiva do surdo para que ele fosse capaz de desenvolver uma língua oral, com objetivo principal de integração da criança surda na comunidade dos ouvintes e ainda para que houvesse a escolarização do surdo na língua majoritária da comunidade na qual ele estava inserido (SILVA, 2008; NOGEIRA e SILVA, 2008, entre outros), o que reflete muito do pensamento acima apresentado.

Há ainda dois outros métodos de educação que se destacam por repercutirem na história linguística da comunidade surda. O primeiro deles, Comunicação Total, assim ficou conhecido por ser um método que enfatizava a utilização de diferentes meios para a comunicação dos surdos (fala, leitura, escrita, leitura orofacial, amplificação sonora adequada, gestos e sinais). Embora este método ainda tivesse como objetivo final a oralização dos surdos, ou seja, que eles aprendessem a falar, este teve papel importante ao abrir espaço para a utilização das línguas de sinais (SILVA, 2005; NOGUEIRA e SILVA, 2008).

Com relação ao segundo método a ser destacado, o Bilinguismo, é possível dizer que permitiu a utilização efetiva da língua de sinais a partir de seu surgimento. A Educação Bilingue tem como pressuposto o entendimento dos surdos como parte de uma minoria linguística que tem a língua de sinais como sua língua primeira. O contato com a segunda língua, no caso do Brasil, o português na modalidade escrita ou oral, se daria apenas posteriormente (SILVA, 2008, NOGUEIRA e SILVA, 2008).

Tal abordagem foi introduzida mais recentemente no Brasil, no final da década de 80 e início da década de 90. É parte, principalmente, de estudos sobre educação em contextos de minorias bilíngues. Como uma subárea da Linguística Aplicada, estes estudos compreendem o bilinguismo como alternativa para estes contextos e focalizam, para isso, os métodos, as políticas linguísticas, as representações envolvidas, entre outros.

Ao focalizar a educação de surdos e, mais especificamente os métodos mais utilizados para este fim, torna-se evidente que as metodologias apareciam sempre muito pautadas na língua que deveria ser utilizada pelo surdo, se uma língua visuo-espacial ou se uma língua oral-auditiva, ou mesmo, se ambas e em que medida estas deveriam ser empregadas. No Oralismo, havia o completo apagamento dos

gestos e das línguas de sinais e na Comunicação Total, um “vale-tudo” desde que fosse alcançado o objetivo esperado, a fala. Já no Bilinguismo, se vislumbrava um sujeito surdo com domínio de duas línguas de modalidades diferentes, uma visuo-espacial e outra oral-auditiva. Deve-se considerar porém que, não são apenas línguas em diferentes modalidades que estão em jogo, o que está por trás disso, de forma mais ampla, são também discursos definidores – grandes narrativas – sobre a noção de língua e de seus falantes, no caso, os indivíduos surdos e também sobre a surdez.

Assim, o que apontamos como uma *virada linguística* no contexto da surdez, decorre destas mudanças no entendimento do estatuto linguístico do surdo e as repercussões disto para a educação deste grupo minoritário (cf. SILVA, 2008, p. 395). Pensando especificamente no contexto brasileiro, salientamos que, embora as línguas de sinais tenham sido legitimadas em meados de 60, pelo menos em nível mundial, apenas mais recentemente é que houve o reconhecimento da LIBRAS⁶ como meio de comunicação/expressão do surdo e isso permitiu uma maior visibilidade para este grupo e a possibilidade de um ensino bilíngue na escola regular, além da resignificação de representações sobre a surdez muito pautadas na falta de capacidade e na deficiência⁷.

Considerando, portanto, essa entrada mais recente da língua de sinais no contexto escolar e a maior aceitação da condição bilíngue do surdo, muitas pesquisas passaram a focalizar este contexto principalmente com enfoque nas práticas de letramento de alunos surdos em salas de aulas regulares (LODI et al, 2002; GÓES e TARTUCI, 2002; KARNOPP e PEREIRA, 2004, GIORDANI, 2004, entre outros), enfatizando a importância da língua de sinais neste contexto. Estas pesquisas têm contribuído muito no sentido de mostrar que as dificuldades dos surdos no contexto escolar decorrem muito mais das práticas de alfabetização e letramento empregadas neste ambiente, porque as mesmas ainda estão muito pautadas na lógica de aprendizado do ouvinte. No entanto, ainda se focaliza muito

⁶ Língua Brasileira de Sinais.

⁷ Com a Lei Federal no. 10.436 de 24 de abril de 2002, os cursos de formação de professores e também os cursos de Fonoaudiologia devem oferecer uma disciplina de LIBRAS, o que segundo Silva (2008), dá maior visibilidade ao contexto minoritário da surdez. No entanto, assim como a autora aponta, ainda persistem representações sobre o surdo e a surdez pautadas na deficiência.

pouco, nas pesquisas, as práticas bilíngues que vêm sendo empregadas neste contexto, abrindo um espaço ainda muito pequeno para uma reflexão sobre como as línguas são utilizadas efetivamente pelos alunos e professores e para o entendimento das implicações disto para a educação de surdos.

3 AS VÁRIAS LÍNGUAS EM CONTATO

Por muito tempo, como já salientado, os surdos viveram uma situação negligenciada em relação às línguas por eles utilizadas, o que permitiu o entendimento do surdo como um *sujeito semilíngue*⁸, em lugar de ser considerado em sua condição bilíngue (SILVA, 2008, p. 395). Essa condição de uso de mais de uma língua, como aponta Maher (2007), terá uma avaliação positiva a depender muito das línguas que estão envolvidas e dos valores a elas atribuídos. Não encontramos problemas, por exemplo, no caso de um bilíngue português-ínglês. No entanto, como a autora observa, no caso de línguas com menor prestígio, o bilinguismo passa a ser compreendido como um problema que deve ser solucionado.

No caso dos surdos, por exemplo, se pensarmos sobre o uso da LIBRAS no contexto educacional, percebemos que embora esta seja uma língua reconhecida legalmente, ainda assume papel secundário “de ponte” (SILVA, 2005 e NOGUEIRA, 2010) para o aprendizado, uma vez que neste cenário observamos que foram muito poucas as mudanças feitas no sentido de modificar a lógica de ensino pautada em materiais e métodos voltados apenas para ouvintes cuja língua primeira é o português (embora muitas vezes não o português padrão).

Neste contexto, um surdo não falante do português e que utiliza uma língua de sinais caseira⁹ é, como expusemos em trabalhos anteriores, exemplo de um sujeito que pode ser compreendido como alguém que não tem língua nenhuma. Ainda hoje é possível encontrar professores que se referem a seus alunos surdos

⁸ Para maiores discussões sobre a noção de semilinguismo ver Martin-Jones e Romaine (1986) e Maher (2007).

⁹ Martin-Jones e Romaine (1986) afirmam que há um *gap* entre a língua utilizada em casa e a língua cobrada nas escolas. Em grupos de minorias linguísticas, além deste *gap*, pode existir ainda um outro que se refere ao vernáculo falado e à variedade de prestígio da língua minoritária.

como *sem língua* porque não fazem o uso esperado (como de um falante ideal) do português falado ou da língua de sinais:

Essa situação decorre exatamente do fato de essas pessoas não considerarem como aceitáveis as outras línguas que esses surdos utilizam, as quais não se encaixam nem em um extremo (LIBRAS), nem em outro (Português). (SILVA, 2008, p. 399)

A educação para minorias assenta-se em uma *relação desigual de forças e de poder* (Maher, 2007, p. 69), e isto fica bastante claro quando analisamos as políticas linguísticas e as práticas linguísticas nestas comunidades. Como apontado antes, quando no contexto escolar um aluno surdo é avaliado como semilíngue ou ainda como um sujeito sem língua, vislumbramos por trás disso representações de língua como conceitos estanques; percebe-se, também, a valorização de uma língua em detrimento da outra e a desvalorização das variedades faladas por esses alunos; são mitos e crenças de que a língua minoritária pode dificultar a aquisição e uso da língua de prestígio ou ainda que o uso das duas línguas representaria uma sobrecarga para o funcionamento cerebral. Entender todos estes aspectos deve ser uma questão central para programas de educação bilíngue para minorias (Maher, 2007).

Algumas definições de bilinguismo (tanto na academia como no senso comum), que tomam como base este conceito de língua estanque, contribuem para a manutenção de tais crenças porque entendem esse processo como domínio de duas línguas pelo falante bilíngue equivalente ao domínio de falantes nativos dessas línguas. Ainda compreendem que o bilíngue é aquele que opera as duas línguas sem interferência de uma na outra. Definições deste tipo, assim como apontou Maher (2007), levam-nos a questionar, por exemplo, o significado de falante nativo, uma vez que podemos observar uma variação muito grande de comportamentos linguísticos entre os falantes de uma determinada língua a depender de sua idade, gênero, escolarização, ocupação, entre outros fatores.

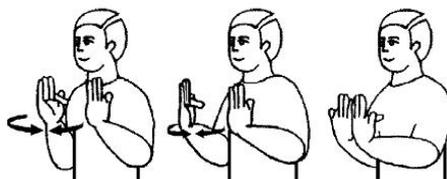
Desta maneira, não só os conceitos de falante nativo e de sua competência em uma língua podem ser entendidos como uma abstração, como também a ideia de que o bilíngue ideal é aquele cujo domínio das duas línguas seria a soma do

domínio de falantes ideais das duas línguas. Sobre este ponto, Maher (2007) esclarece que um sujeito bilíngue (não o ideal) vai apresentar comportamentos linguísticos diferentes para as duas línguas e isso dependerá “[...] do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas [pela] história pessoal e pelas exigências [da] comunidade de fala [...]” (MAHER, 2007, p. 73), sendo que a reafirmação de identidade sociais e étnicas também pode ser fator que influencia o comportamento linguístico de sujeitos bilíngues.

Para podermos entender que o sujeito bilíngue não é único e que suas práticas não são imutáveis, isto é, para compreender a heterogeneidade constitutiva dos contextos bilíngues é preciso ter em mente que as línguas em questão também não são homogêneas, imutáveis, objetos estanques de seu contexto histórico e cultural como muitas vezes aparecem descritas em suas gramáticas. Mas, é preciso compreender a língua como *híbrida e multifacetada* a fim de que os complexos usos linguísticos não sejam reduzidos a denominações que neutralizam as diferenças (CESAR e CAVALCANTI, 2007 e CAVALCANTI, 2012).

Esse conceito de língua estanque, por exemplo, tampouco se aplica ao contexto da surdez. A Língua Brasileira de Sinais, uma língua natural¹⁰ assim como outras línguas, possui aspectos gramaticais próprios e é também uma língua socialmente constituída. Contudo, percebemos que, muitas vezes, esta língua se apropria de aspectos do português: se pensarmos, apenas como exemplo, no sinal de *família*, sabemos que este sinal é composto por movimento de mão específico e também configuração de mão específica. No entanto, no caso da configuração de mão para este sinal poderíamos dizer que há um empréstimo do português uma vez que o mesmo se utiliza da configuração de mão em F que é a letra inicial desta palavra no português escrito (figura 1). Há outros sinais que também seguem este padrão (BRITO, 1995).

¹⁰ Cf. Stokoe (1960).

Figura 1¹¹: sinal de FAMÍLIA com configuração de mão em F.

Ao refletirmos sobre a comunicação de surdos filhos de pais ouvintes esta relação entre a língua de sinais e o português pode se tornar ainda mais evidente. Como observamos em reflexões anteriores, um surdo em interação com ouvintes (e até mesmo com surdos) acaba se valendo de diferentes recursos, entre eles o português oral e a língua de sinais, de forma alternada ou mesmo superposta. Defendemos que estas *mesclas* não devem ser entendidas como prejudiciais à aquisição e comunicação, mas sim como “[...] línguas constituídas no entorno desse contexto multilíngue[...]” (SILVA, 2008, p. 402) em que vivem os surdos, cercados por falantes de outras línguas.

Assim como Gesser (2006) e Silva (2008) marcam, essas misturas de línguas que são comuns na interação entre sujeitos surdos bilíngues e ouvintes, são invisibilizadas pois não são consideradas legítimas, o que torna o contexto multilíngue dos surdos bastante complexo e necessitado de um olhar diferenciado para estes aspectos a fim de, como já colocamos, evitar-se uma visão reducionista:

preocupo-me que esse conceito de língua, “impreciso, objeto de controvérsia entre os próprios linguistas [...]” ganhe contornos fixos dentro da área da surdez e não dê espaço para sobreviverem outras formas de língua(gens) ou ainda, as reduzam a algo inferior. (SILVA, 2008, p. 405)

Reiteramos, portanto, que as pesquisas em contextos de educação bilíngue e intercultural, como expõem Martin-Jones e Romaine (1986) e Maher (2007), necessitam focalizar a complexidade multilíngue destes espaços com novos olhares para conceitos e noções já sedimentadas, a fim de que possamos melhor compreender a sua heterogeneidade constitutiva, focalizando para isso, por

¹¹ Imagem retirada de CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Editora EDUSP, 2001.

exemplo, os contextos de sala de aula, que são espaços em que se constroem noções sobre o uso das línguas e que legitimam determinadas línguas em detrimento de outras (Heller e Martin-Jones, 2001).

4 O CONCEITO DE *CODESWITCHING*: UMA POSSÍVEL FERRAMENTA

Considerando os aspectos anteriormente levantados sobre o processo sociohistórico dos surdos como um grupo minoritário/minoritarizado que sofreu por muito tempo um apagamento do uso de suas línguas por serem estas diferentes das línguas de prestígio da sociedade, entendemos que, no contexto atual da surdez, em que este grupo conquistou espaço na legislação de nosso país e está inserido em salas de aulas regulares com direito a professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais dentro das salas de aula, não deveria haver mais espaço para uma simples dicotomização entre línguas de sinais x línguas de sinais caseiras ou mesmo línguas de sinais x português. Cabe agora, ao focalizar esses contextos de sala de aula bilíngues, muito mais uma preocupação em responder a seguinte questão¹² colocada por Maher (2007, p. 77): “Como se comporta o sujeito que faz uso de mais de uma língua?”, uma vez que

qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia ou testemunha com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas *sem apresentar interferência de uma língua na outra*, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. (MAHER, 2007, p. 74, itálico no original)

Para Maher (2007), o comportamento discursivo do sujeito bilíngue pressupõe o *codeswitching* (mudança de código) e o *borrowing* (empréstimo) entre as línguas. E essas práticas não são vistas como aspectos negativos a serem eliminados, mas como recursos comunicativos de um falante que se mostra bastante competente

¹² A autora entende o bilinguismo como um fenômeno multidimensional e assim propõe definirmos o bilinguismo como a capacidade de um sujeito se utilizar de mais de uma língua (MAHER, 2007, p. 79).

justamente porque é capaz de se utilizar de tais recursos¹³ (AUER, 1995 e MAHER, 2007).

É neste sentido que gostaríamos de incluir o *codeswitching* como uma possível ferramenta de análise para esses contextos de sala de aula bilíngue, para que, desta forma, se possa compreender a complexidade das várias línguas em contato/em conflito neste espaço. Para isso, a definição de Lin (2008) sobre o *codeswitching* em sala de aula nos parece bastante adequada. A autora entende esta prática como o uso alternado de mais de um código linguístico em sala de aula, seja pelo professor ou pelos alunos, e o uso destes códigos pode se dar tanto entre frases como dentro de uma mesma frase.

Esse conceito parece ser adequado para abarcar as práticas que vêm acontecendo com alunos surdos e professores surdos e ouvintes que fazem uso tanto de línguas de sinais como do português em sala de aula, assim como vêm apontando pesquisas na área (GESSER, 2006; SILVA, 2008; MENALI, 2009).

Menali (2009), por exemplo, em sua pesquisa, ao focalizar as práticas discursivas de uma professora surda, propõe que, além do conceito de *codeswitching*, o uso do termo *codeconcurrency* seja adotado. Em pesquisa realizada em um centro de apoio pedagógico para surdos, essa autora pode observar que a alternância entre as línguas ocorre entre as frases, dentro de uma mesma frase ou ainda há o uso concomitante das duas línguas, uma vez que a LIBRAS é de uma modalidade diferente (visual-gestual) do português utilizado (oral-auditivo). O trabalho inovador desta autora tem seu valor por contribuir para a abertura de espaço para discussão da alternância e uso concomitante de línguas em situação de ensino de surdos, podendo contribuir para futuras análises.

Especificamente sobre o uso concomitante de línguas em sujeitos bilíngues, mais recentemente os trabalhos Fung e Tang (2013, 2010) e Lillo-Martin, et al. (2013) apresentam os termos *code-blending* ou *code mix* para designar a articulação simultânea de sinais e da fala. Essas pesquisas mostram que em sujeitos bilíngues bimodais as duas línguas estão continuamente ativas e influenciando uma a outra.

Menali (2009) observa, com base nos estudos de Grosjean (1982) e Zentella (1981)¹⁴, alguns aspectos importantes a serem considerados quando diante de

¹³ A este respeito, focalizando especificamente o contexto da surdez, ver Menali (2009).

contextos de bilinguismo. A opção pela alternância linguística entre os sujeitos bilíngues pode acontecer por vários fatores, entre eles, as pessoas envolvidas na interação e a própria situação de interação. Assim, pode haver opção por uma língua ou outra dependendo do grau de proficiência e/ou preferência das pessoas envolvidas. Além disso, fatores como idade, sexo, local da interação e o seu conteúdo e sua função também poderão influenciar na escolha linguística e sua alternância, sendo estes aspectos compreendidos como estratégias discursivo-pragmáticas que o sujeito bilíngue pode alçar nos momentos de interação (MENALI, 2009).

Salientamos ainda que, nos contextos de sala de aula, além da interação entre as línguas de sinais e as línguas orais, não devemos esquecer da presença do português em sua modalidade escrita. Os alunos surdos incluídos em sala de aula regular, por exemplo, estão, a todo momento, se utilizando e participando de discussões sobre/a partir de textos escritos em português, o que significa uma interação bilíngue com base em textos monolíngues (BARTON, 2001).

Assim, alinhando-nos às demandas de mais pesquisas (GESSER, 2006; SILVA, 2008 e CAVALCANTI, 2012) que buscam um olhar diferenciado para este contexto multilíngue dos surdos para compreensão das várias línguas em contato/em conflito neste contexto e entendendo a interação destas línguas como um eficiente recurso discursivo de que lançam mão os falantes bilíngues (MAHER, 2007 e MENALI, 2009), apresentaremos alguns trechos de interação entre crianças surdas e professoras surda e ouvinte em uma sala de apoio escolar focalizando o comportamento discursivo dos participantes deste contexto. Nesta sala prioriza-se um trabalho com projetos que busca a ressignificação das práticas de leitura e escrita de crianças surdas e procura-se, por meio destas práticas, possibilitar maior contato das crianças com a língua de sinais e com o português.

Estes excertos são parte de um conjunto maior de material coletado por meio de pesquisa de cunho etnográfico (cf. CAVALCANTI, 2006) com a duração de pouco mais de um ano. As crianças surdas que aparecem nos excertos têm graus

¹⁴ GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

ZENTELLA, Ana Celia. **Tá bien, you could answer me en cualquier idioma:** Puerto Rican Codeswitching in Bilingual Classrooms. *Latino Language And Communicative Behavior.* Norwood, N. J: Ablex, p.109-131, 01 jan. 1981.

diferentes de surdez (desde surdez moderada a profunda) e também têm usos variados tanto da LIBRAS quanto do português oral e escrito. As professoras surda e ouvinte¹⁵ são bilíngues e fazem uso da língua de sinais e do português oral para a comunicação com as crianças.

Em uma das primeiras interações da professora ouvinte com as crianças surdas, esta professora, juntamente com a professora surda, deu continuidade ao trabalho sobre profissões¹⁶ que já vinha sendo realizado no ano anterior. Um trecho desta interação pode ser observada no excerto abaixo¹⁷.

Excerto 1 – Trecho de interação entre professora ouvinte e crianças surdas.

[...]	
1. Professora ouvinte	<i>E aí... fala pra mim antes de escrever...</i>
2. Criança 1:	<i>Esse aqui é novo?</i>
3. Professora ouvinte	<i>É novo também! Oh... vamos conversar um pouquinho, fala pra mim...</i>
4. Criança 2:	(mostra folha onde escreveu nome de uma profissão)
5. Professora ouvinte:	<i>Ah... CERTO certinho! Oh, FALAR SINAIS fala pra mim, faz sinais...</i>
6. Criança 2:	PROFESSORA

¹⁵ A professora ouvinte é aluna de um Curso de Especialização na área da Surdez e, no momento, participava de um treinamento em Serviço em um Programa de apoio à escolares surdos. Embora tenha frequentado cursos de língua de sinais antes e durante a sua participação na sala de apoio, como parte do Programa de Aprimoramento Profissional que cursava, com duração de um ano, tinha à época pouca segurança para uso desta língua quando inicia seu trabalho, aspecto que se modifica com sua inserção e o maior contato com o grupo. Já a professora surda, que adquiriu a surdez quando ainda era bebê, passou por processo de oralização durante muitos anos e quando jovem teve contato com surdos que se comunicavam por meio da língua de sinais, o que despertou seu interesse pela língua.

¹⁶ Nesse projeto várias atividades foram desenvolvidas com os alunos para que compreendessem diferentes características das várias profissões existentes, entendendo melhor, inclusive, as funções exercidas por seus pais, familiares, conhecidos, etc.

¹⁷ Optamos por utilizar o modelo de transcrição adotado por Menali (2009), adaptado de FENEIS. Grupo de Pesquisa. LIBRAS em contexto: curso básico: livro do estudante. Rio de Janeiro : FENEIS/MEC/SEESP/FNDE, 1997. Nas transcrições, o que se refere a português oral aparece em letras minúsculas, em itálico; a LIBRAS aparece representada por meio de itens lexicais em caixa alta, e a datilologia é representada por itens lexicais com letras em caixa alta separadas por hífen. Quando necessário, algumas explicações são introduzidas entre parênteses.

7. Professora ouvinte:	PROFESSOR FAZER <i>o que é que a professora faz?</i>
8. Criança 2:	<i>(balança os ombros)</i>
9. Professora ouvinte:	<i>Você sabe o que é que a professora faz? (se dirigindo</i>

É possível observar neste excerto que a professora ouvinte inicia sua interação com as crianças fazendo uso apenas da língua oral (linhas 1 e 3), língua com a qual ela está mais familiarizada. No entanto, no momento em que a criança 2 mostra sua folha de respostas para a professora, ela imediatamente responde ao aluno fazendo uso concomitante do português oral e de alguns sinais em LIBRAS. A pouca familiaridade com o contexto permite que esta se dirija à criança 2, surdo profundo que se comunica apenas por meio de sinais e diga “*Oh, FALAR SINAIS fala pra mim, faz sinais...*” (linha 5), o que mostra que, embora inicialmente confusa, esta professora está atenta à questão comunicativa das crianças.

É preciso esclarecer ainda que, as crianças 1 e 3 têm uma surdez moderada e fazem uso do português oral, embora conheçam também a língua de sinais e a utilizem para se comunicar com seus colegas surdos, o que pode ser observado nas respostas destas crianças na modalidade oral nas linhas 2, 12 e 14.

A criança 2, como já dito, faz uso apenas dos sinais o que implica o uso de sinais também pela professora. A alternância linguística realizada pela professora ouvinte parece, neste momento, respeitar os usos linguísticos de seus interlocutores. Assim, quando não está usando o português oral, ela faz uso concomitante dos sinais e da língua oral – *codeconcurrency* – muito provavelmente numa tentativa de reiteração com o propósito de que sua enunciação fosse o mais compreensível possível a todos seus interlocutores (GUMPERZ, 1982 e AUER, 1995), muito embora ainda realize um número pequeno de sinais por enunciado.

Dando continuidade à atividade sobre profissões, novamente é possível observar momentos em que a professora ouvinte alterna o uso do português oral com o uso concomitante deste com os sinais.

Excerto 2 – Trecho de interação entre professora ouvinte e crianças surdas.

[...]

- | | |
|--------------------------------|--|
| 16. Criança 3: | <i>Terminei!</i> |
| 17. Professora ouvinte: | <i>Isso! E o próximo o que é que é?</i> |
| 18. Criança 3: | <i>Ah... escreve ali!</i> |
| 19. Professora ouvinte: | <i>Não... não vou escrever ali... já tá escrito mas eu quero que você me fala Marcela!</i> |

Diferentemente do trecho anterior (excerto 1), em que a criança 3 responde aos turnos orais da professora ouvinte também em língua oral, agora a criança surda apresenta uma alternância linguística em que passa de turnos em português oral (linhas 16 e 18) para o uso da língua de sinais. A escolha linguística da criança é respeitada pela professora ouvinte, uma vez que mantém a interação oral com a criança enquanto essa faz uso da fala (linhas 16, 17, 18 e 19). No entanto, no momento que a criança passa a fazer uso apenas da língua de sinais, no turno seguinte a professora também passa a fazer uso desta língua, embora continue falando (linha 23). O uso do *codeswitching* neste caso parece estar atrelado à *preferência* linguística de um dos falantes (AUER, 1995).

A alternância entre línguas observada nos excertos acima (excertos 1 e 2), não é uma prática exclusiva da professora ouvinte no contexto observado. A professora surda também revela alternar linguisticamente respeitando a escolha de seu interlocutor.

Excerto 3 – Alternância entre línguas; interação entre professora surda e criança surda.

- | | |
|------------------------------|--|
| 24. Professora surda: | <i>FAZER ? (aponta uma figura no papel da criança)</i> |
| 25. Criança 1: | <i>Limpa.</i> |

No excerto 3 acima, a professora surda se dirige à criança em língua de sinais, interrogando sobre qual ação estava representada na figura em sua folha de atividades. A criança oraliza para a professora surda (linha 25), que respeita sua escolha linguística e responde também oralmente para a criança (linha 26). Como já dito, a criança 1 tem uma surdez moderada e faz uso tanto dos sinais como da fala. A escolha da professora surda por iniciar o turno com esta criança em sinais pode ter acontecido, entre outros fatores, porque um dos objetivos da sala de apoio é propiciar maior contato das crianças com a língua de sinais, como ela mesma aponta, em entrevista, ao comentar sobre a prática realizada na sala de apoio escolar:

Excerto 4 – Trecho de entrevista com a professora surda.

A Professora surda: *Aqui é mais a prática social, mais é a conversa, o diálogo... contando história... pra eles entender, se apropriar da*

A intenção da professora surda em iniciar a interação em LIBRAS pode ser entendida como uma estratégia da qual ela lança mão para aumentar o *input* da criança na língua de sinais, mas como apontam Maher (2007, p. 73) e Menali (2009, p. 40), a escolha linguística de um sujeito também pode ser influenciada por questões identitárias. Desta maneira, a professora surda, na intenção de se *marcar discursivamente* ou mesmo de *reafirmar sua filiação* com a comunidade surda, faz a sua opção linguística pela LIBRAS.

Em trecho de diário de campo, mais uma vez é possível observar o cuidado e a preocupação que a professora surda tem em realizar a escolha linguística mais adequada dependendo de seus interlocutores.

Excerto 5 – Trecho de diário de campo da pesquisadora.

“A professora surda, com o livro em mãos, diz para as crianças que vai contar uma história. Ela começa perguntando para as crianças se elas conhecem a história, mas interrompe este

momento e se dirige apenas à Eduardo¹⁸, perguntando para ele se a história poderia ser contada somente em LIBRAS. A própria professora surda segue afirmando que seria difícil para o aluno acompanhar a contação da história nesta língua. No entanto, Eduardo diz: “Eu preciso aprender!” A professora surda ri e concorda com o aluno. Ela continua contextualizando a história, fazendo uso de sinais e de fala e no momento em que começa a contar a história ela o faz apenas em sinais. Enquanto a professora surda contava a história, eu ficava ao seu lado segurando o livro aberto e, diferente do esperado, Eduardo parecia compreender o que estava sendo contado, pois em alguns momentos ele imitava alguns sinais ou oralizava o que a professora surda sinalizava.”

A professora surda, incumbida da tarefa de contar uma história para as crianças, pergunta a um dos alunos se havia a possibilidade de contar a história toda somente em língua de sinais, uma vez que este aluno, que tem uma surdez moderada e usa próteses auditivas, faz muito mais uso da linguagem oral do que dos sinais. A criança, no entanto, já há algum tempo inserida na sala de apoio, percebe a necessidade dos sinais para se comunicar, principalmente, com alguns de seus colegas surdos que apenas sinalizam. Isso, muito provavelmente, leva o aluno a responder para a professora surda que precisa aprender os sinais, ou seja, a reconhecer aquele espaço como sendo propício para o aparecimento de LIBRAS. E, diante da resposta do aluno, a professora opta por sinalizar toda a história, permitindo ao aluno maior contato e interesse pela língua (retoma um dos objetivos da sala de apoio, como observado no excerto 4), o que pode ser observado quando o aluno, além de repetir alguns sinais que a professora faz, ainda oraliza trechos da história, mostrando que compreende o que ela está sinalizando.

Pensando especificamente sobre o trecho do diário “[...] Ela continua contextualizando a história, fazendo uso de sinais e de fala e no momento em que começa a contar a história ela o faz apenas em sinais.[...]”, destaco que Menali (2009, p. 44) atribui uma possível função pragmática para o fato de a contextualização de uma história se dar por meio do uso concomitante das duas línguas. Assim como em seu contexto de pesquisa, os interlocutores desta professora surda tem graus variados de surdez e usos diferenciados da língua de sinais e do português. Assim, muito provavelmente, ela faz uso destas duas línguas

¹⁸ Nome fictício para fins de anonimato.

com a finalidade de atingir todos os seus interlocutores *instigando a atenção* dos mesmos para a história.

Um último excerto a ser apresentado, vem mostrar como a alternância linguística da professora ouvinte se modificou depois de algum tempo que ela estava inserida na sala de apoio e com maior contato com as crianças surdas. Diferentemente do excerto 1, em que essa mesma professora ouvinte faz uso da linguagem oral ao se dirigir às crianças com surdez moderada e que também oralizam e, ao se dirigir ao aluno com surdez profunda, faz uso concomitante da língua de sinais com a fala, neste excerto (6) a professora ouvinte parece estar mais à vontade com o uso dos sinais. Isso pode ser observado pelo aumento significativo de seus enunciados nessa língua e pelo número de sinais que realiza em um mesmo enunciado, prevalecendo as interações em que a mesma faz uso concomitante dos sinais e da fala (linhas 27, 29, 31 e 33).¹⁹

Excerto 6 – Atividade de criação de história; trecho de interação entre profesora ouvinte e crianças surdas.

<p>[...] 27. Professora ouvinte:</p>	<p>PRECISAR FAZER HISTÓRIA <i>a gente precisa fazer uma história! Esse (pegou um boneco na mão) PERSONAGEM JULIANA é o personagem da Ju e esse daqui (pegou outro boneco) PERSONAGEM MATHEUS é o personagem do Matheus! IGUAL PERSONAGEM CHAPEUZINHO VERMELHO LOBO MAU IGUAL FAZER COISAS HISTÓRIA ENTENDER USAR PRESENTE SOL LEÃO TAMBOR USAR FAZER HISTÓRIA PRECISAR PODER USAR TUDO CERTO é igual personagem Chapeuzinho Vermelho, Lobo Mau... é igual! Esse vai fazer coisas diferentes na história... entendeu? Vai usar o presente, sol, o leão, tambor... vai usar! Pra fazer uma história! Oh... pode usar tudo, tá bom?</i></p>
<p>28. Criança 2:</p>	<p>PAPEL</p>

¹⁹ Embora a professora ouvinte em alguns momentos ainda faça uso apenas da oralidade a depender de seu interlocutor, como pode ser observado nas linhas 35 e 37 quando se dirige à criança 1 que acabara de pegar uma das fichas desenhadas na mão.

29. Professora ouvinte:	PORQUE porque o quê?
30. Criança 2:	PAPEL
31. Professora ouvinte:	PAPEL <i>papel?</i> DEPOIS <i>só depois!</i> PRIMEIRO PENSAR FAZER DEPOIS ESCREVER HISTÓRIA MAIS FÁCIL <i>primeiro pensa... faz a história e depois escreve a história! Oh (aceno de mão)... MAIS FÁCIL PENSAR PRIMEIRO é mais fácil pensar primeiro... então oh... EXEMPLO por exemplo oh... Ju, você tá PENSAR pensando em alguma história já?</i>
32. Criança 1:	(balança negativamente a cabeça)
33. Professora ouvinte:	<i>Por que você pegou o revólver?</i> PENSAR <i>O que você pensou?</i>
34. Criança 1:	(silêncio)
35. Professora ouvinte:	<i>Pensou alguma coisa ou não?</i>
36. Criança 1:	(balança os ombros)
37. Professora ouvinte:	<i>Não?</i>
38. Criança 1:	(balança negativamente a cabeça)
39. Professora ouvinte:	<i>Oh (aceno de mão)... EXEMPLO AJUDAR EXEMPLO eu vou dar um exemplo então! Vou ajudar... eu vou dar um exemplo, tá?</i> SENTAR MARCOS ATENÇÃO EXEMPLO <i>Empresta aqui oh... Juliana... oh... MEU HISTÓRIA (aponta personagem) NOME P-A-U-L-A SINAL (sinal inventado para personagem) SINAL-DE-PAULA QUERER COMPRAR MAÇÃ QUERER QUERER PRECISAR DINHEIRO PRECISAR ACONTECER PAULA CONVERSAR PAI (usa boneco para encenação) PAI FALAR FALAR CONVERSAR POR FAVOR PAI PRECISAR COMPRAR MAÇÃ FOME PAI BRAVO IGUAL PARECER LEÃO PARECER NÃO COMPRAR NADA PAULA CHORAR ESCONDER MURO (encenando também com bonecos e fichas) CHORAR TRISTE PAI NÃO COMPRAR MAÇÃ ACABAR ENTENDER <i>Entendeu?</i></i>

	<p>(Tradução para o português: Senta Marcos e presta atenção que eu vou dar um exemplo! Empresta aqui oh... Juliana... oh... a minha história! Essa daqui é a P-a-u-l-a, o sinal é P (configuração de mão em P próximo ao rosto). A Paula quer comprar uma maçã. Ela quer, mas ela precisa de dinheiro! Aí o que aconteceu? Ela foi conversar com o papai dela... aí falou, falou, falou, conversou: “Por favor papai, eu preciso comprar uma maçã!” Aí o papai ficou bravo igual um leão e falou que ela não ia comprar nada. A Paula começou a chorar e foi se esconder atrás do muro, muito triste porque o papai não deixou ela comprar a maçã! Acabou! Entendeu?)</p>
--	--

A atividade proposta no grupo para este dia era resultado de uma parceria com uma professora de Artes, que vinha trabalhando com os alunos surdos. O objetivo da atividade era que os alunos surdos criassem uma história utilizando, para isso, bonecos articulados fabricados durante as atividades de artes, assim como fichas que continham ou palavras escritas ou figuras desenhadas.

Para dar início à atividade, a professora ouvinte explicou às crianças o que elas precisavam fazer, contextualizando a atividade com outras práticas e outras personagens que já eram conhecidas pelas crianças, como a personagem de Chapeuzinho Vermelho (linha 27). Como as crianças não responderam à solicitação da professora ouvinte para que começassem a elaborar uma história, silenciando ou pedindo papel para escrever (linhas 28, 30, 32, 34, 36 e 38), como alternativa, a professora ouvinte deu um exemplo do que estava sendo solicitado. Neste momento, a professora contou uma história inventada (linha 39) somente em sinais, mas articulando oralmente algumas palavras do português sem som nenhum. Já com mais conhecimento dos usos linguísticos das crianças e observando os objetivos da sala de apoio, ela faz maior uso dos sinais e articula algumas palavras, muito provavelmente, no intuito de que as crianças contemplassem todas as formas de comunicação para se engajarem de maneira significativa no processo criativo da história e, finalmente, viessem a contar a história no português escrito.

Focando mais detalhadamente as funções pragmáticas da alternância de línguas realizada pela professora ouvinte na linha 39, que diz respeito ao momento

em que essa professora vai contar sua história, observamos que ela inicia seu turno fazendo o uso concomitante da LIBRAS e do português oral, o que pode significar que esta professora tinha a intenção de *instigar* os alunos a se engajarem em sua proposta de atividade. Há, em seguida, uma quebra no padrão linguístico adotado pela professora quando esta se dirige especificamente à criança 2: “[...] SENTAR MARCOS ATENÇÃO EXEMPLO [...]”, que pode indicar uma necessidade de a professora *garantir a compreensão* do aluno de seu pedido de atenção, *asseverando sua autoridade* em sala (GUMPERZ, 1982, AUER, 1995 e MENALI, 2009). Tendo a atenção dos alunos voltada para si, a professora segue exemplificando a tarefa para as crianças, contando sua história em LIBRAS garantindo um maior contato das crianças com esta língua.

Vale ressaltar que, em nenhum momento, as práticas de *codeswitching* e *codeconcurrency* observadas nas interações acima analisadas foram encaradas como aspectos negativos da interação. Muito pelo contrário, um olhar cuidadoso para o funcionamento das línguas em questão e para as possíveis funções discursivo-pragmáticas (asseverar a compreensão, chamar os diferentes interlocutores para se engajarem na interação, instigar atenção, etc) da alternância entre estas línguas, reiteraram a ideia de que estes, entre outros, são recursos possíveis para os participantes deste contexto multilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Cavalcanti (2012, p. 174) coloca, o multilinguismo ainda é um aspecto pouco considerado no contexto da surdez, refletindo uma carência de pesquisas nesta área. Como esta autora salienta, há diversidade neste contexto, pois existem surdos com diferentes graus de perda de audição, existem os surdos que se veem como surdos e os que se veem como ouvintes; existe a Língua Brasileira de Sinais com suas diferenças regionais e as línguas de sinais caseiras, existe ainda o português escrito pelo surdo. Essas facetas da diversidade na surdez passam pela escolarização deste grupo. Desta feita, as discussões realizadas neste trabalho tentaram mostrar, a partir do reconhecimento da complexidade sociolinguística do contexto da surdez quando se olha, por exemplo, para a história

educacional e linguística deste grupo minoritário, a importância em se focalizar as diferentes línguas que estão em interação neste contexto, fugindo de definições reducionistas sobre o bilinguismo e o sujeito bilíngue.

A compreensão da diversidade linguística neste contexto passa pelo reconhecimento de mais de uma língua em interação, mas, como já apontado, precisa ir além. A fala da professora surda ao discorrer sobre o ensino de português para surdos nos dá indicações sobre a necessidade de mais discussões sobre o bilinguismo no contexto de ensino. É preciso envidar esforços para compreender o que realmente vem acontecendo nas salas de aulas com alunos surdos, abrindo espaço para discussão de conceituações já enraizadas sobre língua, sobre as práticas de ensino, sobre o papel da escola e o lugar de professores e alunos.

Desta maneira, ao focalizar neste trabalho o comportamento discursivo de alunos surdos em interação com professoras surda e ouvinte, os conceitos de *codeswitching* e *codeconcurrency* se mostraram válidos para visibilizar/viabilizar as práticas linguísticas neste contexto. A alternância linguística ou mesmo o uso concomitante da língua de sinais com o português observados nos excertos foram entendidos como recursos que os falantes lançaram mão para tornar a comunicação mais eficiente no contexto observado. E o trabalho de cunho etnográfico possibilitou a inserção de longo prazo no campo, o que permitiu que a (breve) análise realizada neste artigo integrasse registros gerados de diferentes maneiras (observação participante, filmagens em sala de aula, notas de campo, entrevistas), prática que está em consonância com o que propõem Lin (2008) e Heller e Martin-Jones (2001) como possibilidade para futuras pesquisas em contextos multilíngues.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUER, P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (eds.) *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BARTON, D. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15:2-3, 92-104, 2001.

BRASIL. *LEI nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 26 de julho de 2009.

BRITO, L. F. Por uma gramática de Linguas de Sinais. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro. 1995.

CAVALCANTI, M.C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In.: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (Orgs.). *A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa*. Campinas: Mercado de Letras; 2012. p.171-185.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, LP.. (Org.) *Por uma lingüística indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FUNG, C.H.-M. Code-blending in Early Hong Kong Sign Language: Some Preliminary Results from a Case Study. Anais do Annual Research Forum of the Linguistic Society of Hong Kong, Hong Kong, 2010. Disponível em: http://www.lshk.org/arf2010/doc/LSHK-ARF_2010_abstracts_2.0.pdf Acesso em: 11 de janeiro de 2014.

FUNG, C.H.-M.; TANG, G. A Universal Explanation for Code-blending and Code-switching. Pôster apresentado no Theoretical Issues in Sign Language Research 11 (TISLR 11). UCL, London, UK, 2013. Disponível em: ftp://internalAdmin@137.189.85.186/publicationCP/159/TISLR11_abstract_cb_hkslc_an_.pdf Acesso em: 11 de janeiro de 2014.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2006.

GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, R.R.L.; TESKE, O. (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

GUMPERZ, J.J. Conversational codeswitching. In: GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, 1982.

HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. Introduction: symbolic domination, education, and linguistic difference. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (eds.) *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex, 2001.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R.M.; PICHLER, D.C. Mais do que a soma das partes: aquisição bilingue bimodal da linguagem – aspetos sintáticos. *Cadernos de Saúde*. V.6. Universidade Católica Portuguesa, 2013. Disponível em: [http://www.cadernosdesaude.org/menu/docs/C Saude 6 Especial SLA.pdf](http://www.cadernosdesaude.org/menu/docs/C_Saude_6_Especial_SLA.pdf) Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

LIN, A.M.Y. Code-switching in the classroom: research paradigms and approaches. In: KING, K.A.; HORNBERGER, N.H. (eds.), *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science, 2008, p. 273 - 286.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

MAHER, T.M.. Do casulo ao movimento: a suspensão de certeza na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: A Half Baked Theory of Communicative Competence. In: *Applied Ling.*, v. 7, 1986, p. 27-38.

MENALI, D.S. *Considerações sobre o comportamento discursivo de uma professora surda bilíngue*. 2009. Monografia (Licenciatura em Letras-Português) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

NOGUEIRA, A.S. *Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas*. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

NOGUEIRA, A.S.; SILVA, I.R. A construção das identidades surdas no contexto da clínica fonoaudiológica. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 69-82, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

SANTANA, A.P.; BERGAMO, A. A cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.91, 2005.

SILVA, I.R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 47(2): 393-407, jul./dez. 2008.