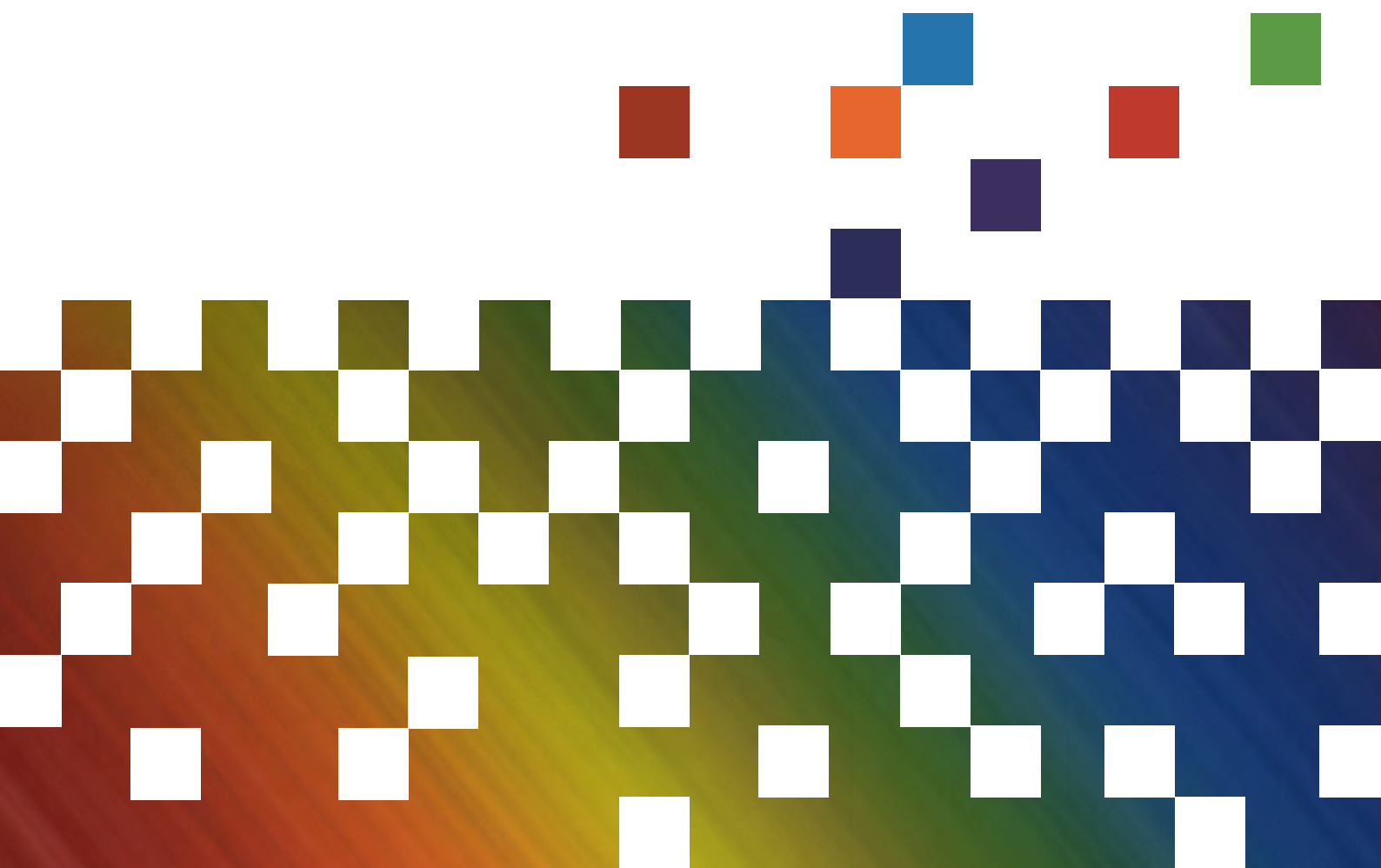


polifonia



36

programa de pós-graduação
em estudos de linguagem
Universidade Federal de Mato Grosso

Estudos Literários

Dossiê
Estágios Supervisionados
em Literatura / Literatura nos
Estágios Supervisionados

polifonia

NÚMERO 36 – 2017
eISSN 22376844

Estudos Literários

Dossiê

Estágios Supervisionados em Literatura /
Literatura nos Estágios Supervisionados



UFMT

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Pró-Reitor Administrativo

Bruno César Souza Moraes

Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação

Ozerina Victor de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa

Germano Guarim Neto

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Lisiane Pereira de Jesus

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Erivã Garcia Velasco

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Fernando Tadeu de Miranda Borges

Diretor do Instituto de Linguagens

Roberto Boaventura da Silva Sá

**Coordenador do Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem – PPGEL**

Vinícius Carvalho Pereira

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Conselho Consultivo

António Manuel de Andrade Moniz – Univ. Nova de Lisboa

Arnaldo Franco Júnior – UNESP

Cláudia Maria Ceneviva Nigro – UNESP

José Augusto Cardoso Bernardes – Universidade de Coimbra

Maria Elisa Rodrigues Moreira – UFMT

Maria Zilda Cury – UFMG

Marinei Almeida – UNEMAT

Mauricio Vasconcelos – USP

Olivier Bara – Université Lumière Lyon 2

Osvaldo Cupertino Duarte – UNIR

Rui Miranda – University of Nottingham

Sylvia Helena Cyntrão – UnB

Conselho Editorial

Divanize Carbonieri – UFMT

Célia Maria Domingues da Rocha Reis – UFMT

Vinícius Carvalho Pereira – UFMT

Editora

Célia Maria Domingues da Rocha Reis

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Téo de Miranda – Editora Sustentável

Suporte técnico

Judikerle Pereira de Oliveira

Iouchabel S. de Fátima Falcão

Revisão de Língua Inglesa

Vinícius Carvalho Pereira

Revisão de Língua Espanhola

Marcia Romero Marçal

Tradutor/intérprete de LIBRAS

Sérgio Pereira Maiolini

Organizadores

Célia Maria Domingues da Rocha Reis

Maria Elisa Moreira Rodrigues

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367

Bairro Boa Esperança – Campus Universitário Gabriel Novis Neves

CEP: 78.060-900 – Cuiabá-MT – Brasil

POLIFONIA

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado

Instituto de Linguagens – Piso 2, sala 42

Universidade Federal de Mato Grosso/ Cuiabá-MT – Brasil

Fones: 0XX 65 3615.8418

Endereço eletrônico: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>

E-mail: polifonia@ufmt.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P767 Polifonia / Estudos literários[recurso eletrônico]. – v. 24,
nº 36 (jul-dez. 2017). – Cuiabá: UFMT, Programa de Pós-
Graduação em Estudos de Linguagem, 2017, 195 p.
Semestral.
Modo de acesso: internet
<<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/polifonia>>
ISSN 22376844

Estudos literários – Periódicos. I. Universidade Federal de
Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Estudos de
Linguagem.

CDU – 81'1



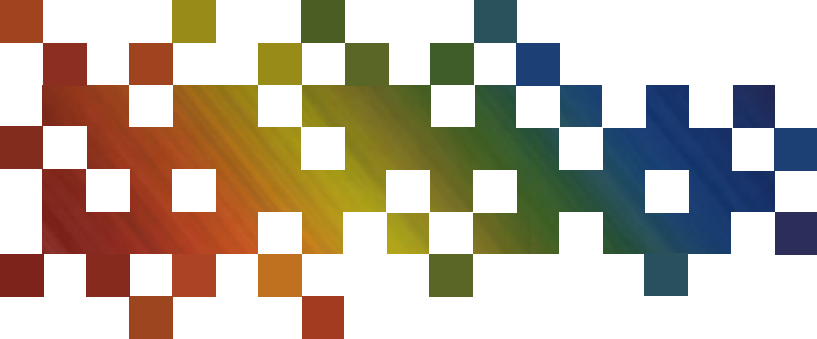
GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO



Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo dos respectivos trabalhos publicados neste periódico.

Pareceristas deste número

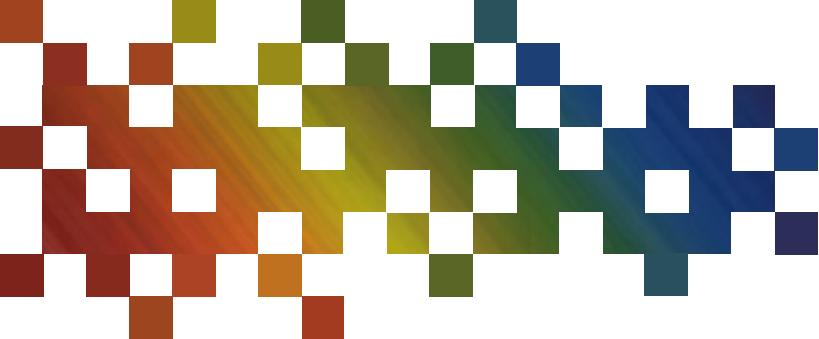
Águeda Ap. da Cruz Borges (UFMT)
Álvaro Cardoso Gomes (USP/UNISA)
Antonio Marcos Pereira (UFBA)
Arnaldo Franco Jr. (UNESP)
Benedito Antunes (UNESP)
Camila da Silva Alvarce (UFU)
Camila David Dalvi (IFES - Piúma)
Camila Figueiredo (UFMG)
Célia Maria Domingues da Rocha Reis (UFMT)
Cláudia Cristina Maia (CEFET-MG)
Cláudia Maria Geneviva Nigro (UNESP)
Danglei de Castro Pereira (UnB)
Danilo Silva (UFMT)
Eni Freitas e Souza (UFU)
Fernanda Ribeiro (UNIFAL)
Flávio Pereira Camargo (UFG)
Franceli Ap. da Silva Mello (UFMT)
Gustavo Cerqueira Guimarães (UFMG)
Lindinalva Zagoto Fernandes (UFMT)
Madalena Aparecida Machado (UNEMAT)
Maria Alzira Leite (UniRitter)
Maria do Rosário Alves Pereira(CEFET-MG)
Maria Elisa Rodrigues Moreira (UFMT)
Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira (UFRJ)
Maria Tereza de Almeida Lima (UNIPTAN)
Marinete Luzia Francisca de Souza (UFMT)
Mário César Silva Leite (UFMT)
Maurício Guilherme Silva Jr. (UNIBH-Fapemig)
Oswaldo Copertino Duarte (UNIR)
Paulo Sérgio Nolasco dos Santos (UFGD)
Renata Rocha Ribeiro (UFG)
Rosane Maria Cardoso (UNISC)
Rosângela Fachel(URI)
Simone de Jesus Padilha (UFMT)
Vanessa Fabíola Silva de Faria (UNEMAT)
Vinícius Carvalho Pereira (UFMT)



Sumário

Apresentação	8
Dossiê	12
Estágios Supervisionados em Literatura / Literatura nos Estágios Supervisionados	12
Autor e leitor: identidades do professor de Literatura em formação – experiências com o estágio supervisionado em Letras	13
Ana Crélia Penha Dias	
André Luís Mourão de Uzêda	
Maria Coelho Araripe de Paula Gomes	
Leituras de “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, em práticas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa	28
Diogo dos Santos Souza	
Eliana Kefalás de Oliveira	
Cenas da formação de professores de língua e literatura no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	41
Marcos Scheffel	
Estágio supervisionado em Letras da UFGD: mediando leituras e formando leitores	54
Alexandra Santos Pinheiro	
O Estágio Supervisionado em Letras no viés administrativo-pedagógico	67
Flávia Girardo Botelho Borges	
Estágio Supervisionado em Literatura: um relato de experiência na UTFPR – Curitiba	78
Mirelle Mussi Giri	
Alice Atsuko Matsuda	

Outros lugares	94
Interdiscursividade e intertextualidade: a constituição dos sentidos do dizer no universo autoral	95
Terezinha Maia Martincowski	
“Mito biográfico” e “ficção familiar” em Borges e Calvino	111
Maria Elisa Rodrigues Moreira	
Sobre o amor e a incapacidade de amar	129
Dionei Mathias	
Marcel Proust\Honoré de Balzac: a <i>Mélange</i> de uma Narratividade	149
Aguinaldo José Gonçalves	
Acerca da <i>ekphrasis</i> numa passagem do <i>Clarimundo</i> , de João de Barros: cena de pictórico heroísmo	164
Flávio Antônio Fernandes Reis	
Entrevista	180
Literatura e Ensino: Entrevista com José Augusto Cardoso Bernardes	181
Por Marinete Luzia Francisca de Souza	
Edital de Chamada de Artigos 2018	189



Apresentação

Dossiê: Estágios Supervisionados em Literatura / Literatura nos Estágios Supervisionados

Os dossiês do periódico *Polifonia* têm sido propostos objetivando colocar em circulação tanto pesquisas de áreas consolidadas, que já contam com um corpo teórico considerável, inserido nas matrizes curriculares, como temas polêmicos, questões nascentes que precisam de espaços efetivos de discussão e de apresentação de experiências realizadas, em andamento e em perspectiva, na busca de alinhar teorias e procedimentos para a construção de um arcabouço de informações diretoras e conformes às necessidades dessas matrizes. Tal é a situação do dossiê organizado para este número 36 do periódico *Polifonia*, área de Estudos Literários – *Estágios Supervisionados em Literatura / Literatura nos Estágios Supervisionados*.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular exigido legalmente para as licenciaturas, colocando-se, no âmbito da matriz curricular, como o meio que oportuniza ao licenciando contato mais direto com seu futuro campo profissional. Se vislumbrado na esfera das Letras, o Estágio Supervisionado em Literatura foi implementado tardiamente em relação ao Estágio em Língua Portuguesa, embora os cursos de Letras apresentem carga horária equitativa para os estudos linguísticos e para os literários. Esse dado revela a particularidade de docentes do ensino superior desta área implicarem-se menos em questões didáticas, mais nos estudos do texto literário e de suas circunstâncias.

Atualmente, em razão das mudanças curriculares no ensino público, o Estágio Supervisionado tem sido realizado, no ensino médio, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa (no ensino fundamental isso já era prática antiga), exceção feita ao ensino privado, colégios de aplicação, entre unidades educacionais específicas. Ocupando esse *lugar*, alcançado também por dificuldades internas à própria área, será preciso repensar as bases metodológicas nas quais a Literatura, como área artística e de conhecimento, se assenta, para a manutenção de sua autonomia, evitando constituir-se à custa de procedimentos alheios à sua natureza: é preciso encontrar *o seu próprio caminho*, suas estratégias, consoantes com seus objetos. Daí a importância que assume este número 36 do periódico *Polifonia*, oferecendo à comunidade científica, nesse tempo de reestruturação curricular, material bibliográfico contendo discussões que envolvem problemas e alternativas apresentadas por profissionais da área.



Foi estimulante, então, receber artigos de colegas de instituições de ensino superior do país, públicas e particulares, tratando de atividades de Estágio Supervisionado em Literatura e, resalte-se, de disciplina afim, como Didática e Prática de Ensino de Português e Literaturas, apresentando *vivências* efetivas (e afetivas) realizadas com graduandos em unidades educacionais parceiras, a partir de onde conhecem, observam, questionam o que está posto; estudam, planejam e desenvolvem atividades; compõem os relatos, avaliam a funcionalidade e dificuldade das experiências, apontam soluções; ou apresentam discussões com base na experiência adquirida pelos anos de trabalho. Em todos os casos, apresentam comprometimento político com a área.

Em coerência com esse estado de coisas, da leitura atenta dos artigos voltados ao dossiê avultou um eixo temático predominante, a questão *autoral* na formação do professor de Letras, tomado como critério para ordenar os artigos do dossiê.

Os três primeiros artigos promovem a discussão da prática autoral docente, da escrita autoral, da elaboração crítica a partir da experimentação literária, com base em projetos desenvolvidos. No primeiro, **Autor e leitor: identidades do professor de Literatura em formação – experiências com o estágio supervisionado em Letras**, Ana Crélia Penha Dias, André Luís Mourão de Uzêda e Maria Coelho Araripe de Paula Gomes apontam a necessidade de construir bases para que o Estágio em Literatura se dê de maneira adequada à formação do licenciando na realidade de ensino-aprendizagem na escola, por meio de ações que promovam autonomia sobre o seu fazer docente e mudanças na realidade da escola e da própria universidade, pela revisão dos currículos, a fim de alcançar uma didática que efetivamente coopere com o ensino básico. Dentre as conclusões abstraídas das atividades de Estágio realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro ressaltam a fragilidade na formação do estudante de Letras como leitor literário, o que levou à consideração de que deve haver um protagonismo de professor, texto e leitor nas aulas de literatura.

Diogo dos Santos Souza e Eliana Kefalás de Oliveira constroem seu artigo **Leituras de “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, em práticas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa** com base em uma oficina de leitura de poesia realizada por estagiários, observando e atribuindo um viés subjetivo e crítico aos mecanismos que eles empregam na experimentação do texto literário, defendendo, endossados por argumento de autoridade, que tais experiências analíticas dão condições de edificação de um discurso crítico sobre o texto literário, não devendo a teoria e a crítica literárias serem estudadas de maneira estratificada e apriorística na formação do leitor. Nesse sentido, defendem o exercício crítico sobre as obras literárias no diálogo com os estudantes, cabendo à crítica o papel de incitar, dar indícios para diferentes modos de compreensão das obras em apreço.

Marcos Scheffel, em **Cenas na formação de língua e literatura no curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**, com base em suas experiências didáticas e em um projeto de leitura, indica criticamente o descompromisso do curso de Letras, mais preocupado em formar pesquisadores que profissionais para atuarem na educação



básica, o que ocorre sobretudo com a área da Literatura, desenvolvida com estudos teóricos para análise e interpretação de textos, com grau de dificuldade que restringe o acesso de leitores, com a imposição de leituras sem discussão de critérios de seleção etc. **São questões que apontam para dificuldades de formação de leitores nas escolas.** Daí se deduz o motivo de a literatura estar em “extinção na escola”: os inúmeros obstáculos para a formação de leitores, com estudantes que chegam aos cursos de Letras sem esse perfil e encontram uma universidade que se exime dessa responsabilidade.

Os artigos seguintes trazem considerações sobre Estágio que se desenvolvem a partir de reflexões sobre letramento, em diferentes linhas.

Em **Estágio supervisionado em Letras da UFGD: mediando leituras e formando leitores**, Alexandra Santos Pinheiro afirma a necessidade de levar o graduando, por meio do Estágio Supervisionado, a refletir sobre o curso de Letras, o conhecimento adquirido, a importância equiparada de conteúdos e metodologias, as próprias restrições e as do curso perante as condições que encontrará no campo de trabalho. Discute as dificuldades dos graduandos na elaboração de planos de aula para a regência, relativas à fundamentação teórica e ao baixo repertório de leituras, o que restringe a seleção na montagem das atividades dos planos. Abordando o letramento literário, afirma a necessidade de defesa da literatura nas práticas curriculares; da função do professor de estimular o encontro dos alunos com a literatura, mesmo com a dificuldade de acesso aos livros e a disputa com as opções tecnológicas; e de laborar com as potencialidades dos textos a fim de que estes ganhem sentido e conhecimento, garantindo a formação do cidadão.

Em **O Estágio Supervisionado em Letras no viés administrativo-pedagógico**, Flávia Girardo Botelho Borges procede à análise da formação de professores integrando a perspectiva da administração escolar à pedagógica, considerando inviável segmentar professor e contexto de atuação. Nesse senso, advoga a necessidade de fomentar, nas licenciaturas, experiências de graduandos com as circunstâncias de seu campo profissional, ponto em que ressalta o tema do artigo, o Estágio Supervisionado em Letras, parametrizado no Projeto Pedagógico em vigência no Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso e nas práticas de letramento. Aponta para as múltiplas dificuldades de realização do Estágio que, em conexão com as políticas públicas, com o currículo pedagógico e com as condições apresentadas pela escola, vão compondo a “identidade docente”, numa das fundamentações apresentadas, como “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Mediante esse quadro, a autora apresenta direcionamentos, estabelecidos após discussão com o Colegiado do curso, para contribuir para a realização do Estágio de maneira mais favorável, ressaltando a importância do trabalho coeso entre professores, alunos, coordenação de curso e órgão colegiado.

Encerrando o dossiê, em **Estágio supervisionado em literatura: relato de experiência na UTFPR– Curitiba**, Mirelle Mussi Giri e Alice Atsuko Matsuda discorrem sobre o modo como se processa o trabalho com o Estágio Supervisionado em Literatura na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no âmbito do qual apresentam uma experiência de observação e regência, realizada por uma dupla de alunas no ensino



básico. Não obstante as dificuldades, concluem que o modo de condução do Estágio, integrando aspectos teóricos, como estudos críticos e reflexivos de textos e documentos oficiais que fundamentam e direcionam o ensino de literatura, e práticos, promove a capacitação discente e desenvolve as competências e habilidades para o exercício da docência, realizando os objetivos propostos no Projeto Pedagógico.

Em acordo com a política do periódico *Polifonia*, apresentamos, além do dossiê, a seção *Outros lugares*, contendo artigos de temáticas variadas.

A seção se inicia com o artigo **Interdiscursividade e intertextualidade: a constituição dos sentidos do dizer no universo autoral**, de Terezinha Maia Martincowski, no qual ela discute, com base em projeto realizado com graduandos do 1º ano de cursos diferentes reunidos em disciplina que trata da introdução ao conhecimento do campo da pesquisa em educação, o modo como se compõe o universo autoral, a partir da leitura interpretativa, formação de arquivos e produção escrita.

Em **“Mito biográfico” e “ficção familiar” em Borges e Calvino**, Maria Elisa Rodrigues Moreira abre as generosas bibliotecas dos celebrados autores para refletir, a partir destas e de uma genealogia afetiva, sobre o processo de construção das personas autorais desses escritores.

A operação narrativa a partir do afeto é também a tônica do artigo **“Sobre o amor e a incapacidade de amar”**, no qual Dionei Mathias reflete, tomando por base o romance *A Pianista*, de Elfriede Jelinek, sobre o desejo de amor (em suas mais variadas formas) e a incapacidade de seu pleno desenvolvimento pelas personagens da escritora austríaca.

Por seu turno, em **Marcel Proust\Honoré de Balzac: a Mélange de uma Narratividade**, Aguinaldo José Gonçalves parte do posicionamento contrário ao método biográfico de Saint-Beuve afirmado por Proust, que, para sua argumentação, reflete sobre a relação vida/obra em Honoré de Balzac e Gustave Flaubert, para afirmar a importância do pensamento crítico e inventivo da narrativa proustiana, que coloca em relação de proximidade a ficção e o ensaio.

Encerra esta seção o artigo **Acerca da ekphrasis numa passagem do Clarimundo, de João de Barros: cena de pictórico heroísmo**, no qual Flávio Antonio Fernandes Reis tanto apresenta ao leitor essa novela de cavalaria ainda pouco pesquisada, quanto constrói aprofundado percurso pela conformação de um pensamento a respeito da *ekphrasis* para, então, analisar como o episódio da “Floresta Encantada” se constitui com base nesse “colocar diante dos olhos do leitor” o cenário e as figuras centrais da obra.

Na seção *Entrevista*, Marinete Luzia Francisca de Souza conversa com o Prof. Dr. José Augusto Bernardes, docente da Universidade de Coimbra, acerca das condições do ensino de literatura no nível básico e superior em Portugal, da evolução histórica, da possibilidade de inserção de obras de outras culturas na matriz curricular e dos parâmetros de obras antigas no ensino contemporâneo, entre outros temas.

Desejamos a todos uma boa leitura!

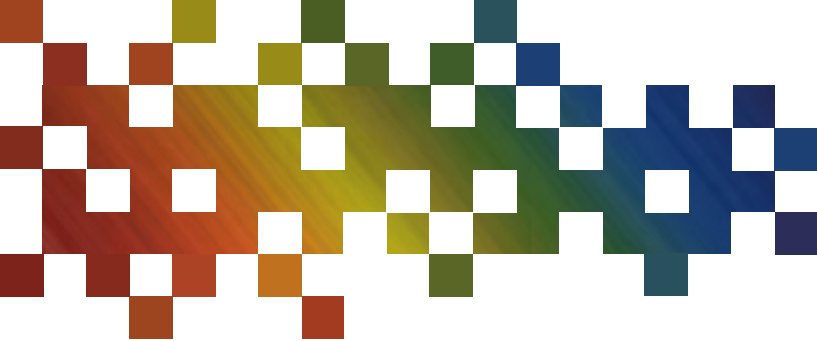
Célia Maria Domingues da Rocha Reis
Maria Elisa Rodrigues Moreira
Organizadoras



Dossiê

Estágios Supervisionados em Literatura /
Literatura nos Estágios Supervisionados





Autor e leitor: identidades do professor de Literatura em formação – experiências com o estágio supervisionado em Letras

Author and Reader: Pre-service Literature Teacher's Identities
– Experiences with Supervised Internship in the Letras Program

Autor y lector: Identidades del profesor de Literatura en formación
– experiencias con las prácticas supervisadas en Letras

Ana Crélia Penha Dias

Universidade Federal do Rio de Janeiro

André Luís Mourão de Uzêda

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Coelho Araripe de Paula Gomes

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

No painel educacional brasileiro, o estágio supervisionado reflete questões de lacuna da formação inicial e de antecipação dos problemas da profissão docente. Neste cenário, professores regentes de estágio precisam atuar também na formação dos licenciandos e, no trato com a literatura, é necessário potencializar a dimensão de leitor literário e de autor das práticas pedagógicas que serão realizadas. Este artigo traz reflexões acerca dessa experiência com formação de futuros professores de Literatura e propõe alguns caminhos para pensar a relação do licenciando com a leitura literária e com a ocupação de um espaço de autoria de seus trabalhos na escola. Para isso, serão apresentados relatos de duas experiências com estágio supervisionado em Letras no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, ensino de Literatura, formação de professores.

Abstract

In the Brazilian educational context, the supervised internship reflects questions about the lack of initial education and the anticipation of problems related to a teacher's job. In this scenario, internship supervisors must also act in the training of pre-service teachers and, regarding literature, they have to enhance the roles of teachers as literary readers and authors of pedagogical practices. This article reflects on an experience in the education of future Literature teachers and proposes some ways to think about the relation among prospective teachers, reading literature



and the appropriation of an authorship space at school. To do so, we will present reports of two experiences of supervised internship in the Letras Program at the Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Keywords: Supervised internship, teaching literature, teacher's education.

Resumen

En el panorama educativo brasileño, el periodo de prácticas supervisadas refleja cuestiones de vacíos en la formación inicial y de anticipación de los problemas de la profesión docente. En este escenario, los tutores de la supervisión necesitan actuar también en la formación de los alumnos del grado y, respecto al tratamiento de la literatura, es necesario potenciar la dimensión del lector literario y del autor de las prácticas pedagógicas que se realizarán. Este artículo refleja acerca de esa experiencia con la formación de futuros profesores de Literatura y propone algunos caminos para pensar la relación del alumno en formación con la lectura literaria y con la ocupación de un espacio de autoría de sus trabajos en la escuela. Así, se presenta la discusión a través del relato de dos experiencias referentes a prácticas supervisadas en Letras realizadas en el Colégio de Aplicação de la Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palabras clave: Formación supervisada, enseñanza de la literatura, formación docente.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Introdução

O estágio supervisionado dos cursos de licenciatura vive muitas vezes a antecipação da precarização com o qual a futuro profissional terá que lidar. À parte dessa realidade muito frequente, precisamos refletir sobre quais seriam as bases para a realização de uma experiência condizente com a necessidade da formação inicial na área, em situações reais de aprendizagem, em que o diálogo teoria-prática se faça como discurso de construção de saberes entre a universidade e a escola, entre licenciando, professor regente e professor da Prática de Ensino. Isto é, adentrar a escola durante o estágio, se por um lado põe um grande desafio em relação ao reconhecimento da realidade educacional brasileira, em especial da rede pública de ensino, por outro, precisa oportunizar a participação do licenciando em ações de construção coletiva que visem à mudança do quadro de precariedade, convocando neles, no momento inicial de formação, atitude de sujeito diante da condição de professor. O cenário atual no Brasil exige uma formação de luta pela manutenção do direito à educação pública, e essa necessidade é anterior a qualquer especificidade curricular; paralelamente, as questões curriculares demandam muito num tempo em que imposições de uniformização de currículo sem o necessário debate, também convocam o olhar para a formação específica.

Neste artigo, pretendemos fazer uma reflexão acerca da formação em Letras, do ponto de vista do estágio supervisionado, não só do que significa construir com o licenciando,



em nível macro, uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo uma experiência em que ele se forma como professor, mas também o lugar em que ele crie, com os professores regentes e no diálogo com estudantes, novos saberes que propiciem transformações necessárias à educação básica. Em nível mais específico, procuramos entender como esse percurso na escola pode ser, para o estudante da licenciatura, também um espaço privilegiado de sua formação como leitor literário.

1. Professor de Língua Portuguesa. Apêndice: Literatura

Iniciando nossas reflexões, buscaremos nos aproximar de alguns conceitos pertinentes à discussão proposta. Quando tratamos de currículo, na realidade brasileira, remetemos nossos esforços constantemente ao rol de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula e não a um orientador político-pedagógico-filosófico de nossas práticas. Pensando em conteúdo e formação, mais uma vez nos confrontamos com uma realidade que em geral não é muito generosa, nem em seus propósitos, nem nos resultados: pensando currículo como lista de conteúdos, essa realidade escolar costuma conceber formação como transmissão de conteúdos, quase sempre de forma unilateral. Um currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como gama conteudística colocará a literatura em um lugar de apêndice nas aulas de Língua Portuguesa. Antes de avançar, precisamos esclarecer que não há aqui a defesa de separação entre ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental. Colocamos em discussão o espaço da literatura num currículo em que ela não é disciplina, numa concepção em que o currículo se organiza em eixos de áreas de conhecimento que se organiza em torno de conteúdo. O lugar da literatura nessa lógica é o de algo supérfluo, ao qual o estudante pode ter acesso esporádico, e que pode servir a propósitos linguísticos apenas, na maioria das práticas.

A escola brasileira quase sempre traz um retrato muito fragmentado da formação literária, e a formação inicial – em Pedagogia, para os professores das séries iniciais e, em Letras, para os do Ensino Fundamental II e Ensino Médio – não tem conseguido estabelecer relações profundas entre os lugares de ser leitor e ser leitor especializado, e esse descompasso se reflete na Educação Básica, direcionando o professor para, principalmente, um dos dois caminhos: reproduzir o discurso elitizado da Literatura como um conhecimento acessível a poucos ou repetir o ensino que recebeu na escola, quando estudante, realidade já denunciada desde a década de 1970 por autores como Ligia Chiappini e Osman Lins, dentre outros, e revisitada mais contemporaneamente por Todorov e Compagnon.

A manutenção, na universidade, de uma estrutura curricular que subtrai os espaços de relação mais aprofundada com a licenciatura, em que a formação para a docência assume lugar desprivilegiado, coloca ao encargo do estágio supervisionado uma tarefa para além de orientação de estágio, que é a de oferecer a bagagem de conteúdo com a qual o licenciando terá que lidar para planejar sua aula e colocá-la em prática, em situação real de ensino-aprendizagem. Portanto, não se trata apenas de pensar como precisa acontecer a transposição didática, mas muitas vezes de apresentar o conteúdo que compõe o programa escolar.

Em realidades que se constituem como exceção no painel educacional brasileiro, como as escolas federais e, especialmente os Colégios de Aplicação, os professores regentes dispõem de mais tempo para esse tipo de atuação. Entretanto, essa não é a realidade da maioria das escolas e, na ausência de amparo às lacunas da formação, os licenciandos podem tender à repetição de práticas que nem sempre se arvoram a uma formação mais complexa e crítica dos estudantes da Educação Básica.

Na reprodução de um ciclo em que se privilegia a metalinguagem e a memorização dos conteúdos para responder a instrumentos de avaliação – quase sempre externa e de ampla abrangência –, encontramos a Literatura em encruzilhada de propósitos de ensino diferentes, mas complementares em sua pouca eficácia para formar leitores: um lugar do texto como mais um gênero do discurso, a ser utilizado para fins de compreensão em torno da forma; ou como pretexto para práticas de estudos linguísticos. Em ambos os casos, a experiência estética de diálogo entre leitor e texto desaparece em detrimento de uma abordagem superficial. O trabalho do estágio supervisionado, portanto, está também no lugar de formação inicial do licenciando e, no caso do futuro professor de Literatura, vem responder também por leituras e reflexões que foram subtraídas dele desde a escola básica em que foi estudante.

2. Considerações acerca da atuação do professor-autor: experiências com a produção de material didático no Estágio Supervisionado em Letras

Tecer considerações sobre a formação inicial de professores junto ao estágio supervisionado passa, necessariamente, pela reflexão política da prática docente. Educar, como já lembrava Paulo Freire (2011), implica tomar uma posição com relação ao mundo. O educador, portanto, não é – nem pode ser – um agente neutro, mas compromissado com um determinado posicionamento político. Tomando como princípio o engajamento com o mundo, deve o professor em formação assumir-se enquanto agente de transformação social alinhado a um discurso ideológico e que, como tal, precisa encontrar modos de agir que o coloquem na posição autoral de suas próprias práticas, saberes e fazeres docentes.

Nesses termos, partimos para a reflexão da atuação do professor-autor, que entende a construção do seu currículo no cotidiano da sala de aula, a partir da diversidade de saberes e experiências compartilhadas pelos seus estudantes e na multiplicidade de realidades de mundo em que seus estudantes se encontram em vias de construção (OLIVEIRA, 2013). Considerando-se a especificidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, a centralidade do texto que dinamiza o andamento da aula nos confronta diariamente com a posição da *escolha*: seja de temáticas, de gêneros textuais, de autores, de recortes, os quais são por nós selecionados para este ou aquele fim conforme a dinâmica disposta em cada turma com seu perfil singular de alunado e as situações cotidianas próprias da prática pedagógica.

O estágio curricular supervisionado propicia, para a maioria dos graduandos nas mais variadas áreas de licenciatura, a primeira oportunidade de retornar à sala de aula não mais na posição de estudante. Considere-se, entretanto, a particularidade deste lugar, que ainda não é o de professor. Antes, cabe-lhe a posição ambivalente de um professor-estudante que, com curiosidade, observa desse entrelugar a postura dos alunos e do professor, o que lhe possibilita vislumbrar a situação da sala de aula de modo privilegiado, tomando, ora o ponto de vista do professor, ora o do aluno. Esta singularidade de percepção dá-lhe a oportunidade de entender a dinâmica da “dodiscência” (FREIRE, 1996, p.89) da maneira mais potente possível, primeiro passo a ser destacado na construção da sua identidade como professor-autor.

O conceito da “dodiscência” compreende a mutualidade da construção do conhecimento de maneira não hierárquica entre professores e estudantes, em uma relação horizontalizada no compartilhamento dos saberes. É ela a base para que o professor construa seu projeto didático, metodológico e curricular de modo mais adequado à realidade de seu alunado. Quando afirmamos que o currículo se constrói no cotidiano, partimos justamente de uma concepção de educação “dodiscente” para explorar as abordagens e estratégias de ensino adequadas à realidade de nossas salas de aula. Mediante o perfil de uma turma cujos alunos se tratam de maneira agressiva entre si, a título de exemplo, é papel do professor trabalhar o tema do respeito, o que pode ser feito pela seleção de textos com os quais poderá mobilizar discussões com os estudantes, ou ainda promover atividades em grupo que trabalhem o espírito da colaboração em vez da competitividade, quando no caso de turmas que disputem entre si as melhores notas.

Essa prática pedagógica só nos é possível quando temos a liberdade autoral de construirmos os nossos próprios currículos cotidianamente em nossas aulas. Não quer isso dizer que o professor seleciona conteúdos curriculares a seu bel-prazer, escolhendo os que lhe apeteçam por gosto pessoal e excluindo aqueles que julga serem menos interessantes ou desgostosos para si – argumento a que defensores da uniformização do ensino por bases curriculares ou do polêmico e inconstitucional projeto de lei “Escola sem partido” recorrem para falsamente promover uma educação “equilibrada” e “neutra” para todos, equalizando os “níveis” de conhecimento entre os estudantes de uma mesma série/ano. Na realidade, o que se propõe e defende aqui é a articulação dos conteúdos curriculares às circunstâncias impostas na espontaneidade do labor pedagógico, entendendo a formação educacional de nossos estudantes para muito além do conteúdo curricular explorado pelas mais diferentes disciplinas.

Na falsa defesa por um equilíbrio equânime do que é ensinado nas várias escolas públicas no cenário nacional (desconsiderando-se as diferenças de realidade entre uma escola de zona rural ou urbana, de realidades sociais díspares, como de bairros nobres e de bairros de periferia, ou ainda as particularidades de uma comunidade ribeirinha, quilombola ou sertaneja), estratégias de uniformização vêm sendo aplicadas ao longo da história da educação brasileira. Para além dos documentos oficiais que visam à isonomia e uniformidade do currículo, tais como a necessária Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e a Base Nacional Curricular Comum, que

vem sendo (re)formulada nesse momento, para além da nova proposta de Ensino Médio imposta pelo atual governo federal, destacamos para este trabalho os programas voltados para a produção e distribuição de livros e materiais didáticos enquanto limitadores de uma prática efetivamente autoral na atividade profissional docente.

Há que se problematizar o papel do livro didático como instrumento de mediação da prática pedagógica. Não se trata de defendermos aqui a extinção do livro didático, ou reduzirmos a sua importância para a prática das tarefas pedagógicas mais comuns, como a leitura de textos, sistematização de conteúdos e de conceitos importantes e a realização de atividades e exercícios de fixação sobre os temas abordados em cada unidade/capítulo. Ao contrário, há que se valorizar a iniciativa de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, pela ação de distribuição de livros didáticos gratuitamente para as escolas públicas de todas as regiões do país, que em muito contribuiu para a democratização da educação pública. No entanto, é importante questionarmos sobre a centralidade ocupada pelo livro didático e materiais apostilados em nossas aulas, cujo projeto curricular é pensado por terceiros, retirando, muitas vezes, a autoria do trabalho docente a ser desenvolvido com nossas turmas.

Também não podemos perder de vista a exploração mercadológica movimentada pelo programa, que mobiliza a maior parcela de lucro de grandes empresas do ramo editorial, fazendo da educação um negócio rentável e a serviço do capital. Quando o interesse envolvido visa ao lucro e não de fato ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos estudantes da rede pública, não espanta que alguns desses materiais, mesmo que passando pelo crivo e critério dos avaliadores do PNLD, apresentem propostas pouco inovadoras para nossos estudantes.

Quando a redução de nossa atuação docente se pauta centralmente pela aplicação dos materiais didáticos distribuídos pelos programas governamentais de educação, estamos diante de grande perigo. Programas de ensino por apostilamento, como o promovido pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, reduzem o trabalho docente ao cumprimento das unidades do material distribuído e sua execução ou não é aferida por avaliações elaboradas e aplicadas pela Secretaria bimestralmente. O mesmo era verificado com as aferições promovidas até 2015 pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), no mesmo objetivo de monitoração do cumprimento ou não dos conteúdos curriculares.

Para além disso, não é possível dissociar a promoção de tais metodologias de ensino à baixa remuneração profissional dos docentes que, com frequência, veem-se obrigados a acumular mais de uma matrícula no serviço público, muitas vezes somada(s) à contratação na rede privada de ensino, em que a extensa carga horária reduz o tempo laboral para a organização e o planejamento das atividades. Na busca por um padrão salarial razoável em detrimento de uma carga horária tão extensa, recorrer a tais materiais apostilados prontos acaba sendo visto como um facilitador do trabalho já tão precarizado.

Incorre em grande risco o profissional que acaba por se adequar a tal situação sem pensar em alternativas a essa lógica predominante. Vê-se, na realidade, apartado do

caráter mais intelectual de nossa atividade docente, uma vez que não planeja de forma autônoma suas próprias aulas, não seleciona os textos com os quais deseja trabalhar e tampouco mobiliza os exercícios de maneira reflexiva e dirigida às questões pedagógicas exigidas pelas especificidades de seu alunado. Em outras palavras, o docente deixa de atuar como um professor-autor e passa à condição de professor-instrutor, tutor de um trabalho pensado por terceiros e apartado da realidade cotidiana de sua sala de aula. Diferentemente do que pregam os defensores do PL Escola sem Partido (PL 867, 2015), o professor que se alinha a este projeto educacional, cumprindo rigorosamente os requisitos postulados por programas educacionais como os citados anteriormente (pelo que muitas vezes são premiados), não é um profissional “neutro” que meramente cumpre com sua tarefa de transmissor de conhecimento, mas trabalha à disposição da lógica dominante da meritocracia e do capital.

Essas considerações foram pensadas e discutidas com estudantes da licenciatura em Letras do oitavo período, que foram alocados no Colégio de Aplicação da UFRJ para a realização de seu estágio curricular supervisionado, acompanhando turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental nos anos de 2013, 2014 e 2015. Além de acompanharem as turmas na observação, os graduandos participaram ativamente na construção e planejamento das aulas com encontros de orientação semanal, quando o material didático elaborado pelo professor orientador a ser aplicado às turmas era compartilhado com os estagiários. Nesses encontros de orientação, guiados pelas discussões de Chiappini (2005), Lajolo (1996) e Marcuschi (2008), discutimos a respeito da prática docente autoral, de diferentes metodologias e recursos didáticos a serem explorados em sala de aula, além da prática de produção de exercícios explorando habilidades e competências (RUÉ, 2009).

Dessas trocas de experiências, o envolvimento com a prática de produção de material didático ganhou força e interesse dos estagiários, o que acabou por mobilizar a criação do projeto de ensino “Fichas complementares – o que é, para que serve, como se faz”, pequena oficina de produção de material didático complementar e de reforço escolar para os estudantes. O projeto, ainda embrionário no ano de 2013, iniciou-se com a coparticipação dos licenciandos que contribuíram com textos e exercícios aplicados em sala e posteriormente por eles corrigidos em aula. Para tanto, as experiências leitoras de cada estagiário foram compartilhadas em nossos encontros de orientação, criando entre o grupo uma coletânea de textos literários e não literários que dialogavam com o programa e poderiam ser aplicados às turmas. Com base na seleção de algumas das leituras trazidas, os licenciandos exploraram aspectos de análise importantes para serem alcançados por estudantes e ensaiaram alguns exercícios de interpretação. Além disso, articularam os conteúdos curriculares de literatura, gramática e produção textual previstos no programa curricular do seriado elaborado pelo Setor de Língua Portuguesa do CAp UFRJ aos materiais que produziram sob supervisão do professor orientador.

A criação do projeto, ainda em andamento, veio em virtude da grande quantidade de materiais e exercícios de altíssima qualidade que foram elaborados pelos licenciandos,

mas que não poderiam ser todos aplicados nas aulas por não haver tempo hábil para tanto no decorrer do ano letivo. Daí surgiu a ideia de criação de uma pequena oficina de produção de material didático à distância. Em uma pasta de compartilhamento *online*, os estudantes da licenciatura compartilhavam diferentes textos entre si, sobre os quais elaboravam exercícios e questões e contribuía com sugestões para melhor aprimoramento. Também à distância, o professor supervisionava o trabalho com sugestões e críticas e indicava quando da aplicabilidade dos exercícios aos estudantes. O problema com a falta de tempo para teste de aplicabilidade dos materiais foi resolvido com a criação de pastas com exercícios “extras”, que poderiam ser resolvidos em casa pelos estudantes como fixação e reforço escolar, posteriormente corrigidos pelos autores de cada ficha.

Esse material, denominado como “fichas complementares”, foi disposto em pastas coloridas deixadas na sala de aula, atualizadas semanalmente e exploradas pelos alunos da turma na descoberta de novos textos e exercícios. Muitas delas, inclusive, eram pensadas diretamente para alguns alunos específicos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem no campo da leitura ou da escrita, por exemplo – o que demonstrou a percepção e sensibilidade dos professores em formação para a importância de uma prática docente autoral. Além disso, a escolha dos textos e dos temas abordados eram associados diretamente a situações vividas no cotidiano do trabalho pedagógico, para o que muito contribuiu a prática da produção textual explorada pelas fichas, que os levava a refletir criticamente sobre temas que considerávamos importantes de serem discutidos. Como forma de estimular o interesse para recorrerem às pastas e resolverem os exercícios, pontos extras somados às avaliações foram dados – o que contribuía, conseqüentemente, para a preparação e estudos para as provas e testes. Com significativo desempenho dos estudantes nas avaliações em decorrência do preparo, os pontos “bônus” logo acabaram se mostrando desnecessários.

Ao final do estágio curricular, quando os licenciandos assumem a regência da turma por dois tempos seguidos, os resultados alcançaram níveis de satisfação muito acima do desejado. Não só criaram seus planos de aula de forma totalmente autoral, com a produção de seus próprios materiais e incrementando-os com recursos didáticos diversificados, como projeção de slides, vídeos, músicas, etc., como ainda tinham um grande entrosamento com os estudantes, que ao longo do ano letivo receberam o suporte e a atenção dos estagiários por meio da resolução e correção atenciosa das fichas complementares desenvolvidas para eles. O projeto, aprimorado nos anos seguintes, ganhou grande repercussão, e inclusive contou com a apresentação de relatos de experiência por parte do professor orientador e dos licenciandos em eventos acadêmicos, como o Encontro Nacional de Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura (ENEALL-UFRJ), em novembro de 2014, e o Congresso Nacional de Ensino de Língua Portuguesa (CONELP-UERJ), em julho de 2016, e seguirá contribuindo para a atividade autoral dos professores em formação inicial em sintonia com uma verdadeira prática educativa emancipatória.

3. A dimensão do professor leitor: experiências com a leitura literária no Estágio Supervisionado em Letras

A perspectiva autoral, defendida neste artigo como fundamento do qual emergem os fios que tecem a identidade docente, caminho plural e sempre inacabado, pode-se desdobrar na dimensão do professor e da professora, autores de seus próprios materiais de trabalho, como já visto, bem como se apresenta numa outra dimensão, a princípio óbvia, quando pensamos no futuro docente de língua portuguesa e literatura, mas que, na prática, perde o caráter de obviedade para se materializar numa questão complexa: a dimensão do professor leitor.

A escola, entendida aqui como lugar de feitura e partilha de saberes, constrói-se por vezes num movimento contrário, de silenciamento dos sujeitos imediatamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o estudante, visto e avaliado muitas vezes pela falta e não pela sua potência, e o próprio professor, limitado a um sistema que não lhe permite a elaboração da autoria e da percepção de si no exercício de seu ofício. Este sistema, no entanto, não se encerra na escola básica, mas prossegue (ou se inicia?) no ensino superior, cuja predominância de uma visão hierárquica na construção dos saberes, pela via de um discurso da autoridade, gera profundos abismos na relação do estudante de Letras com a literatura. A universidade, fundamentalmente um lugar de experimentação e pesquisa, não raro termina por privilegiar a reprodução de teorias e reflexões já referendadas no meio acadêmico, abrindo de fato poucas brechas para a construção de um saber emancipatório e criativo. Em especial no caso do estudante de Letras em seu contato com o texto literário, o processo de silenciamento é reforçado por essas “vozes” que falam sobre o texto, mas que pouco contribuem para que seja ouvida a voz do leitor. Apropriando-se do par “experiência/sentido”, defendido por Larrosa (2002), há nas instituições formais de ensino pouco espaço para o saber da experiência, entendida aqui como um saber que me passa (Cf. LARROSA, 2002), ou seja, algo do mundo que atravessa o sujeito e o afeta, modificando-o e modificando também o mundo não apenas pelo racional, mas pelo sensível. Desse modo, estudantes formados por uma escola básica que silencia ingressam na universidade para se formarem docentes numa instituição que também tem como prática o silenciamento, através de um estímulo à leitura de admiração, que atende ao aspecto racional, porém fragiliza a dimensão do afeto, tão cara no processo de formação do leitor literário.

Diante dessa pobreza da experiência, alguns desafios são colocados para o licenciando de Letras no momento em que se inicia o estágio supervisionado. É muito comum que, logo nos primeiros encontros com o professor regente, o licenciando manifeste o desejo por realizar sua regência em algum conteúdo de língua portuguesa, afirmando não ter muito contato ou até mesmo apreço pela literatura. Ora, como trabalhar o texto literário com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na perspectiva da formação do leitor sem ter o futuro docente de fato experimentado essa dimensão subjetiva do contato com o texto? Como transgredir a leitura de admiração, leitura de comentários para a leitura literária como experiência? “A confrontação do leitor consigo mesmo é uma

das dimensões maiores da leitura”, afirma Jouve (2002, p. 61), e a escassez deste confronto gera leitores pouco íntimos do texto literário e de si, afinal, “a atitude de se perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética” (ISER, 1996, *apud* JOUVE, 2002, p. 61). A literatura, portanto, contribui para um saber sobre si a partir do outro, e é justamente no retorno à escola, agora na condição de licenciandos, que, ao refletirem sobre seu fazer docente, irão experimentar o confronto.

A orientação é um dos espaços mais importantes do processo de estágio supervisionado. Além de ser institucionalmente o momento em que se vai refletir e discutir sobre as vivências do licenciando nas aulas, elaborar tarefas, materiais, preparar e analisar as coparticipações, ela acaba por tornar-se, muitas vezes, um espaço de troca de experiências em que as lacunas e os anseios do futuro professor vêm à tona quando deparado com a dimensão prática de sua profissão. A dificuldade de realizar a transposição didática, o pouco acúmulo de reflexão sobre a identidade docente e as próprias lacunas da formação se revelam no estágio, cabendo ao professor regente a sensibilidade de perceber as demandas singulares de cada grupo de estagiários, ampliando as ações a serem elaboradas na orientação.

Neste percurso, foi possível perceber que, dentre todas as lacunas possíveis na formação do estudante de Letras, a do leitor literário era uma das mais recorrentes. Ausência de leituras-chave, fragilidades na interpretação e análise dos textos, dificuldades até mesmo na leitura oral de contos e poemas, enfim, todas estas precariedades geraram novas demandas para o momento da orientação, que passou a ser também um lugar da experimentação literária, na tentativa de romper o silêncio desses futuros professores diante da literatura. Sendo assim, iniciamos uma rotina de leitura e interpretação partilhada dos textos literários que comporiam as aulas. O objetivo era dar contorno à identidade do professor-leitor em suas variadas perspectivas: o que lê para si, o que lê para o aluno, o que lê com o aluno.

O relato selecionado para este artigo diz respeito ao trabalho realizado ao longo de três anos em turmas do 9º ano do EF II do CAp UFRJ. O Colégio de aplicação da UFRJ possui, em seu currículo do segundo segmento do fundamental, um trabalho com Literatura na perspectiva da formação do leitor literário. O trabalho é prioritariamente desenvolvido a partir de temáticas divididas e pensadas para cada série, cabendo ao 9º ano, dentre outros temas, o trabalho com o fantástico. Para isso, optamos por elaborar coletivamente uma coletânea de contos, composta por sugestões do professor em conjunto com as leituras que os próprios licenciandos traziam de sua bagagem. A etapa de seleção de textos para uma turma já trouxe dificuldades para os estagiários na medida em que muitos não se sentiam seguros em suas escolhas. A seleção de textos não é neutra, assim como a docência não o é. Ela implica tomada de posição, atitude política diante do currículo, diante do mundo. Mas, para que essas escolhas possam ser feitas, é preciso que o professor se sinta rico em experiências de leitura. A fim de colaborar com este processo, cada conto trazido era lido de forma partilhada, na orientação, e cabia ao licenciando responsável a leitura em voz alta do texto. Assim, além de haver uma troca e um amadurecimento a respeito

dos critérios que nos fariam escolher ou não aquele texto para aquela determinada série, era possível experimentar uma atividade ainda pouco explorada no cotidiano das aulas: a leitura oral; o lugar do professor que lê para seus alunos, e que através de sua leitura traz à tona imagens e constrói pontes entre o estudante e o texto.

Finalizada a coletânea, era preciso que os licenciados elaborassem um plano de aula a partir de um dos contos selecionados. Surgem daí novas dificuldades que esbarram tanto em um desconhecimento – totalmente esperado – a respeito do que seria um plano de aula quanto – e daí voltamos para as lacunas da formação – em uma ignorância frente aos saberes a serem explorados diante de um texto literário. A dificuldade em compreender na prática a literatura como uma forma autônoma de conhecimento sobre o mundo – “A literatura assume muitos saberes”, já dizia Barthes (2007, p. 17) –, dotada de suas próprias leis, gerava planos de trabalho que subjugavam o texto literário a interpretações psicológicas, sociológicas etc., ou até mesmo a leituras que davam grande ênfase à biografia do autor e ao período histórico da obra. Em outras palavras, a dimensão subjetiva e o trabalho com o simbólico se perdiam em meio a um dizer sobre o texto, que pouco colabora para o engajamento e o vínculo afetivo do leitor. Assim, o processo de refeitura desses planos de aula envolveu o (re)encontro do professor-leitor com aquele texto, experimentando ele próprio um atravessamento pelo texto literário, nas suas diferentes camadas, mas a princípio sem qualquer premissa teórica. Importante ressaltar que não se está aqui abrindo mão do professor como um leitor especializado; porém, estamos defendendo que pensar as aulas de literatura como um lugar de encontro e promoção de experiências estéticas com o texto significa que todos os envolvidos no processo (professor-texto-aluno) devem se sentir protagonistas da experiência.

Pensar resultados em um processo de formação que, como dissemos no início, está sempre por se fazer pode parecer incoerente; no entanto, a partilha de um relato de trabalho demanda de nós capacidade de amarrar certas pontas, traçar reflexões que contribuam para o pensamento sobre nosso objeto de pesquisa, ou seja, as identidades do professor de língua e literatura. Neste sentido, é preciso afirmar os êxitos que o trabalho cotidiano com a leitura literária gerou na formação dos futuros professores. Licenciandos que fariam sua regência em algum tópico de Língua Portuguesa por, a princípio, sentirem-se mais confortáveis com o conteúdo, engajaram-se de tal forma no trabalho com a literatura que trocaram seus temas de aula. Assim, as turmas de 9º ano do EF II, ao longo desses três anos, encontraram-se com Mia Couto, Edgar Allan Poe, Julio Cortázar, Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles, entre tantos outros. Presenciar licenciandos desejosos de ler com seus alunos, mais seguros no trato com o texto literário, é realizar o direito à literatura, defendido por Candido (2011), em sua dimensão do direito humano ao conhecimento e à produção artística do homem ao longo do tempo. Esse direito, para se estender ao aluno, precisa chegar de fato ao professor, e para isso, na contramão da desumanização do trabalho pedagógico, é preciso forjar espaços para a experiência estética, que ensina nas brechas e promove possibilidades de uma relação criativa e emancipatória com o saber.

Considerações finais

A epígrafe que abriu esse artigo, de Cora Coralina (2007, p. 27), tira do lugar comum a oposição entre os pares “transferir x ensinar” e “saber x aprender”. Paulo Freire, (2011, p.92) ao referir-se à prática de uma “educação bancária”, pontuava muito bem essa distinção, de modo que o conhecimento não se faz pela transferência e acúmulo de saberes, mas pela experiência subjetiva do ensinar e aprender. No poema de Cora Coralina, essa dimensão é abarcada, porém em uma perspectiva não dialética: o que transfere o que sabe é tão feliz quanto o que aprende o que ensina. Contudo, os saberes transferidos de que trata em seu poema não estão na lógica da relação ensino-aprendizagem, mas no que é transmitido, de geração para geração, pela cultura oral e pela prática, não pela teoria. Estaria próximo do que Manoel de Barros chamou de saber por “ignoranças” (2016, p. 5), o que se sabe sem nunca ter precisado aprender, o que nos é instintivo por natureza. Já na relação de ensino-aprendizagem, está em cena a prática da didiscência: em uma relação horizontal, tanto aprende o que ensina quanto ensina o que aprende. Essa troca de experiências, que é pura subjetividade, subverte a ordem da verticalidade entre um detentor do saber que transfere para o ignorante aquilo que este deve conhecer.

O momento da prática de ensino e do estágio supervisionado abarca essa dupla relação entre “transferir o que se sabe” e “aprender o que se ensina” dentro da perspectiva abordada por Cora Coralina, isto é, de forma não dialética. Não se “ensina” ou se “aprende” a ser professor, mas muito se aprende ensinando que certos saberes são, pela prática e pela troca de experiência, transpassados, trocados e desenvolvidos pelo próprio fazer pedagógico *in loco*. Assim, nesse trabalho tentamos abarcar justamente essas duas dimensões ao focarmos na construção de identidades de professores autores e leitores durante o estágio docente de estudantes da licenciatura em Letras da UFRJ.

A questão curricular foi ponto de partida de nossa discussão para entender o contexto de formação docente inicial: os currículos dos cursos de licenciatura em Letras estão apartados da realidade dos currículos de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico encontrados na sala de aula, e em poucos momentos a pesquisa nas áreas de Língua e Literatura convergem para se repensar abordagens e estratégias de transposição didática do que há de mais avançado nas discussões acadêmicas para dentro da escola. Além disso, a cisão entre “língua x literatura” no currículo acaba por segmentar o conhecimento em tópicos curriculares a serem cumpridos por cada área, sem entender que o diálogo entre ambas é fundamental para a compreensão de um ensino de língua e literatura não utilitário, que não esteja apenas a serviço da “boa escrita” ou da “boa leitura”, mas da formação de um aluno leitor e autor crítico e reflexivo sobre a sua linguagem e sua atuação social e referencial no mundo. Nessa linha, o ensino literário é primordial, posto que propicia formas de ler e imaginar o mundo em múltiplas potencialidades. Ocorre, contudo, o oposto: a literatura, vista como mais um gênero textual a ser reconhecido pelo “bom leitor”, que não se trata do “leitor de mundo” de que fala Freire (2011, p.95), entra como apêndice nas aulas de Língua Portuguesa.



Contribuem de forma significativa para a imutabilidade dessa realidade as condições de trabalho do professor do Ensino Básico: com carga horária em sala de aula exaustiva, sem tempo e estímulo para a atualização e a formação continuada, sem tempo para a preparação de suas aulas e produção de seu próprio material didático, vê-se enredado à obrigatoriedade de cumprimento de uma base curricular comum que vai de encontro a uma prática pedagógica emancipatória, excluindo-se as diversidades de realidades e contextos e a construção de um currículo que se dê no cotidiano. Assim, é retirada do professor toda a sua dimensão intelectual e potencialmente criativa, posto que se reduz à figura de instrutor, mediador e reproduzidor de um currículo pensado por terceiros ao aplicar manuais apostilados e livros didáticos reducionistas de nosso trabalho.

Por fim, há que se pensar na dimensão do professor-autor perpassada pela dimensão do professor-leitor, que assume a subjetividade de seu repertório de leituras sem, contudo, abrir mão de seu lugar de leitor especialista e de professor que escuta as leituras de seus estudantes, de modo a amparar com a crítica necessária e ampliar o repertório de sentidos do texto literário lido em sala de aula.

Referências

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação – novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 9.ed. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOUVE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.



LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, n. 3, p. 375-391, 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio – MEC, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

PL 867/2015. Inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola sem Partido”. <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> Capturado em 11/08/2017.

RUÉ, J. As competências na sala de aula: a atividade como eixo do seu desenvolvimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2009. p. 52-57.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Recebido em 30 de abril de 2017.

Aceito em 27 de agosto de 2017.

Ana Crélia Penha Dias

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), especialização em literatura infantil e juvenil (1999), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil, literatura brasileira, literatura e ensino e formação do leitor literário. É líder do grupo de pesquisa Literatura e Educação literária (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5906903233650588) e membro do GT da Anpoll Literatura e Ensino. anacrelia@gmail.com

André Luís Mourão de Uzêda

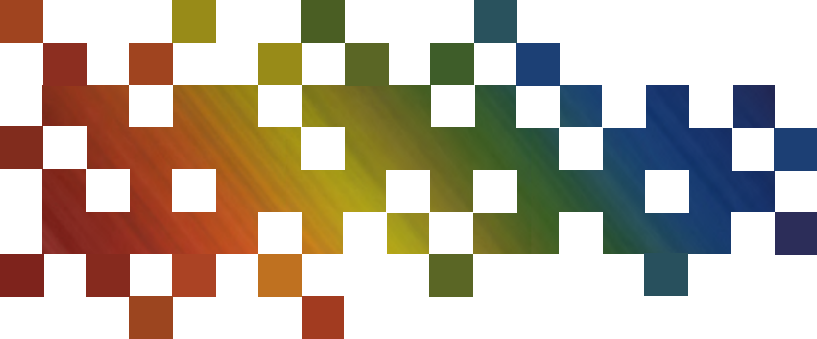
Bacharel e licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela UFRJ, bacharel em Museologia pela UNIRIO. Mestre em Ciência da Literatura pela UFRJ. É professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da UFRJ. Pesquisador do grupo de pesquisa Literatura e Educação Literária (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5906903233650588), coordenador do projeto de pesquisa Medêra – Mediações do Literário e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Carnavalescos (NIEC). Foi membro do corpo editorial da Revista Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea junto ao Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras – UFRJ e do corpo editorial do periódico Revista Eletrônica Jovem Museologia, da Escola de Museologia da UNIRIO. andreuzeda@gmail.com





Maria Coelho Araripe de Paula Gomes

Mestre em Literatura Brasileira pela UFRJ (2015), possui especialização em Literatura Infanto-Juvenil (2010) e graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006), onde atuou na área de Literatura Brasileira Moderna e Literatura Portuguesa. Iniciou os estudos de Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Pertence ao quadro efetivo docente do Colégio de Aplicação da UFRJ no setor de Língua Portuguesa e desenvolve trabalho artístico como atriz e contadora de histórias desde 2008 com o Grupo Mosaicos – Teatro, Música, Histórias. Integra o grupo de pesquisa Literatura e Educação Literária (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5906903233650588). umamaria84@gmail.com



Leituras de “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, em práticas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa

Readings of “The Flower and the Nausea”, by Carlos Drummond de Andrade, in an Internship in Portuguese Language Teaching

Lecturas de “A flor e a náusea», de Carlos Drummond de Andrade, en prácticas de Pasantía de Intervención en Lengua Portuguesa

Diogo dos Santos Souza
Universidade Federal de Alagoas/Instituto Federal de Alagoas

Eliana Kefalás de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas

Resumo

O contato entre o leitor e palavra literária é uma experiência complexa que, no contexto da sala de aula, demanda do professor o planejamento de estratégias de leitura e preparo de abordagens do texto que o transformem num objeto significativo para o estudante. O objetivo do presente artigo é apresentar o relato de uma oficina de leitura sobre o poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, realizada por alunos da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2, que teve como foco a teoria e prática do ensino de Literatura, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Através da elaboração e execução da oficina, os estudantes estagiários notaram que as “inquietações” do metapoema escolhido poderiam se transformar em caminhos de produção de sentidos variados, tornando a sala de aula um lugar também de encontro com o inesperado. Isto posto, concluiu-se que, na exploração da leitura literária, as lacunas, os vazios e as indeterminações geradas pelo poema tornam-se elementos que poderiam compor um convite ao leitor a jogar com o texto e com os seus modos de leitura. **Palavras-chave:** Poesia, Ensino, Carlos Drummond.

Abstract

The contact between the reader and the literary word is a complex experience that, in the context of the classroom, requires that teachers plan reading strategies and prepare approaches to the text that make it a significant object for students. The purpose of this article is to present the report of a reading class on the poem “The flower and the nausea”, by Carlos Drummond de Andrade, carried out by students of the Internship in Portuguese Language 2 course, at the



Faculty of Arts of the Federal University of Alagoas. The focus of this course is theory and practice of teaching Literature. Throughout the preparation and development of the class, the students noticed that the “disquietnesses” of the chosen metapoem could lead to varied meanings, making the classroom a place where the unexpected is met. Therefore, in the exploration of literary reading, the gaps, voids and indeterminacies generated by the poem become elements that can compose an invitation for the reader to play with the text and with its modes of reading.
Key-words: Poetry, Teaching, Carlos Drummond.

Resumen

El contacto entre el lector y la palabra literaria es una experiencia compleja que, en el contexto del aula, demanda del profesor la planificación de estrategias de lectura y preparación de enfoques con el texto que lo transformen en un objeto significativo para el estudiante. El objetivo del presente artículo es presentar el relato de una clase de lectura sobre el poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade, realizada por alumnos de la asignatura de la Pasantía de Intervención en la Lengua Portuguesa 2, que tuvo como foco la teoría y práctica de la enseñanza de Literatura, de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Alagoas. A través de la elaboración y ejecución de la lección, los estudiantes pasantes notaron que las “inquietudes” del metapoema elegido podrían transformarse en caminos de producción de sentidos variados, lo que convierte el aula en un lugar también de encuentro con lo inesperado. En este sentido, se concluye que, en la exploración de la lectura literaria, los huecos, los vacíos e indeterminaciones generadas por el poema se convierten en elementos que podrían constituirse en una invitación al lector a jugar con el texto y con sus modos de lectura.

Palabras clave: Poesía, Enseñanza, Carlos Drummond de Andrade.

1. Introdução

No ensino de literatura, um dos desafios prementes é o estabelecimento do contato efetivo com o texto literário, em especial com a poesia, de modo a atrair o aluno para a malha de significações e para a pluralidade de sentidos dos poemas. O presente trabalho¹ tem o intuito de analisar uma prática de ensino de literatura realizada por estudantes do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2², na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), momento destinado ao estudo de práticas e metodologias de leitura na sala de aula.

Foram feitas análises de diários de campo da oficina de leitura literária aplicada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar Tiradentes,

1 A discussão que propomos apresentar neste artigo corresponde a um recorte da dissertação “Um eu todo retorcido no jogo de leitura de ‘A flor e a náusea’, de Carlos Drummond de Andrade: metapoesia e ensino”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em março de 2015, de autoria de Diogo dos Santos Souza e orientação de Eliana Kefalás Oliveira.

2 Os áudios das aulas foram gravados através de celular e, posteriormente, transcritos por Diogo dos Santos Souza, sendo ainda utilizados nos diários de campo aqui analisados, escritos por esse mesmo autor.

situado em Maceió/Alagoas. O professor³ e os discentes estagiários da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2 planejaram uma prática, realizada em dezembro de 2014, de leitura literária com base no poema “A flor e a náusea”, texto que pertence ao livro *A rosa do povo* (1942), de Carlos Drummond de Andrade. Observamos, nesse contato entre o poema, os estagiários e os leitores da educação básica, as formas como o texto literário foi levado para a sala de aula, bem como os traços metapoéticos que foram abordados pelos estagiários em diálogo com os estudantes, analisando também as inquietudes dessa experiência de trabalho.

Interessa-nos, portanto, pensar que este trabalho, fruto de um diálogo com a poesia de Carlos Drummond de Andrade, pode contribuir para a forma como o leitor vê não somente a metapoesia do autor de “sete faces”, como também a metapoesia de uma forma geral, atrelada à formação do leitor. Para a nossa surpresa, ainda parece ser um tanto incipiente, de acordo com os levantamentos bibliográficos realizados, a quantidade de trabalhos que se ocupam em estudar as propriedades que caracterizam o discurso metapoético. Essa zona aparenta ser minimizada ainda mais quando relacionamos essa temática a uma proposta de leitura que visa descobrir novos modos de construir o encontro entre o texto e o leitor.

De modo geral, procura-se refletir sobre de que maneira a poesia que fala de si própria pode ser transformada num convite à leitura, num convite que joga, brinca e provoca o leitor a entrar nas veredas do acaso, do inesperado, do mundo literário.

2. Leituras de “A flor e a náusea”

Na realização da oficina de leitura, um trio de estagiários foi encaminhado para uma turma do 1º ano do Ensino Médio com a incumbência de levar uma proposta de leitura do poema “A flor e náusea”, apontando caminhos de leitura que pudessem indicar os aspectos metapoéticos da poesia de *A rosa do povo*.

Em um primeiro momento da atividade na sala de aula, a estagiária 1 pede para que cada aluno diga o seu nome e cite a “experiência literária” que teve, seja com poema ou qualquer outro gênero lido. Em seguida, a estagiária 1 explica a complexa posição de Carlos Drummond no momento de sua produção poética frente à ditadura:

[...] ou você se colocava contra ou a favor. Carlos Drummond se colocou contra o momento em que a censura estava presente no Brasil. As pessoas tinham que seguir aquele padrão. Como ficavam as pessoas que eram contra o sistema? Os artistas tinham que se manifestar de alguma forma.⁴

3 A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa foi ministrada no segundo semestre letivo de 2014, por Diogo dos Santos Souza, que atuou como professor voluntário na ocasião.

4 Todas as referências a passagens dos momentos da aula mencionada competem ao Diário de Campo da aula do dia 8 de dezembro de 2014.



Observa-se aqui a escolha de antecipar informações relacionadas ao contexto histórico antes de trabalhar a interpretação do texto. A estagiária destaca que alguns artistas encontravam caminhos menos explícitos para expor o seu pensamento, numa espécie de indicação da atmosfera do poema que será lido. Ela também pergunta se todos já ouviram falar sobre as figuras de linguagem, especificamente a metáfora.

Prosseguindo esse momento inicial, realizou-se a leitura do metapoema, objeto de estudo da aula:

Preso à minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjoo?
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitam este tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. Uma flor ainda
desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.



Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros. É feia.
Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio,
o nojo e o ódio.
(ANDRADE, 2003, p.118-119)

Continuando a aula, a estagiária 1 explica o que é metapoema: “é quando um poema fala sobre o próprio poema”. Essa definição (talvez um tanto generalizante) torna-se a referência inicial à autorreflexividade literária apresentada na aula. Na primeira leitura de “A flor e a náusea”, o estagiário 2 pede para que os alunos sublinhem os elementos que fazem o texto ser literário. O estagiário lê o poema e faz o seguinte comentário ao término da leitura: “às vezes ele (sujeito lírico) não fala umas coisas sem sentido? Ou será que há sentido? Há metáforas nesse texto?”. Ainda que a expressão “coisas sem sentido” seja questionável por associar a literatura ao não inteligível, essas primeiras indicações de possíveis olhares para o poema que são lançadas para a turma acabam por ganhar um tom provocador, pois, ao assumir que pode ou não haver “coisas sem sentido” nos versos lidos, os alunos atentam-se para o inapreensível e para o que espera ser interpretado pelo leitor. Pode-se observar essas “coisas sem sentido” através da ausência de conexão, por exemplo, entre a sexta e a sétima estrofe, o que evidenciaria um eu lírico que não se expressa na esteira de uma linearidade, angustiando-se nesse espaço em que a flor ainda não nasceu. É como se o sujeito lírico incomodado pudesse tirar aqueles leitores em diálogos de suas zonas de conforto, permitindo que o *eu todo retorcido* quisesse contaminar as experiências de interpretação dos próprios leitores. Candido (1965, p.83), em “Inquietudes na poesia de Drummond”, diz que “o eu torto do poeta é igualmente uma subjetividade de todos, ou de muitos, no mundo torto”. Nesse caminho, essa noção de “torção” proposta por Candido foi apropriada no desenvolvimento da leitura da obra de Carlos Drummond de Andrade.

O estagiário 2, na tentativa de explorar possibilidades de leitura para o título do poema, pergunta: “O que tem a ver vomitar o tédio com o título do texto?”. Os alunos respondem que esse “tédio” se relaciona com a náusea, sendo a flor “uma coisa boa e a náusea não”. Nesse contexto, o estagiário 2 segue com uma nova pergunta: “Será que o cheiro da flor causou náusea e ele vomitou?”. A turma não concorda, talvez por causa da identificação, feita pelos alunos, da antítese “flor e náusea”. O aluno Gustavo⁵ afirma: “a náusea, eu acho que é relacionada como se fosse a expulsão da vida, que não abre caminhos, sei lá...”.

5 Fizemos a opção de resguardar a identidade de cada interlocutor utilizando nomes fictícios para cada um deles.



Poderíamos pensar, a partir da fala desse estudante que a náusea do eu lírico se trataria de uma espécie de exílio do seio social em que vive, próximo da escrita literária que está sendo gestada. Desse modo, o estado nauseante, elemento que compõe a imagem de “um eu todo retorcido,” proporciona a compreensão da atmosfera metapoética: um indivíduo que sofre ao estar distante da poesia, sentindo-se exilado.

Ainda na leitura do início do texto, o estagiário 2 lê o verso inicial: “Preso a minha classe e algumas roupas”. Em seguida, ele pergunta à turma o que esse verso pode significar. O aluno Everaldo afirma que “as roupas são as aparências que cada classe tinha”, apontando para a reflexão de uma possível prisão nas aparências, ao padrão social seguido. Assim, a leitura do texto encaminha-se para a compreensão de que alguns versos de Drummond se aproximam de uma expressão de um estado de opressão do indivíduo.

É interessante observar que as experiências analíticas de contato com a obra literária na sala de aula, em um espaço dialógico, permitem construir coletivamente um discurso crítico sobre o texto. Pinheiro (2006), em “Teoria da literatura, crítica literária e ensino”, relativiza e revisita o lugar da crítica na formação escolar do leitor literário. Para esse autor, a teoria literária e a crítica não devem ser tomadas de modo cristalizado e *a priori* no trabalho com a leitura na sala de aula. Segundo Pinheiro (2006, p. 116), a crítica pode iluminar e instigar a análise ou dar “pistas para uma compreensão nova”, mas defende-se principalmente o exercício crítico sobre o texto literário na interlocução com os estudantes: “os alunos, devidamente estimulados/motivados, poderiam realizar alguns exercícios de crítica” (PINHEIRO, 2006, p.120).

Consideramos que esse exercício de interpretação do texto literário em sala de aula pode ampliar, nas pesquisas acadêmicas, o alcance das experiências vividas, pois o que desponta na interlocução e no contato com o texto literário permite compor (ou até contrapor) sentidos, se colocados lado a lado com algumas perspectivas críticas.

O modo como a história, enquanto campo do conhecimento, transforma-se em problema estético é uma questão complexa para a crítica, posto que o enigma do poeta é também enigma para o crítico (como o é para qualquer leitor), que lida com a razão dessa incógnita que não se desata. Por isso, é preciso refazer por dentro o trajeto das curvas da aporia (ARRIGUCCI, 2005, p. 104). Isto é, as inquietudes do texto, no caso do poema de Drummond, reforçam a intensidade da interrogação e dos não ditos na propensão à reinvenção dos sentidos para a qual o texto aponta. Essa situação transposta para a aula de literatura também é complexa, já que o professor pode “traduzir” esse enigma do texto de forma que o fundo histórico e as categorias estéticas tão prementes não sejam o eixo preponderante ou cristizador de análise.

Analisando o verso “vou de branco pela rua cinzenta”, o aluno Hugo vê uma alusão à transparência: “A rua cinzenta impossibilita o sujeito de se expressar ou então todos são iguais e ele é o diferente”. Assim, o eu lírico que se apresenta no poema pode ser lido como alguém singular, que se faz distinto, possivelmente, ao fazer esse movimento de aproximação com a escrita literária.

Adiantando a discussão sobre a metapoesia, o estagiário 2 indaga: “Qual seria a forma de ele se revoltar sem armas? – Escrevendo. Percebam que o poeta está falando

de poesia.” Sob essa perspectiva, a visão da metapoesia já é transposta – de antemão pelo estagiário – para a voz do sujeito lírico. O verso “Posso, sem armas, revoltar-me?” aparenta ser uma chave de leitura do discurso metalinguístico, dada previamente pelo estagiário (que talvez pudesse ter instigado a questão mais do que exposto sua análise). Vale destacar também que essa pergunta é feita logo na primeira estrofe, provocando o leitor a entrar nesse universo em que a palavra se reveste como prática social. Outra pergunta é feita pelo estagiário 2: “Se ligarmos isso ao momento da história e da política, o que encontraremos?”. A ditadura é a resposta de alguns alunos. Por fim, o estagiário pergunta: “Qual foi o método que o poeta achou para se expressar?” Os alunos respondem (como previsto na pergunta e resposta dadas pelo estagiário) que foi a escrita. Após a discussão do poema, a turma passou a compreender que a escrita literária era um aspecto central no poema.

Pensar na ideia do texto literário como fuga é entrar no percurso do sujeito lírico de “A flor e a náusea”, que se vê preso no início do poema e aos poucos vai se libertando ao se aproximar do espaço de nascimento da poesia. É possível também compreender a abordagem acima do poema exposta pelo estagiário 2 como um modo de representar o eu poético que, ao ser associado a uma atmosfera de refúgio, aparece um tanto retido, retorcido: os muros que o rodeiam não o escutam, exilando-o.

A partir desse exercício analítico do estagiário, poder-se-ia até pontuar que essa prisão diz respeito ao exílio do mundo ficcional, tendo em vista que esse poema trata da busca do encontro da voz lírica com a sua própria poesia. Vale destacar que, sendo metáfora para um possível isolamento, os muros, enunciados na terceira estrofe (“Em vão me tento explicar, os muros são surdos.”), bloqueiam a tentativa de saída, caso que exprime, dessa maneira, a solidão existencial de um mundo em que o indivíduo não é ouvido, aparentando estar num lugar inóspito. A dor do enclausuramento é tão intensa que nem o sol, luz preciosa para aqueles que estão privados de ser livres, renova-o, apesar de ainda ser um consolo (“O sol consola os doentes e não os renova”). Visto que os *muros* “são surdos”, o caminho é tentar “furar o asfalto” – o bloqueio metafórico da liberdade – através da flor, pois será ela a voz que se fará ouvida na sociedade.

Dando prosseguimento à interlocução analítica, na leitura da quinta estrofe, o estagiário 2 pergunta: “O que seriam os ‘crimes da terra’?”. O aluno Jian responde que esses crimes poderiam ser notícias da ditadura e o estagiário refuta que, provavelmente não, asserção que talvez pudesse ter sido melhor revisitada: até que ponto o termo “crimes da terra” não teria um ponto de contato com a questão da ditadura? Não seria apressado demais abrir mão desse olhar interpretativo? Não seria ele uma pista para um olhar mais abrangente sobre a expressão “crimes da terra”?

Outro verso entra na discussão: “O que o eu lírico disse que era canto de libertação?”. O estagiário 2 responde: “A escrita na forma de poema”. Assim, uma aluna complementa: “e alguns desses poemas foram publicados, pois estes eram o modo de fuga do sistema”. Essa observação da aluna ilumina outro ponto do poema: não basta somente escrever o texto, ele precisa ser publicado, nascer para o seu leitor, tal como aparece, mais ao final do

poema, em sua antepenúltima estrofe, o “nome que não está nos livros”, mas ele começa a se fazer perceber quando nasce no asfalto. Assim, como Octavio Paz notou no texto “Poesia e História” (2012, p. 191), “o poema, ser de palavras, vai além das palavras, e a história não esgota o sentido do poema; porém, o poema não teria sentido – nem sequer existência – sem a história, sem a comunidade que o alimenta e à qual alimenta”. Ou seja, o que “não está no livro”, expresso verbalmente, faz-se poesia, pois a literatura se constrói no olhar do leitor, em modos de olhar para asfaltos (imaginados ou vistos) que produzem sentidos e reatualizam o poema através do diálogo de distintos contextos de circulação. Logo, podemos afirmar que a conexão com o extratextual se dá pela concretude (seja ela da imaginação ou da experiência “real”).

Seria possível pensar também, talvez, a partir da observação analítica acima, apresentada por essa aluna, que o poema seria uma espécie de linha de fuga, de desvio de um sistema opressor. E, ao ser publicado, ao ser aberto para o leitor, poderia permitir que o próprio leitor fosse convidado a esse modo de evasão, um escape feito de palavras, que abre brechas dentro de um sistema que restringe a libertação.

Vale observar que, no material didático elaborado pelos estagiários, houve uma breve contextualização sobre o livro mencionado para que a turma entrasse em contato com a atmosfera do espaço de publicação do poema analisado. Depois dessa apresentação da obra, ao retomar a leitura do poema, o estagiário pergunta: “Por que a rosa está desbotada?”. Jian responde: “ela ainda está despercebida”. Outro aluno comenta: “aí eu acho que ele está se referindo ao título do livro, *A rosa do povo*”. Interessante notar aqui que, com o pouco que foi discutido sobre a atmosfera desse livro, os leitores conseguiram, nessa situação de abertura ao diálogo no contato com o poema, fazer uma ligação entre o desbotar da rosa e o título do conjunto dos poemas a que “A flor e a náusea” pertence.

Talvez, através dessas análises dos alunos despontadas no ato da leitura, possamos ter condições de refletir sobre esse eu que se contorcena tessitura do próprio poema, de modo que suas palavras brotem, em meio à aspereza do asfalto, como “rosa desbotada”, uma rosa “despercebida”, segundo Jian. No verso discutido, o nascimento da flor feia, sem cor, é tão vulgar que sequer está classificado nos livros. Perceber a rosa é a urgência de algo novo, algo que surge para romper a náusea. Essa poesia que se coloca à frente, na caminhada por uma conquista social, está ao lado da metáfora da flor como nascimento de uma nova forma de viver que desabrocha no cerne do discurso literário, uma forma disfarçada, que passa, conforme nota o aluno, “despercebida”, de modo a poder perscrutar caminhos furtivos. Os alunos, os estagiários (e os pesquisadores) voltam-se para as lacunas que o poema abre, proporcionando, elas mesmas, um encontro que também é furtivo.

Na relação texto-leitor, assim como nas relações interpessoais, segundo Iser (1979), uma das bases da interlocução está no que não nos é dado, isto é, não compreendemos totalmente o outro porque somos incapazes de experimentar a experiência do outro – “negatividade da experiência”, para Iser (1979, p. 87); e essa incapacidade nos impulsiona a agir, instaura a necessidade da interpretação. Diferentemente das relações interpessoais, o texto não pode nos responder de imediato (como poderia

o outro nos responder em uma conversa), o que, na leitura literária, redobra a negatividade da experiência. Para Iser (1979, p. 88), é essa “carência que impulsiona uma relação”. Essa carência é dada pelo texto literário como lacunas, pontos de indeterminação. Esses vazios, presentes no poema de Drummond, provocam-nos a preenchê-los, mas, como eles nunca se completam, a experiência da leitura literária e da análise se abrem em infinitas possibilidades. Dessa experiência, emergem então incômodos, dúvidas, curiosidades, olhares, giros de sentidos, que despontam, talvez, como uma flor no meio de um asfalto.

A aluna Sylvia, ao analisar os versos que falam da flor,

Uma flor nasceu na rua!
[...]
Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto
[...]

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
[...]

dá segmento à discussão comentando o seguinte: “é como se tivesse uma capa que a escondesse, para que não seja percebida pela polícia”. Nesse comentário, há um retorno do contexto histórico como elemento constante no processo de construção literária. Já Hugo destoa desse plano ao afirmar que “há um conteúdo dentro dela, mas que é protegido pela capa”. Essa ideia de proteção não nos leva a pensar na resistência do texto literário? É como se esse conteúdo, “sob cifras e códigos”, se preservasse guiado pela consciência de hostilidade à poesia que está envolta no poema em análise.

A discussão toma um outro rumo quando um aluno pergunta: “a flor faz referência a uma pessoa anônima ou ao livro *A rosa do povo*?”. A turma concorda que é ao livro e uma aluna expõe o seu ponto de vista: “Essa questão da cor, das pétalas, e o nome que não está no livro, deve ser é referente ao que o senhor falou em mudar a capa, tentar se esconder”. Apesar da discordância da turma, pensamos que é possível, através da fala do aluno, rastrear um traço de uma interpretação possível. A questão do anonimato ou dessa voz furtiva é um aspecto presente na voz do sujeito lírico desde o início do poema e que, aparentemente, dissolve-se quando entoa o grito de anúncio do nascimento da flor. Ainda podemos destacar que essa ideia de anonimato – ou de uma voz disfarçada, possibilitada pela “capa” poética (apontada pela aluna) – pode corresponder ao sujeito lírico que se mascara, que se dobra, que se torce, que se forja ao não tentar se mostrar. Assim, é possível pensar que a flor, além de furar o asfalto, perfurou esse anonimato do eu lírico, um rompimento protegido pelas artimanhas poéticas, na medida em que o poema nasce sob essa “capa” dada pelos símbolos poéticos, tais como o da flor penetrando o asfalto.

Logo, é possível recuperar a leitura do aluno, redirecionando-a para essa relação entre indivíduo anônimo e nascimento da flor. Sobre a coloração da flor, mencionada

pela aluna, há um retorno à questão do “tentar se esconder” que pode também ser lido como uma metáfora para a própria construção literária do texto, posto que o símbolo da flor se constitui aos poucos. Tal fato pode ecoar na leitura de poesia quando a observamos como um processo que não se entrega de imediato ao leitor, pois é um processo de conquista que se apresenta em pequenas doses, tal como a flor.

No final da análise, inesperadamente, um aluno pergunta: “por que galinhas em pânico?”. O estagiário 2 responde: “isso é uma pergunta que eu faço para você”. O aluno não responde. É interessante ressaltar essa forma como a aula é concluída: com um verso transformado numa pergunta, deixando um lugar para o inacabado, para o suspense do ato de ler, pois, a cada entrada no texto, novas perguntas emergem. Dessa maneira, o poema pode ser percebido como uma indagação formal e conceitual, aspectos que foram comentados com a turma de estudantes. O estagiário 2 sugeriu que os alunos pensassem, através das lacunas desse verso, nas propriedades plurissignificativas do signo poético, na palavra como um espaço que guarda mais perguntas do que respostas.

Poder-se-ia aqui especular sobre esse fato de termos mais perguntas do que respostas na leitura literária, o que, de alguma maneira, evidencia que o discurso literário é um espaço de constante interrogação, sendo esta uma constatação que nos ratifica a percepção de que há na leitura um jogo, e o leitor é seduzido e provocado por essas indeterminações do texto, tal como pontua Iser (1999, p. 107): “o jogo ultrapassa o que é e se volta para o que não é ou ainda não é”.

A compreensão da leitura literária como jogo, sob a perspectiva iseriana, mostra-a como uma travessia de fronteiras, em que o leitor se move junto com o texto, em que seu horizonte de leitura é colocado na esteira de um constante deslocamento. Nesse contexto, o *eu todo retorcido* que se expressa em “A flor e a náusea” pode nos sugerir a pensar essa questão, ao se aproximar, num plano metapoético, dos dados históricos, reconfigurando essa relação ao trazer uma reflexão da presença da poesia no seio social do sujeito lírico que se inquieta.

Retomando o que já foi dito, podemos considerar que a forma como o sujeito lírico anuncia o nascer da flor sugere uma carga lírica cênica aos versos, como se estes testemunhassem não somente o desabrochar da flor, como também presenciassem o *eu retorcido* se reerguendo, por meio do signo da flor, uma flor desbotada.

Quando observamos os estagiários e os alunos associando a linguagem poética a um “disfarce”, a uma “capa” que permite uma “fuga”, um “refúgio”, ou ainda um “crime”, pode-se entrever aí uma espécie de tensionamento entre o texto e o contexto histórico com o qual o poema dialoga. Percebe-se, assim, nas reflexões tecidas em aula, uma articulação entre o metapoema e o mundo extratextual. Alguns aspectos apontados pela crítica despontam, de modo singular, na análise coletiva do poema que emergiu na sala de aula, sem necessariamente terem sido expostas *a priori* características do poema anunciadas por críticos renomados. É nesse sentido que o ensino de literatura pode se tornar um exercício crítico.

Vale a pena notar que, na análise feita em sala de aula, os alunos apontaram tanto para o desabrochar da flor quanto para a sua característica desbotada, o que lhe daria uma aparência despercebida. Ao relacionarem a produção do poema à imagem da flor, percebendo-o como uma espécie de disfarce e de via de “fuga”, algumas análises que emergiram na interlocução com o poema ressaltam a ligação do metapoema como o seu possível efeito estético. A linha de fuga, dada por esse sujeito lírico retorcido e mascarado, parece ser revisitada pelo leitor que se abre diante do “desafio” (como afirmara Hugo no decorrer da aula) proposto pelas “capas” da palavra poética. No entanto, trata-se de um desafio tortuoso, cujo efeito é o da “náusea”, da repulsa, ou, como comentou o aluno Gustavo, de uma repulsa que “pode estar relacionada ao sentimento do indivíduo de expulsão da própria vida”. Trata-se, pois, de um eu lírico cuja faceta é a do sujeito nauseado, embrulhado, *retorcido*, um sujeito insatisfeito, incomodado, inquieto.

É válido abordar aqui a fala da aluna Karolina ao notar que a flor pode ser a representação de uma “atitude filosófica”, desdobrando um dos principais símbolos do poema lido como um objeto que instiga a reflexão, o questionamento. Seguindo o pensamento de “pergunta e curiosidade” apontada pela aluna, é possível observar uma interlocução entre a “atitude filosófica” e a noção de “índice reflexivo”, uma espécie de “glossário poético” de temas presentes na poesia de Drummond, sugerida por Wisnik (2005). De acordo com o autor, os versos drummondianos pertencem a uma conjuntura da qual ao, mesmo tempo que se faz parte, também se exclui, indicando para o “(não) lugar” de sua poética. Esse “(não) lugar”, possivelmente, está expresso em “A flor e a náusea”, quando pensamos no espaço atípico em que a flor nasce, como se estivesse em luta com o próprio local ao qual pertence, mas que a exclui. Nesse sentido, pode-se ler a flor como uma “atitude filosófica”, pois, através de seu nascimento e constituição, o texto joga com o leitor ao manter a interrogação, as lacunas em relação a esse “(não) lugar” da poesia. Assim, nessas possibilidades de leituras incertas, que se camuflam, a metáfora da flor pode ser estendida para esse olhar que instiga a pergunta, a curiosidade, dialogando com a discussão do jogo da leitura e recuperando a atmosfera metapoética do texto ao considerar o símbolo da palavra como uma atitude mais direcionada para perguntas do que para respostas.

Talvez aqui seja importante voltar para o texto “Inquietudes na poesia de Drummond”, de Antonio Candido (1965, p. 87), em que uma fala do autor faz uma interlocução direta com o que pudemos constatar no desenvolvimento de nossa discussão: “ao longo da obra de Drummond, não observamos uma certeza estética, nem mesmo a esperança disto, porém a dúvida, a procura, o debate. A sua poesia é em boa parte uma indagação sobre o problema da poesia”. Portanto, construir uma metodologia de leitura literária para a poesia drummondiana é se colocar nesse exercício de interrogação, em que o texto literário, tal qual visto por Hugo, é um desafio.

O encerramento desta atividade ocorreu com a autoavaliação da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2, momento em que os estagiários apresentaram o seu olhar sobre a experiência de leitura em sala de aula. As estagiárias e o estagiário da oficina de leitura já tinham um percurso pela leitura literária em sala de aula através da

participação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ e da colaboração no Programa de Apoio às Escolas Públicas do Estado de Alagoas (PAESPE)⁷, projeto do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Alagoas, em parceria com o grupo de bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Letras.

De acordo com os estagiários, foi possível aprofundar o conhecimento da prática do ensino de literatura, em especial, ao focar todo o momento da oficina de leitura em um único poema de Carlos Drummond de Andrade. Esse exercício contribuiu para que esses estudantes se aprofundassem nas variadas “faces”, “cifras” e “códigos” da poética drummondiana.

Além disso, os estagiários comentaram que se sentiram surpresos com o rápido acompanhamento da leitura dos poemas que a turma fez, adiantando, até mais de uma vez, comentários que ainda estavam por vir nas falas das estagiárias.

3. Algumas conclusões

Vale a pena frisar que as experiências de leitura dos versos metapoéticos de Drummond, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos caminhos analíticos que viemos trilhando por meio desses diálogos, transformou e inquietou a nossa visão sobre as particularidades da poética do autor e sobre a complexidade do trabalho com a poesia na formação do leitor. A leitura do metapoema em sala de aula é, por vezes, tortuosa, difícil de ser conduzida, mas parece sempre ser um convite, um convite a uma transgressão, a uma conquista, aquela de uma flor desabrochando em pleno asfalto. Não caberia, no trabalho com um poema tão inquieto, uma metodologia prescritiva, informativa. O texto desabrocha se o leitor entra em seu jogo, aceita seus desafios.

O signo da flor, essa flor desbotada que rompe o asfalto, parece reverberar em nós, leitores, a coragem para abrir fissuras em nossas certezas, convidando-nos para o desafio e para o disfarce do jogo do texto, um desafio que pode provocar náuseas, fugas, crimes, abrindo refúgios em um eu todo retorcido. O caminho percorrido pela flor aparenta se tornar um caminho seguido também pelo leitor, que busca entender a náusea que acompanha

6 O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

7 O PAESPE é um projeto que pretende dar subsídios para que os estudantes de escolas públicas do Estado de Alagoas tenham mais condições de prestar os exames de vestibular ao concluir a educação básica. O programa também visa trazer os alunos para o convívio da rotina da Universidade, uma vez que as aulas são realizadas na própria Universidade, *campus* A.C. Simões. Todas as áreas do conhecimento são contempladas pelo Paespe, que conta com colaboradores (professores instrutores) de variados cursos da UFAL.



esse eu que se torce e que figura o ambiente do nascimento da flor. Assim, compreendemos a leitura de poesia como um convite para esse jogo de incertezas ao lado da palavra. O verso “uma flor nasceu na rua!” ressoa em nós, leitores, como um lirismo que pulsa, que vibra, ao anunciar uma vida que nasce, seja ela flor, seja ela palavra, seja ela...

Referências

- ANDRADE, C. D. de A. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- ARRIGUCCI, D.J. **Coração partido**: uma análise da poesia reflexiva de Drummond. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CANDIDO, A. Inquietudes na poesia de Drummond. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1965. p.67-97.
- ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p 83-132.
- ISER, W. O jogo. Tradução de Bluma Waddington Vilar. In: ROCHA, João Cezar (Org.). **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 105-115.
- PAZ, O. Poesia e história. In: PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulima Watcht. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 191-258.
- PINHEIRO, H. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, H.; NÓBREGA, M. (Org.). **Literatura**: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- WISNIK, J. M. Drummond e o mundo. In: NOVAES, A. (Org.). **Poetas que pensaram o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 19-64.

Recebido em 24 de abril de 2017.

Aceito em 16 de outubro de 2017.

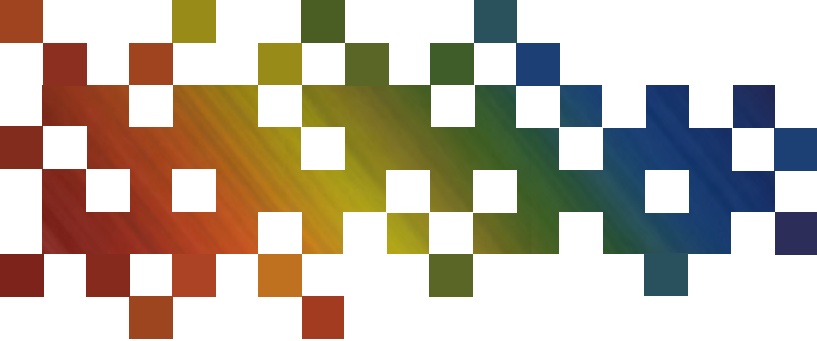
Diogo dos Santos Souza

Doutorando em Estudos Literários (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, Mestre em Estudos Literários (2015) e Graduado em Letras Português pela mesma Instituição. Graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2017). Atualmente, é docente do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Piranhas. diogosansouza@gmail.com

Eliane Kefalás Oliveira

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2009), com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona. Mestre em Educação (na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Artes) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2003), graduada em Licenciatura e Bacharelado em Letras pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente, é docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. llycaoliveira@gmail.com





Cenas da formação de professores de língua e literatura no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Aspects of Teacher Training in Language and Literature at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ)

Escenas de formación de profesores de lengua y literatura en el curso de Letras de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ)

Marcos Scheffel
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Com base na minha atuação como professor de Didática e Prática de Ensino de Português e Literaturas na UFRJ e em estudos sobre a mudança do perfil dos alunos de graduação, aponto alguns problemas relacionados à formação de professores num curso marcado pela valorização da formação do pesquisador em detrimento da formação do professor. Nesse contexto, as questões ligadas ao ensino ficam delegadas às disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação, que ainda guardam um caráter final, de complemento da formação. A constatação da ausência de discussões teóricas sobre o ensino de literatura é comprovada por meio de vários relatos escritos dos estudantes quando do ingresso na disciplina de Didática de Português e Literaturas. Esses mesmos relatos também trazem importantes informações sobre a mudança do perfil dos estudantes da Faculdade de Letras da UFRJ, que hoje são em sua maioria moradores da periferia do Rio de Janeiro e oriundos de famílias com pouca escolaridade. Em meio a essa realidade complexa, parecia importante recompor as trajetórias singulares desses jovens leitores e futuros professores. Foi nesse momento que o contato com o livro *Os jovens e a leitura* (2008), da pesquisadora francesa Michèle Petit, possibilitou pôr em cena várias percepções da leitura. Segundo Petit, a leitura pode tanto contribuir para gerar identidades complexas, objetivo que deve ser perseguido pelos formadores de leitores, como pode gerar problemas identitários, como o sentimento de achar a sua cultura de origem inferior. As principais conclusões deste trabalho apontam para a necessidade de as licenciaturas em Letras reverem suas práticas de formação de leitores nos próprios cursos.

Palavras-chave: Formação de professores, ensino de literatura, leitura.



Abstract

As a professor of Teaching Practices in Portuguese language and Brazilian Literature at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and based on studies on the changes of the profile of undergraduate students, in this paper I point out some problems related to teacher training in a major that emphasizes the teaching of theoretical research rather than teacher training. In this context, the issues related to teaching are left to the courses offered by the Faculty of Education, which still holds to the character of being a mere final appendix to the major in language and literature. The lack of theoretical discussions about the teaching of literature is evidenced by many reports written by the students when they begin the Teaching Practices in Portuguese Language and Brazilian Literature course. These reports also bring important information about the changes in the students' profiles in the Faculty of Languages of UFRJ —today they are mostly residents of the outskirts of Rio de Janeiro and come from families with little schooling. In this complex reality, it was important to recompose the unique trajectories of these young readers and future teachers. At this moment, the contact with the book *Os jovens e a leitura* (2008), by the French researcher Michèle Petit, made it possible to reflect on several views about the act of reading. According to Petit, reading can both contribute to generating complex identities, an objective that should be pursued in the formation of readers, as it can generate identity problems, such as the feeling of regarding their family culture as inferior. The main conclusions of this study point to the need for undergraduate degree programs to review their practices in the development of teachers-readers.

Key-words: Teacher development, teaching literature, reading.

Resumen

Basado en mi trabajo de profesor de Didáctica y Práctica de Portugués y Literaturas de la UFRJ y en estudios sobre el cambio del perfil de los alumnos de graduación, trato de señalar algunos problemas relacionados con la formación de profesores en un curso marcado por la valoración de la formación en investigación en detrimento a la del profesor. En este contexto, los temas relacionados con la enseñanza se delegan a las asignaturas que se ofrecen por la Facultad de Educación, que aún conservan un carácter final, de complemento de la formación. Se ha comprobado la ausencia de discusiones teóricas sobre la enseñanza de la literatura por medio de diversos relatos escritos por los estudiantes al entrar en la asignatura de Didáctica de Portugués y Literaturas. Estos mismos relatos también proporcionan información importante sobre el cambio en el perfil de los estudiantes de la Facultad de Letras de la UFRJ, que hoy son en su mayoría residentes en las periferias de Río de Janeiro y de familias que tienen bajo nivel de escolaridad. En medio de esta compleja realidad, parecía importante reconstituir las trayectorias singulares de estos jóvenes lectores y futuros profesores. Fue entonces que el contacto con el libro *Os jovens e a leitura* (2008), de la investigadora francesa Michèle Petit, hizo posible poner en escena diversas percepciones de la lectura. Según Petit, la lectura tanto puede contribuir para generar identidades complejas, objetivo que los formadores de lectores deben perseguir, como también generar problemas identitarios tales como el sentimiento de que su cultura de origen es inferior. Las principales conclusiones de este estudio apuntan hacia la necesidad de los Cursos de Letras poner en tela de juicio sus prácticas de formación de lectores en el propio Curso.

Palabras clave: Formación de profesores, enseñanza de literatura, lectura.

Introdução

No segundo semestre de 2016, cada um dos meus trinta alunos de Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro ganhou um exemplar do livro *Cenas da vida brasileira*



(2010), de Marques Rebelo. Os trinta exemplares do livro foram adquiridos de um projeto do governo do estado do Rio de Janeiro chamado “Mais Leitura”, que tem três estandes fixos (Bangu, São Gonçalo e Niterói), onde são vendidos livros a dois, três ou quatro reais.

O livro de Marques Rebelo foi publicado pela primeira vez em 1951, mas sua origem remonta à colaboração do autor, entre abril de 1941 e agosto de 1943, para a revista *Cultura Política*, do Departamento de Imprensa do Estado Novo getulista. Rebelo, responsável pela seção “Quadros e costumes do Centro-Sul”¹, produziu um conjunto significativo de crônicas sobre cidades de vários estados brasileiros. As cenas registradas nessas crônicas estão em suíte, ou seja, todas elas tratam de temas semelhantes formando uma espécie de arte mural, que revela um país seduzido pelos discursos modernizadores, mas ainda preso a antigas estruturas. Deve-se destacar ainda a linguagem carregada de lirismo e criticismo de Rebelo, que recorta pequenos instantâneos do cotidiano, como no registro sobre a cidade de Carmo do Rio Verde (GO):

“A sulfanilamida nas peritonites”; “A vitamina B-1”; “É preciso cultivar a sua personalidade”; “Quem foi o autor dos *Direitos do homem?*”; “Quem fez o papel de Scarlet O’Hara no filme... *E o vento levou?*”; “A batalha de Salamina foi na Guerra Europeia?”; “Será lícito o lucro?” – os últimos caixeiros-viajantes nos seus guarda-pós com monogramas bordados cansam-se de se ilustrar nas páginas da *Reader’s Digest*. Na solidão do trem dentro da noite, a tristeza desamparada dos meus pensamentos. Por toda parte o mesmo: subalimentação, tuberculose, sífilis, maleita, devastação de florestas, religião, denso analfabetismo, casamento indissolúvel, lúgubre mortalidade infantil, falta de recursos, desalento. E não sei o que dói mais fundo – não saber se os corações são tão bons que suportam tudo, se são miseráveis que não têm consciência da sua desgraça. E por vezes brasas, que a locomotiva joga, luzem como uma chuva de ouro que as trevas logo apagam. (REBELO, 2010, p.92).

Na rápida cena, o cronista-passageiro observa com desalento para dentro e para fora do trem. Do lado de dentro, os caixeiros-viajantes se “ilustram” com as informações banais de uma revista bastante popular na época². Do lado de fora, o cenário de pobreza do interior do Brasil mostra que o país está fadado ao atraso eterno. No entanto, as faíscas das brasas da locomotiva parecem indicar alguma esperança no meio desse cenário tenebroso.

1 Graciliano Ramos escreveu na seção “Quadros e costumes do Nordeste”. Houve também uma seção dedicada ao Norte, com crônicas do romancista Dalcídio Jurandir. É interessante observar que todos eles eram críticos do regime getulista, mas colaboraram para uma revista de propaganda do governo.

2 A *Reader’s Digest* – conhecida no Brasil como *Seleções* – começou a circular em 1922 nos Estados Unidos. No nosso país, o início de sua circulação também data de 1922, sendo uma tradução da edição norte-americana e trazendo a mesma variedade de assuntos: saúde, anedotas, conhecimentos gerais, biografias e uma seção literária com o livro do mês.



Ao disponibilizar o livro de Rebelo para os alunos tinha como objetivos:

1. Divulgar um projeto de leitura desenvolvido no estado do Rio de Janeiro que pode fornecer materiais de qualidade para eles como futuros professores;
2. Por em ação um projeto de leitura na aula de Didática;
3. Articular a leitura de *Cenas da vida brasileira* com as teorias sobre a leitura literária, indicada neste trabalho, que costumamos ver na disciplina Didática I;
4. Motivar os licenciandos a escrever sobre a experiência do estágio por meio de uma linguagem que também possa ser lírica, crítica e, principalmente, autoral (rompendo com a escrita burocrática dos relatórios entregues ao final do estágio).

Como se trata de um projeto ainda em andamento (a escrita por parte dos estagiários de Letras), as seções seguintes deste artigo têm por objetivo fornecer algumas cenas da Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura – focando em maior grau na Literatura – do ponto de vista do professor orientador de estágio, que procura criar nos futuros professores um grau de flexibilidade sobre teorias e práticas da sala de aula em campos de estágio bastante heterogêneos. São rápidas cenas dos percursos formativos com que se deparam os estudantes de Letras, que em breve irão formar leitores de literatura na educação básica. Mas antes disso é necessário apresentar um rápido perfil desses estudantes.

1. Da periferia à casa da indiferente Minerva³

Desde o início de minha atividade com professor de Didática na UFRJ, em 2013, costumo fazer um levantamento do perfil social da turma por meio de um questionário situacional. São questões relevantes para saber um pouco do histórico familiar (grau de escolaridade), da relação com a leitura e com a escola e também como o ensino de língua e literatura foi ou não problematizado ao longo da licenciatura em Letras.

O que se percebe sobre o *background* familiar é que a maior parte deles faz parte da primeira geração que concluirá um curso superior na família⁴. A maioria desses licenciandos passou pela escola pública, sendo raros os que estudaram unicamente em escolas particulares. Esse perfil social é fruto das políticas inclusivas do último decênio e tem promovido na universidade algo parecido com o que ocorreu a partir da metade do século passado na escola básica brasileira, ou seja, uma mudança radical no perfil do alunado. Foi nesse momento que muitas práticas da escola – pensemos nas questões

3 Faço alusão aqui ao símbolo da UFRJ, que traz a imagem de Minerva – a deusa romana das artes, do comércio e da sabedoria.

4 Gabriela Rodella (2013) fez um importante levantamento do *background* familiar dos estudantes de Letras da USP que comprova este histórico familiar / social. A UFRJ ainda não tem um estudo desta natureza sobre os alunos de Letras, mas os relatos dos estudantes que passam pela Didática e Prática de Ensino apontam para semelhanças do perfil do alunado.



linguísticas – começaram a ser postas em xeque. Aquele ensino voltado para um setor médio de nossa sociedade não fazia sentido para esses novos estudantes. A língua que era falada na escola não era a mesma língua que eles traziam de casa.

Apesar de mudanças tão visíveis, a Minerva parece indiferente. Ela quer seguir a sua tradição de formação de pesquisadores, mesmo tendo ciência que esses estudantes procuraram a universidade tendo em vista a carreira de professores da educação básica. Pautada na sua forte cultura bacharelesca, chamada muitas vezes de *identidade do curso*, esta licenciatura ignora que: “Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade dos professores” (MARLI 2012, p.3). Essa pouca preocupação com as questões relacionadas à educação básica está mais acentuada justamente no ensino de literatura, como se pode perceber nas seguintes respostas dadas ao questionário situacional⁵:

Existe mais preocupação por parte dos professores de gramática / linguística. Os professores de literatura, para além do currículo, no que vem depois da faculdade (Estudante 1).

Apenas nas disciplinas de língua portuguesa (variação, morfologia, morfossintaxe etc.). Nas matérias de literatura, ou se apresenta o curso de forma panorâmica, ou pensamos a literatura criticamente, como pesquisadores da área de literatura, mais voltados para a academia do que para o ensino (Estudante 2).

Este curso [variação linguística] foi fundamental para que eu me tornasse uma professora consciente. No caso das literaturas, não sinto a mesma coisa. Se não tivesse participado do Pibid, penso que não teria tido qualquer oportunidade de refletir melhor acerca da literatura na escola básica (Estudante 3).

A maioria das cadeiras de literatura focaliza mais no plano teórico, dificilmente em como levar essa teoria para a sala de aula (Estudante 4).

As respostas desses estudantes apontam para um vácuo nas discussões sobre o ensino de literatura na educação básica até praticamente o final do curso. Um ou outro afirma ter cursado uma disciplina optativa sobre ensino de literatura, que é bastante disputada e, por essa razão, não consegue dar conta da demanda de treze habilitações⁶. Em contrapartida, vemos que disciplinas ligadas à língua portuguesa e à linguística tematizam o ensino de língua, desconstruem conceitos equivocados,

5 A questão proposta é a seguinte: “Até este momento no curso de Letras, excetuando as disciplinas pedagógicas, houve uma preocupação dos professores das demais disciplinas em discutir o ensino de língua, literatura, produção textual, oralidade e leitura na escola básica? Em quais disciplinas houve essa discussão? Em quais disciplinas não houve nenhuma discussão desse tipo?”

6 As treze habilitações oferecidas pela UFRJ são: Português-Literaturas e Português + outra habilitação (árabe, alemão, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, japonês, latim, italiano, russo e LIBRAS). Esses cursos são oferecidos como bacharelado ou licenciatura.

propõem novas metodologias para romper com uma tradição normativa de ensino. Uma rápida análise do mercado editorial brasileiro, nos livros sobre ensino de língua e literatura, seria suficiente para constatar que a maioria dos estudos é da área de língua⁷.

Há uma forte tradição beletrista por trás desse gesto de ignorar a escola por parte dos professores que ensinam literatura/teoria da literatura em grandes universidades. As leituras complexas promovidas pelos professores universitários e o forte aparato teórico para se ler um poema, por exemplo, apontam unicamente para a leitura como algo feito para poucos. Como tal, a literatura passa a ser vista como algo impossível de ser levado para a escola. Ela é um objeto de culto e de admiração para esses futuros professores.

Pode-se pensar que, assim como os estudantes da educação básica dividem sua identidade leitora – dando para a escola as respostas esperadas quanto às obras indicadas e acionando seus direitos de leitor fora de sala –, esses futuros professores também tenham uma relação complexa e mal resolvida com a literatura: obras lidas unicamente por obrigação, de modo fragmentário, com pouco espaço para a subjetividade e com base em seleções promovidas pelos professores, sem que haja qualquer tipo de problematização sobre os critérios de escolha. Todas essas práticas, repetidas do início ao fim da licenciatura, têm uma forte tendência de serem replicadas, em escala menor, na educação básica. Por sua vez, competências essenciais para formar leitores, em qualquer nível de ensino, não são postas em prática, como: a busca por dar sentido ao que está sendo lido; a leitura de obras na integralidade – levando-se em conta a materialidade dos livros; a abertura para interpretações subjetivas / implicadas; e a discussão dos critérios de escolha / seleção das obras.

Outro ponto problemático na formação desses futuros professores está ligado aos currículos dessas licenciaturas: extensos, universalistas, sem a possibilidade da construção de trajetórias diferenciadas e com a ausência de temáticas óbvias, como o lugar da literatura infantil e infanto-juvenil, como afirmou Angela Kleiman (2017) durante o IV Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literaturas:

É preciso enfrentar o problema das Licenciaturas em Letras que não se assumem como tal, nas quais – via de regra – sequer há disciplinas obrigatórias de um campo como a leitura: Literatura Infantil, Literatura Juvenil, Leitura, Ensino de Leitura, Letramento Literário, Ensino da Literatura e Formação de Leitores.

Quanto à literatura infanto-juvenil nos deparamos com uma questão matemática: se estamos formando futuros professores para atuarem na educação básica, temos de considerar que há uma maior possibilidade de esses profissionais atuarem do sexto ao nono ano (quatro séries) do que no ensino médio (três séries). Apesar da obviedade matemática, a produção literária para crianças e jovens figura no currículo desses professores como disciplina optativa – isso num curso com uma carga horária elevada, que dá pouca margem para escolhas.

7 Não problematizaremos aqui os fatores que levam o ensino de língua materna na educação básica a ter mudado tão pouco nas últimas décadas, apesar de uma discussão teórica tão profícua.

Cumprindo apenas os requisitos obrigatórios, o estudante dessa licenciatura será professor: sem conhecer absolutamente nada da produção para crianças e jovens; podendo optar se irá ou não pensar no ensino de literatura na escola. Ele terá dificuldade para se colocar do lado dos leitores em formação. Ele terá dificuldade para pensar nas suas escolhas para a sala de aula. Ele não terá construído critérios que baseiem suas escolhas (faixa etária, interesses, aprendizagens literárias possíveis etc.) e estará longe de entender que “um bom *corpus* nem sempre é formado pelas melhores obras. Esse *corpus* deve ser composto por livros com diferentes graus de dificuldade. Reforçar a autoimagem positiva de leitores e não desestimulá-la” (COLOMER, 2007, p.113).

Diante desse cenário, não é de se estranhar que a literatura seja um objeto em extinção nas práticas escolares. Não é de se estranhar que a formação de leitores na escola encontre tantas barreiras. Não é de se estranhar que ainda recebamos nos cursos de Letras alunos que raramente leram literatura na escola – são inúmeros relatos da ausência completa da indicação de livros, ou então de práticas de leitura anacrônicas e pouco efetivas (fichas de leitura, resumos, provas, historiografia literária no lugar da literatura). Depois, o que assistimos é o velho choro sobre o leite derramado: os estudantes de Letras não leem (como se a universidade não tivesse nada a ver com isso). Mas é justamente a percepção desse quadro amplo e complexo, no qual estamos inseridos, que tem norteado algumas reflexões teóricas voltadas para a construção da imagem desses jovens como leitores e, principalmente, como formadores de futuros leitores.

2. As lições de Michèle Petit em *Os jovens e a leitura*

Foi por meio de minha atuação na Didática e na Prática de Ensino de Português e Literatura que conheci a obra de Michèle Petit. Ao terminar de ler *Os jovens e a leitura* (2008), estava convencido de que se tratava de um livro essencial para se pensar na formação de identidades leitoras e de que muito do que estava escrito ali – falando dos jovens da periferia francesa (muitos imigrantes ou descendentes de imigrantes) – tocaria fundo nestes jovens estudantes de Letras, em sua maioria, moradores das periferias do Rio de Janeiro e de cidades vizinhas.

Em pouco tempo como professor da UFRJ, tinha ouvido muito sobre a trajetória deles como leitores. Os relatos eram múltiplos: incentivos familiares *versus* falta de incentivo; acesso a livros em situações variadas *versus* ausência total de contato; práticas escolares que os aproximaram da leitura *versus* um sentido burocrático da leitura escolar; bibliotecas escolares bem estruturadas e com pessoas preocupadas em promover encontros significativos (raros casos) *versus* bibliotecas e acervos fechados a sete chaves ou bibliotecas que eram depósitos de livros didáticos (a maioria das vezes).

Um caso que me chamou especial atenção se referia ao extinto projeto “Literatura em Minha Casa”, que durou entre 2001 e 2004 e que era uma das ações do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aparece a seguinte descrição do projeto:



Denominado “Literatura em Minha Casa”, o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca.⁸

Este projeto visava a oportunizar um contato com obras literárias para crianças e jovens que muitas vezes não tinham acesso a livros. Assim, de maneira proposital, não havia uma orientação pedagógica para a “utilização” desses livros, que deveriam ser somente fornecidos aos estudantes. Tratava-se de uma experiência de leitura ligada à fruição – forma de leitura preconizada nos documentos oficiais, mas de difícil implantação nas rotinas de sala de aula em razão do caráter utilitário da leitura. A questão é que, para os professores e gestores escolares, não estavam claros os reais objetivos do projeto. Além disso, a distribuição desses materiais não foi feita conforme o planejado (um *kit* com cinco livros para cada aluno), ou os kits sequer foram distribuídos, ficando na biblioteca da escola.

Apesar de todos os problemas e da curta duração do “Literatura em Minha Casa”, pude encontrar alguns estudantes de Letras que se lembravam de terem recebido livros do programa. A maioria apontava uma experiência positiva e conseguia descrever alguns livros que haviam recebido naquela época (há mais de dez anos) como se pode perceber no depoimento do licenciando:

A coleção “Literatura em Minha Casa” teve importante papel na minha formação como leitor, primeiro porque me deu acesso a grandes clássicos da literatura universal, como *A Ilíada* e *Os miseráveis*, adaptados para um público infanto-juvenil, o que não só me permitiu o contato com essas e outras obras, como estimulou o meu interesse em conhecer mais tarde as suas versões originais. Além disso, a coleção, por ser distribuída gratuitamente nas escolas da rede pública, contemplou alunos que, como eu, não dispunham de uma biblioteca em casa, e tampouco poder aquisitivo para a compra de livros. Os livros da coleção eram lidos e trocados entre os amigos, eram comentados e, o mais importante de tudo, vinham como uma espécie de presente, tínhamos total liberdade para administrar a leitura conforme nossa vontade, podíamos até mesmo exercer a vontade de não ler, o que muitos evidentemente faziam. Contudo, tínhamos uma porta aberta à nossa frente, pronta para ser explorada (Estudante 6).

No entanto, houve um comentário negativo de uma aluna, que se lembrava de ter recebido os livros e de ter ficado frustrada por não dar conta das leituras e por não ter tido naquele momento o apoio de professores para esclarecer suas dúvidas. Diante dos

8 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>> Acesso em: 20 abr. 2017.

livros recebidos ela se sentiu incapaz, e esse sentimento de incapacidade fragilizou sua identidade leitora. Já outra aluna relatou que na escola onde estudava foi criado um momento durante os intervalos – nos moldes de rádio da escola – para que os estudantes compartilhassem as impressões sobre os livros que estavam lendo, e que isso foi decisivo na sua formação como leitora.

Essas trajetórias tão diferenciadas apontam para aquilo que Michèle Petit (2008) também percebeu entre os jovens da periferia francesa. O contato com a leitura, os significados a ela atribuídos e as relações com o livro como objeto podiam variar muito. Havia muitos riscos relacionados à leitura. A leitura podia favorecer o desenvolvimento de identidades mais abertas e plurais ou podia contribuir para o rompimento com a cultura de origem. Antigos preconceitos vinham à tona, como aqueles que viam na leitura uma atividade burguesa, para pessoas desocupadas.

Por tudo isso, ficou evidente que o livro de Petit deveria constar da ementa da disciplina de Didática e que deveria ser uma leitura norteadora em nossas discussões. O desafio era saber o quanto aqueles estudantes de Letras conseguiriam relacionar as trajetórias dos jovens leitores franceses das periferias às suas próprias trajetórias de leitores, e também que diferenças eles perceberiam, por exemplo, no fato de aquela pesquisa ter se concentrado em jovens que frequentavam as bibliotecas dos subúrbios de Paris, quando no Brasil poucos bairros periféricos têm bibliotecas.

Como forma de dimensionar o papel de tais espaços, houve uma visita à Biblioteca Parque Estadual do Rio de Janeiro (BPE), que remete ao modelo das bibliotecas colombianas, constituindo-se num espaço de convívio e de experiências culturais variadas (filmes, cursos, teatro), além de um acervo composto por livros novos e diversificados. A BPE está localizada numa região estratégica do Rio: nas proximidades da Central do Brasil – ponto de passagem dos transportes públicos suburbanos (ônibus, trem, metrô, vans).

A primeira dessas visitas foi realizada com as turmas de Didática I, no segundo semestre de 2014, e coincidiu com uma interessante exposição, intitulada “Biblioteca de grifos Wally Salomão”, que trazia grandes cartazes reproduzindo páginas dos livros da biblioteca do poeta com sublinhados, anotações, poemas etc. Era o gesto de um autor “marginal” escrevendo às margens dos livros. Muitos desses cartazes continuam até hoje expostos na Biblioteca e acabaram por se incorporar ao visual do espaço⁹.

Quanto às leituras promovidas naquele semestre, havia o pressuposto de fazê-los lembrar de um gesto leitor simples: escolher um livro. Por isso, foram indicadas três obras que tratavam do ensino de literatura. Além do livro de Michèle Petit foram indicados: *Leitura de literatura na escola* (DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R., 2013) e *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L., 2013). Foram

9 A Biblioteca Parque Estadual atualmente não está funcionando por conta da não renovação do contrato da empresa responsável por sua administração. Ela funcionou até o final de 2016 com recursos do município. A mesma situação se repete em outros espaços culturais da cidade, que foram fechados em decorrência “da crise do estado”.

fornecidos aos estudantes alguns elementos paratextuais daqueles livros: capas, índices, informações sobre os autores. Estando de posse desses materiais, caberia a eles escolher que livro gostariam de ler ao longo do semestre e comentar sobre os motivos da escolha.

É um gesto simples? Muito simples, mas poderoso. A possibilidade de escolher um livro, mesmo que seja uma escolha direcionada, com livros pré-definidos pelo professor, cria um vínculo, um comprometimento com aquela leitura. Porém, apesar de ser um gesto simples, nenhum estudante se lembrava de ter escolhido um livro para leitura durante sua vida escolar – incluindo a passagem pela universidade. O uso de elementos paratextuais para justificar a escolha de um livro – algo normal entre leitores – também nunca havia sido posto em prática.

Ao longo do semestre, procurei garantir as condições de oferta dos livros, indicando *sites* para compra e pedindo ao livreiro da universidade que encomendasse exemplares das obras indicadas. Esse foi um momento de aprendizagem, já que alguns não conheciam o Estante Virtual ou ainda não tinham comprado um livro *on-line*, enquanto outros já conheciam essas possibilidades.

Os livros foram apresentados pelos estudantes ao final da disciplina, mas ao longo do semestre os comentários surgiam a toda hora. Nos dias das apresentações, pude presenciar situações que denotavam o grau de envolvimento deles com a atividade: livros marcados com bandeirolas, sublinhados, frases anotadas nos cadernos, falas desenvoltas sobre as obras, exemplos que se relacionavam às suas trajetórias de leitores. E um detalhe importante: nenhum aluno havia xerocado o livro. Todos falavam com o livro em mãos.

Contudo, a constatação mais importante apontava para um grande problema, que pode ser assim resumido: os conflitos vivenciados por aqueles jovens das periferias francesas no contato com a cultura oficial eram semelhantes aos conflitos que eles vivenciavam no curso de Letras na cidade do Rio de Janeiro. Eles também viviam entre duas culturas: a sua de origem (periférica, suburbana, pouco letrada) e aquela oferecida pelo curso de Letras, com um peso grande numa tradição literária (branca, elitista, beletrista). O sucesso no curso dependia, muitas vezes, de um rompimento com sua cultura de origem, colocada num segundo plano. Em lugar da ruptura, o que se esperava ali era, na verdade, que esses jovens e futuros professores conseguissem, ao longo do curso, compor uma identidade complexa/ em construção percebendo que “a leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo” (PETIT, 2008, p.96).

Considerações finais

A atuação como professor de língua portuguesa e literatura na escola de educação básica requer profissionais capazes de, em linhas gerais: 1) formar leitores na escola; 2) fazer com que crianças e jovens escrevam com desenvoltura diversos gêneros textuais; 3) levar crianças e jovens a refletirem sobre usos linguísticos, sobre a adequação de linguagem em diferentes contextos. Por outro lado, devemos pensar que muitos licenciandos em Letras, que estudaram em escolas públicas do Rio de Janeiro, tiveram aulas de língua

portuguesa e literatura que podem ser sintetizadas da seguinte forma: 1) ausência de leituras ou, quando muito, informações enciclopédicas sobre autores e obras; 2) uma escrita voltada unicamente para a prática de gêneros escolares, como a dissertação; 3) ensino normativo da língua, enfatizando-se a nomenclatura gramatical.

O ensino de língua, literatura e produção textual deveria ser percebido de uma maneira articulada, pois a separação desses conteúdos em disciplinas (Gramática, Redação e Literatura) traz para o ambiente escolar uma divisão / especialização que pouco contribui para o aluno da educação básica. Trata-se de uma pedagogia da fragmentação que delega ao aluno, nesse caso da educação básica, a tarefa de juntar as peças: qual é a relação das orações subordinadas com a obra de Graciliano Ramos? Qual é a relação de tudo isso com a última proposta de produção textual do professor de Redação?

Tal pedagogia da fragmentação encontra amplo espaço nas licenciaturas. Desde cedo, os estudantes das graduações se veem obrigados a se especializarem para conseguirem bolsas de iniciação científica ou para depois atuarem nas escolas como professores de determinada área: língua, literatura ou redação¹⁰. Na contramão de tudo isso, as teorias sobre o ensino da língua mostram que é impossível discutir aspectos gramaticais fora do texto, que o ensino da literatura pode ser mais produtivo quando articulado com a escrita e que a escrita literária pode levar a um entendimento melhor dos mecanismos utilizados nas obras literárias (BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2014).

Pede-se ao estudante de Letras que entenda esse quadro complexo do ensino de língua portuguesa, literatura e produção textual no Brasil, quando esse não é o foco do curso que ele faz, quando em seu próprio curso não há momentos de diálogos e trocas entre essas “diferentes” áreas.

Some-se a isso a divisão arbitrária entre as disciplinas que são propriamente do Curso de Letras – revestidas de prestígio – e as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, muitas vezes desvalorizadas ou postas em segundo plano. Atente-se para o fato de que essa separação é marcada inclusive no plano geográfico: a Faculdade de Letras, na Ilha do Fundão (Zona Norte da cidade); a Faculdade de Educação, na Praia Vermelha (Zona Sul da cidade). Para marcar melhor essa fragmentação, é preciso lembrar que o Colégio de Aplicação da UFRJ também está localizado na Zona Sul da cidade, numa das regiões de mais difícil acesso para os moradores da Zona Norte: nas proximidades da Lagoa Rodrigo de Freitas.

Tudo isso parece apontar para uma necessidade imperiosa de se rever a articulação entre teorias e práticas, pois, como já apontava João Wanderley Geraldi, num verdadeiro clássico do ensino de língua, literatura e redação:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e

10 Essa divisão é ainda vivenciada em muitas escolas públicas do Rio de Janeiro que possuem um professor para cada “área”. A cultura acadêmica também estimula essa fragmentação por meio da precoce “especialização do graduando” que adere a uma linha de pesquisa de língua ou de literatura e verbaliza isso ao dizer: “eu sou da língua” / “eu sou da literatura”.



uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas em sala de aula (GERALDI, 2011, p.128).

Ora, essa afirmativa, que pode beirar a obviedade –propostas metodológicas articulam escolhas políticas –, publicada há mais de trinta anos num livro voltado para professores de educação básica, ganha contornos dramáticos de atualidade no contexto que vivenciamos de formação de professores de Letras. A não percepção das realidades desses jovens que chegam à universidade para se tornarem professores e a ausência de tentativa de formá-los leitores numa clave complexa têm levado à repetição de práticas de escrita e leitura contraditórias com a ideia libertadora e democrática que deveria permear as relações entre teoria e prática na universidade.

Todas essas questões só podem ser pensadas num quadro mais complexo de formação de professores. Talvez o próprio nome Letras, que é dado para este curso, aponte para uma direção diferente daquela que seria a de um curso que se preocupasse em formar professores para atuarem na educação básica. Talvez essa palavra traga mesmo um forte conteúdo elitista, ligado ao ensino da literatura como algo para poucos¹¹.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino** – outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CULTURA POLÍTICA. (Revista mensal de Estudos Brasileiros). Rio de Janeiro. Departamento de Imprensa e Propaganda. Ano 1 a 3 (1941-1943). Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/>
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KLEIMAN, Angela. **Letramento, identidade e formação do professor**. Rio de Janeiro: IV Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literaturas, 2017 (palestra).

11 Este ano de 2017 foi marcado por uma série de movimentos em torno da reforma curricular do Curso de Letras da UFRJ. Muitas dessas questões foram discutidas no I Congresso Interno da Faculdade de Letras e nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante. Acredito que houve um grande avanço nas discussões e um maior entendimento da necessidade da universidade aproximar-se da escola de educação básica reconhecendo nela o locus de formação de uma cultura profissional. Neste sentido, a universidade está em processo de construção de um *complexo de formação*, com o a contribuição do professor António Nóvoa (Universidade de Coimbra), que visa criar uma relação mais estreita com as redes de ensino. Nem tudo é penumbra, há muitas faiscações de esperança...



MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ANDRÉ, Marli. **O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes**. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (orgs.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. (p.35-49)

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

REBELO, M. **Cenas da vida brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

RODELLA, Gabriela. **O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

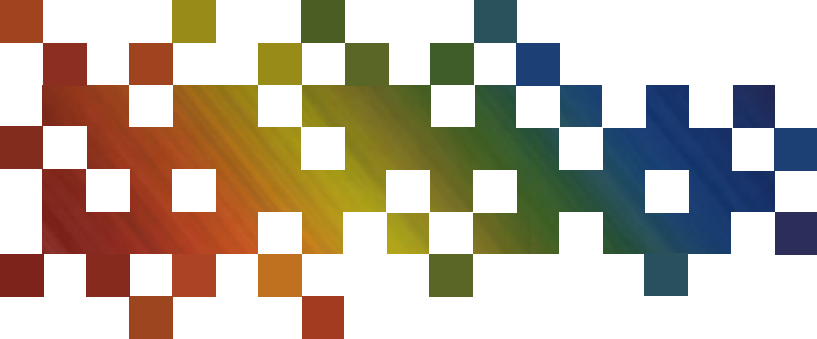
ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

Recebido em 29 de abril de 2017.

Aceito em 23 de outubro de 2017.

Marcos Scheffel

Professor de Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura da UFRJ desde 2013. Doutor em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Atuou na educação básica em Santa Catarina entre 2000 e 2008. marcos.scheffel53@gmail.com



Estágio supervisionado em Letras da UFGD: mediando leituras e formando leitores

Supervised Internship in Letras at UFGD: Mediating Readings
and Forming Readers

Prácticas supervisadas en Letras de la UFGD: mediando
lecturas y formando lectores

Alexandra Santos Pinheiro

Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo

No presente artigo, analisamos o Estágio Supervisionado em Literatura pela perspectiva da formação de leitores. Após, apresentarmos o regimento que norteia o componente curricular no curso de Letras, refletimos sobre a dificuldade demonstrada pelos estagiários de proporem planos de intervenção que visem a formação de leitores da educação básica. Identificamos, nesta dificuldade, duas questões relevantes: a pouca relação estabelecida, ao longo da graduação, com as disciplinas voltadas ao texto literário e a falta de graduandos que se constituam como leitores.

Palavras-chave: Literatura, Estágio, leitores.

Abstract

In the present article, we analyze the Supervised Internship in Literature from the perspective of the formation of readers. After presenting the regiment that guides this course in the Letras undergraduate program, we reflect on the difficulty the interns have to propose intervention plans that aim at the formation of readers within school education. In this difficulty, we identified two important issues: the low commitment tounder graduate courses focused on the literary text and the lack of graduates who are readers themselves.

Keywords: Literature, Internship, readers.

Resumen

En este trabajo se analiza las prácticas supervisadas en la literatura desde la perspectiva de la formación de lectores. Tras la presentación del regimiento que guía el componente curricular en el curso de Letras, se reflexiona sobre la dificultad de los alumnos para proponer planes de acción destinados a la formación de los lectores de la educación básica. Se identifican en esta dificultad dos cuestiones importantes: la poca relación que se establece, a lo largo de la graduación, con cursos orientados al texto literario y la falta de alumnos en formación que constituyan en lectores.

Palabras clave: Literatura, Prácticas, lectores.



1. Palavras iniciais

Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Estágio de Literatura e de Língua Portuguesa é pautado por um Regulamento de Estágio (2009), normas que regem a prática de estágio nas duas habilitações do curso de Letras da Faculdade de Artes e Letras (FACALE) dessa universidade: Literatura e Inglês, como língua estrangeira. Com base nas normas, os alunos propõem um *plano de aulas*. Nestes planos, os professores orientadores de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e de Literatura priorizam um trabalho que envolva ensino, pesquisa e extensão. As orientações em sala de aula, a investigação do funcionamento das instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio, e a reflexão sobre as observações e regências resultam na elaboração dos planos. No processo de elaboração, os acadêmicos são orientados a pensar a partir da concepção teórica dos gêneros textuais que, para Bakhtin (2000, p. 279), é “um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística”. E acrescenta: “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Acreditamos ser o estágio, para muitos graduandos¹, o responsável por lhes apresentar a realidade escolar e por inculcar-lhes o sentimento de que os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação não são suficientes para o exercício docente, mostrando-lhes, assim, a necessidade de constante pesquisa.

Selma Pimenta (2006) constata um fato que, muitas vezes, pode ser percebido nos cursos de licenciatura do ensino superior. Conforme a autora, os estagiários ficam confusos durante a regência porque percebem que os conteúdos aprendidos durante o curso não condizem com a realidade da sala de aula dos níveis de ensino Fundamental e Médio. Se pensarmos no curso de licenciatura em Letras, quantos graduados, diante de sua primeira experiência profissional, sentem-se perdidos diante dos conteúdos a serem ministrados? A carga horária destinada ao estudo da linguística não lhes dá subsídios para trabalhar com alunos que, muitas vezes, chegam ao final do Ensino Fundamental, ou mesmo do Ensino Médio, sem as capacidades necessárias para estruturar um texto escrito com o mínimo de coerência e coesão. E o que dizer das aulas de Teoria Literária? Como ler com os educandos do Ensino Médio as obras de Machado de Assis, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, cânones que, no discurso dos professores de teoria literária, pareciam tão inteligíveis, mas que para a maioria dos “leitores” são incompreensíveis?

O Estágio Supervisionado precisaria possibilitar essa reflexão. Deveria representar o momento em que o acadêmico pensaria o curso de Letras, o conhecimento alcançado e as limitações dele (graduando) e de seu curso diante da realidade que o espera do lado de fora da Universidade. O Estágio deveria oferecer ao futuro licenciado a oportunidade de

1 Muitos graduandos não podem participar do Programa de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), que existe desde 2009, oferecendo ao aluno oportunidade de muitas horas de atividades nas escolas, devido à necessidade de trabalhar para sustentar ou contribuir com o sustento de suas famílias.



compreender que o conteúdo teórico do curso é tão importante quanto pensar a melhor metodologia para desenvolver com os seus futuros alunos, em quaisquer níveis.

Em nossa instituição, além da Lei Federal que parametriza os estágios em nível nacional, nº. 11.788/2008 de 25/09/2008, temos a Resolução nº. 118 - CEPEC, de 13/09/2007. Delineadas as leis que nortearam/norteiam o estágio no Brasil, ficam as questões: como ele deve ser feito? Como fazer e para quê? Pensando nas questões metodológicas, na UFGD, como na maioria das licenciaturas, a disciplina de Estágio Supervisionado é ministrada nos dois últimos anos do curso. No 3º ano, faz-se o estágio de observação e, no 4º ano, o estágio de regência, ambos no Ensino Fundamental e Médio. Em geral, para o cumprimento das atividades e obtenção de uma média final satisfatória, o estudante precisa:

- a. assistir a uma quantidade X de aulas em escolas dos ensinos fundamental e médio²;
- b. escolher um tema a ser aprofundado teórico-metodologicamente numa sala de aula do ensino básico;
- c. construir planos de aula para a regência. Neste plano, os graduandos devem, apoiando-se nas teorias linguísticas e literárias estudadas durante o curso, explicitar a metodologia, referencial teórico, justificativa, objetivos e avaliação;
- d. participar de seminários e discussões durante o ano letivo, para levantamento de problemas observados em sala de aula e suas possíveis intervenções;
- e. entregar relatório de estágio que, em síntese, vai mostrar o percurso do estudante em todas as atividades elencadas.

Para o Estágio Supervisionado em Literatura I, são previstas a observação e a regência no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, e, para o Estágio Supervisionado em Literatura II, a observação e a regência no Ensino Médio. Nas reformulações já feitas no projeto político pedagógico, como ementa, temos:

- a. reflexões teórico-metodológicas acerca do Estágio Supervisionado e do ensino de literatura nos últimos anos do Ensino Fundamental, visando à formação do profissional de Letras;
- b. Usos de tecnologia na educação;
- c. Normas e legislação.

No plano de aula, o estudante deve apresentar um problema de ensino voltado para a mediação do texto literário. Deve o estudante basear-se no referencial teórico que o guiará durante o desenvolvimento do plano numa determinada realidade escolar, e especificar a

2 Pela norma que regulamenta o estágio supervisionado, a Comissão de Estágio (COES) acordou nos seguintes termos a carga horária para o estágio: **Língua Portuguesa** – 20 horas no Ensino Fundamental e 20 horas no Ensino Médio. **Língua Inglesa** – 20 horas no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio e/ou em escolas de idiomas. **Literatura** – 20 horas no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.



metodologia, seus objetivos, e a que conclusão pretende chegar. Na prática, acumulamos, a cada ano, as dificuldades de muitos graduandos em propor e executar uma atividade de formação de leitores ou de mediação de leitura. Os obstáculos, se fossem apenas relacionados à fundamentação teórica, seriam compreensíveis, porém, eles se refletem também na escolha dos textos literários. Nos debates em classe, a maioria admite não assumir a prática da leitura e reconhece que lhes falta repertório de obras literárias para iniciar a preparação de uma aula que objetive a mediação da leitura. Os limites apresentados, infelizmente, acompanham alguns dos graduandos em seu percurso profissional, que continuará marcado, como veremos a seguir, pela ausência da prática de leitura literária.

2. Estágio e ensino de literatura: entre a teoria e a prática

Se, no Brasil, o Letramento é definido como “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2007, p. 17), o letramento literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia, prosa ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética. Sempre que possível, dialogamos com Barthes (1980), para quem o texto literário é “um monumento” capaz de incorporar as demais imagens. Abramovich trabalha na mesma direção e afirma:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Tanto o discurso de Barthes quanto o de Abramovich contribuem para a defesa da literatura e da formação de leitores. Depoimentos como o do filósofo Sartre amparam esses argumentos. Sartre rememora sua infância camponesa; ele, que nunca mexeu na terra, nem jogou pedras nos passarinhos. Contudo, para o autor, os livros foram seus passarinhos, seus ninhos, animais de estimação:

As densas lembranças e o doce contra-senso das crianças camponesas, em vão os procuraria em mim. Nunca fucei a terra nem procurei ninhos, não colecionei plantas nem joguei pedras nos passarinhos. No entanto, os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais de estimação, meu estábulo e meu campo... (SARTRE, 1993, *apud* SANTIAGO, 1978, p. 23.)³.

3 Cf. o trecho original: “Les souvenirs touffus et la douce déraison des enfances paysannes, en vain les chercherais-je en moi. Je n’ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n’ai pas cherché à lancer des Pierre sauxois e aux. Mais les livres sont été me sois e aux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma campagne”.

Nesse sentido, percebemos que é preciso, quando se coloca a literatura e seu ensino em pauta, defender o seu espaço nas práticas escolares e assegurar a sua importância para a formação integral do cidadão. Principalmente em realidades como a enfrentada pelo estado do Mato Grosso do Sul que, no ano de 2017, excluiu a literatura do currículo do ensino médio, sob o pretexto de que ela seria incorporada pela disciplina de Língua Portuguesa. Ao longo da experiência com projetos de Formação Continuada de professores, temos percebido que, no ambiente escolar, as práticas pedagógicas do ensino de literatura colaboram para um processo que está longe de formar leitores. As práticas escolares de muitos professores privilegiam o fragmento literário, o recorte de um texto literário feito por alguém, e não o livro. Desta forma, os fragmentos literários presentes nos livros didáticos tiram da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. Além disso, hoje, o livro também concorre com os meios de comunicação e com as tecnologias na área da informática, que alguns pesquisadores vão apontar como obstáculos a serem vencidos no processo de formação de leitores literários.

Autores decididos a amenizar os problemas da (não) leitura indicam aos professores atividades de prática de leitura, ensinam como selecionar os livros, explicam sobre a psicologia que norteia a faixa etária de cada aluno. Mas, apesar de tudo, a “crise” ainda persiste e é tema recorrente nas mesas de debate de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, a exemplo do Congresso de Leitura do Brasil (COLE)⁴. Nos documentos oficiais, como nas *Orientações Curriculares* (2006), assegura-se a presença do texto literário nos Ensinos Fundamental e Médio. É possível perceber, nesses textos oficiais, que existe uma dimensão do que poderia ser melhorado em sala de aula:

No Ensino Fundamental (principalmente da 5^a à 8^a série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá, sobretudo, nos últimos anos desse segmento (7^a ou 8^a série) (BRASIL, 2006, p. 46).

Se no Ensino Fundamental vai predominar a liberdade de escolha e a leitura de fruição, no Médio

constata-se um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos (BRASIL, 2006, p.57).

Ao longo do documento, não se identifica o conceito de leitura que deveria nortear o ensino de literatura. A nosso ver, seria interessante observar que o ato de ler é um processo

4 Todos os anais das edições do COLE podem ser acessados em <http://alb.org.br/anais-cole/>.

trabalhoso que exige “esforço, treino, capacitação e acumulação”, como explicita Ricardo Azevedo (2004, p. 34). Eni Orlandi (2006, p. 23), pela perspectiva da Análise do Discurso, define a leitura como “compreensão, não apenas decodificação”. A leitura seria o momento crítico da construção do texto, um processo de interação verbal que faz desencadear a assimilação dos sentidos. O leitor, por sua vez, seria aquele que consegue atribuir sentido a um diversificado número de textos. É leitor aquele que, devido à familiaridade com a escrita, consegue diferenciar os tipos de gêneros literários e não literários e os motivos que o levam a escolher uma leitura em detrimento da outra.

Portanto, para que a leitura seja inserida como uma forma de aproveitar o tempo livre, ou seja, para que seja vista como lazer, faz-se necessário que o indivíduo se torne um leitor e esse processo, como se vê, exige esforço e dedicação. É necessário saber por que lemos, precisamos atribuir sentido ao que lemos, e isso exige prática, treino, acúmulo de informação, raciocínio. A arte literária deveria fazer parte do ambiente familiar e escolar desde os primeiros meses de vida. Essa afirmação pode parecer utópica, mas não é. Ela está fundamentada em um referencial teórico que permite acreditar que a democratização do ensino exigiria um repensar sobre nossa história socioeconômica de exclusão. A leitura literária oferece meios de enxergar a realidade por outro prisma, ela cria possibilidades para si e para o ambiente que a cerca. Entretanto, a desigualdade econômica dificulta a criação de um ambiente de leitura, mostrando que a literatura, a situação socioeconômica e as práticas culturais devem ser pensadas de forma indissociada.

Se antes a exclusão referia-se, principalmente, à dificuldade do acesso ao livro, hoje, a tecnologia é apontada como uma “vilã” do ensino de literatura:

De um lado, os tecnófilos veem a tecnificação do literário como algo inevitável diante do qual todos devem se curvar sem resistência. Do outro, há os que desconfiam do novo suporte com medo de que o texto literário apresentado na tela perca a aura da Literatura (FREITAS, 2003, p. 156).

Alberto Manguel (1997) lembra que uma nova tecnologia não destrói a que lhe antecede. Afirma que o surgimento da imprensa, acompanhado por negativas previsões, não erradicou o gosto pelo texto impresso. Ele também observou que ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de fácil acesso e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever. Em relação à literatura e à internet, Maria Teresa de Assunção Freitas lembra que

O mundo da Internet não se constitui neste espaço como condições de oferecer, a um simples toque no teclado, amplos e variados acervos aos seus usuários? Diante dessa multiplicidade de oferta, a escolha pessoal não é o início do processo de navegação pelos mares da Literatura? (FREITAS, 2003, p. 169).

Essa citação acende dois questionamentos. Por um lado, qual o público escolar que navega, via internet, “pelos mares da Literatura”? As salas de tecnologia instaladas

na maioria das escolas públicas brasileiras não são suficientes para atender a grande quantidade de alunos de cada instituição escolar. Por outro, percebemos, no diálogo com os professores, que, diante do computador, a maioria dos alunos não demonstra familiaridade com a tecnologia, exigindo do docente grande malabarismo para desenvolver as atividades propostas.

Desta forma, a presença do livro e da tecnologia vai depender da concepção pedagógica do professor, geralmente o principal mediador entre a leitura literária e o educando. Ao professor cabe explorar as potencialidades desse tipo de texto, criando as condições para que o encontro do aluno com a literatura culmine em uma busca plena de sentido na leitura do texto literário. Por essa perspectiva, tem-se o ensino da literatura pautado no Letramento, ou seja, na busca do conhecimento a partir do texto literário, pelo próprio aluno e no cotidiano social em que todos estão inseridos. O problema, como mencionado anteriormente, é que, quando o educador atua em sala, ele, muitas vezes, baseia-se nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos⁵. Além de priorizar fragmentos literários, muitos docentes desprezam as vivências sociais de seus educandos, em geral telespectadores de séries como *Malhação*⁶, dentre outras.

Alunos que entendem da constituição dos personagens e que, portanto, fazem a sua seleção pessoal dos filmes mais marcantes. É a partir dessa vivência que o texto literário, da tradição canônica ou popular, deveria ser inserido em sala de aula.

Para chegar a essa concepção de ensino de literatura, seria necessário, principalmente, a presença de professores leitores. Ao enfocar a importância do professor para a formação de leitores literários, não desejamos atribuir somente a ele a responsabilidade por despertar nos educandos o prazer pela leitura literária. É sabido que essa é uma questão, no Brasil, comprometida pela desigualdade social, pelo preço dos livros, dentre outros fatores. Conseqüentemente, a maioria dos alunos de escolas públicas terá os primeiros contatos com livros na escola, o que torna significativo o papel desse mediador. Da mesma forma que se constata essa realidade, percebe-se, nos cursos de formação continuada (e no último ano da graduação em Letras), que, raramente, o professor de Língua Portuguesa e de Literatura lembra-se do último livro literário lido na íntegra. Quando perguntamos aos mediadores e aos futuros mediadores da leitura literária o que é literatura, como selecionam o texto a ser discutido, como acontecem suas aulas de Literatura e qual o último livro que leram ou que estão lendo, geralmente, instaura-se um certo constrangimento.

5 Os trabalhos orientados na graduação e no mestrado sustentam a afirmação. Para aprofundamento no tema, sugerimos: *Leitoras de Best-sellers: o que determina suas escolhas*, dissertação de mestrado defendida por Mayara Regina Pereira Dau, em 2012, pela Universidade Federal da Grande Dourados; *Literatura e Memória: a formação de leitoras no Ensino de Jovens e Adultos*, dissertação de mestrado defendida por Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos, em 2017, pela Universidade Federal da Grande Dourados.

6 Uma série televisiva produzida pela Rede Globo desde 1995 até o presente momento.

A maioria escolhe a partir da orientação do livro didático, não aborda a literatura produzida em seu estado ou cidade e não dialoga com a Academia de Letras de seu município. Os acadêmicos, escritores da cidade, poderiam ser convidados para participar das aulas do professor, explicando aos alunos o processo de escrita de um texto literário e da produção de um livro, por exemplo. Acerca do que leem, raramente uma leitura literária é citada. A maioria, quando está lendo, indica livros classificados como autoajuda. A preferência por este tipo de literatura indica pontos importantes: o preço, a sintaxe e o vocabulário desses livros são, geralmente, mais acessíveis.

Outro aspecto impressionante refere-se ao diálogo entre a graduação e a prática docente. Salientamos nos cursos de formação continuada a importância de utilizar o conhecimento da teoria literária para ensinar a ler literatura e a necessidade de instigar o educando a perceber os elementos que marcam os gêneros literários e como esses elementos se relacionam no texto.

Nesse momento, fica explícito que a maioria não consegue se lembrar das aulas de teoria recebidas ao longo da trajetória universitária, especialmente na graduação em Letras. Ao invés de questionar-se, a maioria prefere afirmar que a deficiência não está em saber (ou não) a teoria que marca cada gênero, mas na falta de interesse dos educandos. Afirmam que não há como incentivá-los a gostar de ficção. Todavia, são esses mesmos jovens que alimentam a audiência das séries para adolescentes. O que são essas séries? São ficções, enredos pautados em personagens que correspondem aos aspectos físicos e psicológicos dos jovens que acompanham as ações. Também se trata de uma ficção marcada por temas clássicos como amor, traição, o bem e o mal, acrescidos de temas modernos como a questão do consumismo e da violência urbana. Munido de conhecimento teórico, o professor teria pouca dificuldade para mostrar a esses educandos, tidos como desinteressados pela leitura literária, como a prática social e familiar e as escolhas dos programas que assistem na TV afirmam o contrário.

Tal reflexão gera novo impasse: como formar professores leitores? O professor deveria perceber que a prática de leitura só pode ser atingida a partir de uma reflexão pautada num referencial teórico sustentado pela importância da literatura para a formação social, psicológica e cognitiva do cidadão; por outro lado, deveria ter uma prática docente sustentada por pesquisa. Assumimos o respeito pelos graduandos e pelos docentes que encontramos nas formações continuadas. Por isso, é impossível deixar de indagar: com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, como assumir a postura de professor leitor e pesquisador? É preciso dar condições para que o trabalho do professor possa ser mais significativo.

Feitas tais ponderações, é preciso pensar, então, em como proporcionar condições para que se tenha professores-leitores e pesquisadores. Além das condições estruturais de trabalho (salário, carga horária), partimos do pressuposto de que um curso de licenciatura, por mais estruturado que seja, não forma integralmente um professor. Uma vez que a formação é um processo contínuo, o processo de preparação para o início da carreira docente não absorve toda a dinâmica necessária para a efetiva formação desses

profissionais. Na realidade, independentemente do nível em que leciona, o professor faz parte de um grupo de profissionais que deve se atualizar constantemente.

Os egressos dos cursos de Letras e de outras licenciaturas contam com os cursos de formação continuada ofertados em projetos de extensão. Nada mais justo, uma vez que, ao se deparar com a dinâmica da prática, os novos (e os mais velhos também) educadores sentem-se desorientados e angustiados. Nesse sentido, os cursos de formação continuada possibilitam apreender as dificuldades teórico-metodológicas da prática dos professores da Educação Básica. Assim, sem o engajamento de professores leitores, também se torna difícil explicar que o letramento literário deve partir das práticas de leitura dos alunos (novelas, filmes, diários, desenhos animados) para leituras mais elaboradas, que exigem um esforço maior de interpretação.

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de qualquer cidadão. Mas, com base nas pesquisas de Kleiman (2001,2003), Rojo (2006), Soares (2003), é possível afirmar que a relação entre escola e letramento é complexa. Há uma espécie de “controle” da escola, ao invés de expansão de práticas sociais. O *letramento escolar* é insuficiente para medir e avaliar as habilidades de leitura e de escrita. Em países como o Brasil, o funcionamento inconsistente e discriminatório da sociedade gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição do letramento.

Desse modo, tendo ciência deste tipo de letramento efetuado nas escolas, seria significativo avançar para práticas sociais que marcam a vida dos sujeitos envolvidos. Entendemos, assim, que o docente/discente inserido em práticas de leitura/escrita de gêneros diversos que circulam socialmente (da esfera literária e não literária, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1998) deve ser considerado uma pessoa letrada. Em se tratando do letramento literário, fixamos a importância de pensar em várias questões: o acesso aos livros, a formação de professores, a valorização do livro dentro da família e a questão da tecnologia, para citar apenas as que foram abordadas ao longo desse debate. Diante de uma sociedade tecnológica, com importantes descobertas científicas, em que o indivíduo, desde muito cedo, tem acesso à internet e a partir dela ouve música, joga, assiste a filmes, conhece lugares e pessoas, por que insistir na literatura (no livro literário)? Por que se empenhar para que nossos alunos (e nós também) tenhamos na obra literária uma opção para o prazer, para o conhecimento e para a formação subjetiva e social? E por que insistir na afirmação de que no Brasil se lê pouco?

Regina Zilberman (1982) mostra algumas contradições em relação à chamada crise de leitura. De acordo com sua pesquisa, nos anos 1970, quando iniciaram efetivamente as reflexões sobre a (não) leitura, acontecia o crescimento da população urbana, decorrente da oferta de trabalho nas indústrias. Esse aumento da população, por sua vez, exigiu uma reformulação da estrutura escolar, devido à ampliação do número de alunos. Assim, dentre as novas propostas da reforma de ensino instituída nesse período, o texto literário ganhou destaque em sala de aula, as editoras passaram a investir na publicação de obras infantis e um elevado número de livros passou a circular nos acervos escolares.

Em 2009, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 23,6 milhões de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental foram beneficiados com o programa de distribuição de livros literários. Vale ressaltar que os acervos foram compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, ensaio, histórias em quadrinhos e obras clássicas⁷.

O apontamento histórico apresentado e os números indicados pelo FNDE demonstram que, aparentemente, não há lugar para a chamada crise de leitura. De acordo com Zilberman (1982), a contradição instalava-se na recusa à leitura. O público leitor, em potencial, não demonstrava interesse pela leitura das obras literárias. Essa recusa, infelizmente, ainda é a motivação para o debate acerca do ensino de literatura. A diferença é que ao debate são acrescentados outros (não) leitores: os professores e a família. Talvez se deva pensar que a (não) leitura é uma questão que não perpassa apenas a questão pedagógica, pois, se assim fosse, a diversidade de obras que ensina a “ensinar a ler” já a teria solucionado. A história da leitura demonstra que esse assunto envolve poder político, poder econômico e poder social.

3. Em busca de conclusões

Quando tratam da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) demonstram a interdisciplinaridade que a envolve, lembrando que várias áreas do conhecimento buscam na linguagem o suporte para seus objetos de estudo. De acordo com os Parâmetros, a linguagem só pode ser estudada em sua interação social, só existe enquanto expressão comunicativa entre os sujeitos. O efetivo ensino de literatura pode atender a essa expectativa. A literatura é, por natureza, interdisciplinar, está inserida em um tempo e é escrita a partir de um enfoque histórico, social e político. A literatura também é a prova de que a linguagem só existe enquanto interação social, pois é escrita por alguém que deseja ser compreendido pelo outro; sem a relação entre autor, texto e leitor não há literatura. Mesmo compreendendo que os Parâmetros não são (e não pretendem ser) a solução definitiva para o problema do ensino de literatura e para a crise da leitura, sentimos falta de um maior destaque à literatura e à sua importância para a formação do sujeito social e ético.

Regina Zilberman e Lígia Cadematori Magalhães (1987, p. 12) também apontam contradições encontradas nos Parâmetros. Para as autoras, por exemplo, a ênfase dada ao ensino da língua como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística “poderia significar uma ruptura com o ensino tradicional”, mas um olhar atento, de acordo com as autoras, pode conduzir o ensino da língua, caso se prenda em demasia à meta de oferecer “um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da

7 Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html. Último acesso em março de 2017.

expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”, ao antigo ensino de retórica, com uma concepção apenas pragmática e utilitária da língua.

Mas seria ingenuidade afirmar que alguns professores resumam a aula de Língua Portuguesa ao estudo da gramática, da redação e de interpretação de textos apenas pelo pouco comprometimento com a leitura. Acreditamos que, da mesma forma que a leitura está presa a uma história de censura e de equívocos, o ensino de literatura está comprometido pela estrutura curricular dos cursos de Letras, pelo não comprometimento de alguns docentes dos ensinos fundamental e médio com a leitura, pelos salários desestimulantes dos educadores, pela injusta distribuição de renda praticada no Brasil, dentre outros fatores.

Assim, o momento do estágio deveria representar uma alternativa, dentro do tema da formação do profissional da educação, para se discutira responsabilidade de formar leitores. Trata-se de um espaço de discussão de alternativas teórico-metodológicas para sua prática docente. A democratização da leitura literária só será representativa quando os mediadores se tornarem leitores e responsáveis pelo exercício de sua prática docente. Acreditamos que a leitura seja um dos instrumentos mais significativos para a formação do cidadão. Todavia, a prática precisa ser acompanhada a partir de um referencial teórico-metodológico que permita ao estudante estabelecer relação entre o texto e o leitor, contemplando sua subjetividade e seu meio social. Além disso, como afirmam teóricos como Cosson (2006), Soares (2007) e Orlandi (2006), faz-se necessário oferecer ao leitor em formação mecanismos para que ele consiga perceber a intertextualidade, o ponto de vista do autor, a origem do texto, a contextualização do material impresso, dentre outros elementos que permitam a transformação do sujeito e, em consequência, a ressignificação do meio que o cerca.

Diante do exposto, trabalhar questões do Letramento pode contribuir para que a prática dos docentes seja redimensionada para projetos que promovam, efetivamente, o Letramento (social, escolar, literário). A partir do processo de Letramento, é possível melhorar o desempenho de nossos educandos, ao mesmo tempo em que se permite aos educadores a ressignificação de sua prática. Entretanto, só é possível o trabalho pela perspectiva do letramento literário quando se desperta, no docente que ainda não se encontrou com o livro, o desejo de principiar a prática da leitura. Assim, fica acertada a teia que sustenta o ensino de literatura: políticas públicas, professor leitor, leitura de texto e não de fragmento, diálogo entre o texto escolar e as práticas de leitura literária dos estudantes.

Por fim, cabe novamente ao professor orientador de estágio (re)iniciar os contatos/acordos/conversas com os acadêmicos. A união entre teoria e prática deve nortear o ensino de literatura na educação. Qual a visão que os acadêmicos tiveram da realidade escolar? Seu discurso dialogou com a teoria e a prática docente? O acadêmico mostrou-se crítico diante de suas constatações? A análise da intervenção promovida durante o estágio de literatura oferecerá as respostas a essas indagações, que, por sua vez, são permeadas por debates maiores: o lugar do ensino da linguagem nesses níveis



escolares, a noção de leitor, leitura, escrita, gêneros textuais, literatura e formação de professor. O resultado desta reflexão poderá culminar em docentes conscientes de seu papel na mediação do texto literário.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação).

AZEVEDO, Ricardo. Razões para a formação de leitores. In.: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 37-43.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Pereira Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Nacional, 1973.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FAZENDA, Ivani Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREITAS, Maria Teresa Assunção Freitas. Leitura, escrita de Literatura em tempos de internet. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 155-173.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225.





MANGUEL, Alberto. **Uma História da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.p. 253-276.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. São Paulo: Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.p. 09-26.

SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade de Comunicação Artes e Letras. **Regulamento de Estágio Supervisionado**. Dourados: FACALE: UFGD, 2009.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

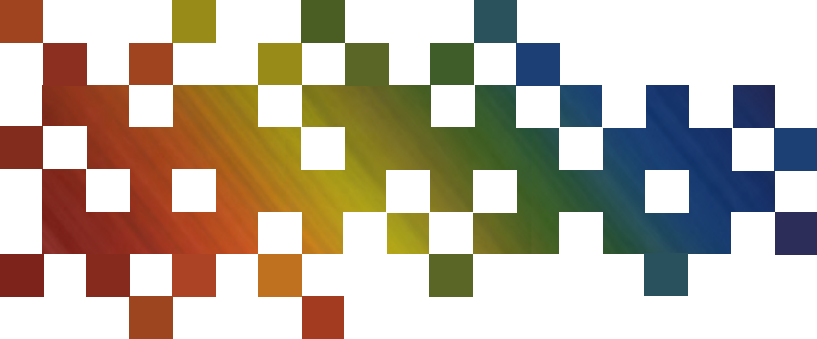
Recebido em 28 de março de 2017.

Aceito em 29 de julho de 2017.

Alexandra Santos Pinheiro

Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e pós doutora pela Univerisdad de Jaén (2012-2013). É professora associada da UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua como professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Literários e Culturais. Atua na Formação Continuada de Professores, com ênfase no Letramento Literário. Atualmente, é tutora do Pet-Letras-UFGD. alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br





O Estágio Supervisionado em Letras no viés administrativo-pedagógico

The Teaching Internship Component of Portuguese Major Programs from a Managerial-Pedagogical Perspective

La pasantía supervisada en Letras desde la perspectiva administrativa-pedagógica

Flávia Girardo Botelho Borges
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

A disciplina de Estágio Supervisionado em Letras, Língua Portuguesa e Literatura, configura-se como uma das mais importantes na formação do aluno como docente, pois integra em sua realização componentes teóricos e práticos da atuação como professor, em contextos reais de vivência pedagógica. Neste sentido, neste artigo analisaremos, do ponto de vista administrativo-pedagógico, o componente curricular Estágio Supervisionado no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, fundamentando-nos teoricamente em autores da área da Educação, da Formação e Saberes Docentes e da Linguística, dentro da perspectiva dos Letramentos, para apontar propostas para atenuar algumas situações que podem comprometer a formação integral do aluno de Letras.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Letras, Formação Docente.

Abstract

The discipline of Teaching Internship in Portuguese and Literature Major Programs is one of the most important in the formation of the student as a teacher, because it integrates theoretical and practical components of acting as teacher, in real contexts of pedagogical experience. In this sense, in this article we will analyze, from the administrative and pedagogical point of view, the curricular component Supervised Stage in the Portuguese and Literature Major Programs of the Federal University of Mato Grosso, theoretically based on authors from the areas of Education, Training and Teaching Knowledge and Linguistics, within the perspective of Literacies, so as suggest proposals to attenuate some situations that may compromise the integral formation of the students.

Keywords: Teaching internship, Portuguese and Literature Major Programs, Teacher Training.



Resumen

La asignatura de Prácticas Supervisadas en Letras, Lengua Portuguesa y Literatura, aparece como una de las más importantes en la formación del estudiante como docente, ya que integra en su realización componentes teóricos y prácticos de la actuación como profesoren contextos reales de experiencia pedagógica. En este sentido, en este artículo se analiza, desde el punto de vista administrativo y pedagógico, el componente curricular Prácticas Supervisadas en el curso de Letras de la Universidad Federal de Mato Grosso, en teoría, basándose en autores del área de Educación, Formación y Saberes Docentes y de Lingüística, e nel enfoque de Alfabetización, para señalar propuestas para aliviar algunas situaciones que pueden comprometer la formación integral de los estudiantes de Letras.

Palabras clave: Prácticas Supervisadas, Letras, Formación Docente.

1. Introdução

O processo de formação docente abrange desde o conhecimento dos conteúdos teóricos da profissão até o conhecimento do contexto escolar, com a dinâmica que envolve e caracteriza este cenário. No sentido de que os contextos educacionais perpassados pela linguagem estão sempre em mudança, adequando-se aos novos sujeitos, aos saberes, aos falares e aos acontecimentos, quando se pensa em educação escolar pensa-se em mudança, crise e projetos.

Ao se analisar a formação docente, do ponto de vista da administração escolar, torna-se inescapável aderir ao viés pedagógico, visto que não há como separar o professor de seu contexto de atuação e, por assim dizendo, de todas as imbricações que este contexto traz à tona ou deixa imersas, como a quantidade de legislação que permeia o trabalho docente, a crise da profissionalização e o próprio sistema educacional brasileiro.

Colocando dessa maneira, os profissionais que atuam na formação docente, dos cursos de licenciatura, devem potencializar as atividades e situações que privilegiem a experiência do aluno de graduação com os contextos de sua profissão e, neste ponto, destacamos o tema deste artigo, o Estágio Supervisionado em Letras.

No momento sócio-histórico que compartilhamos, em que resoluções do Conselho Nacional de Educação estão sendo aprovadas, moldando e programando nossas atividades docentes, em que Projetos Pedagógicos de Curso, doravante PPC, estão sendo reformulados, dadas as exigências das próprias universidades, no caso deste estudo, a Resolução CONSEPE 118, de 2014, que estabelece prazo para novos projetos pedagógicos de curso, estamos de acordo com Tardif (2014) quando este aponta que os conhecimentos profissionais devem ser modelados e voltados à solução de situações problemáticas concretas, sendo a graduação o momento em que os discentes têm a oportunidade de se aproximarem da área de atuação pretendida e a disciplina de Estágio uma das mais apropriadas para esta aproximação.

2. O Estágio Supervisionado como Componente Curricular

A formação de professores é um tema amplamente pesquisado por diversas áreas do conhecimento, dada a existência de cursos de licenciatura, que, por lei, exigem a prática de estágio supervisionado.

De acordo com o Parecer CNE/CP¹ nº 28, aprovado em outubro de 2001, os cursos de licenciatura, organizados em torno da formação docente, dedicam 400 horas de sua carga total para a disciplina de Estágio, ou, no plural, disciplinas de Estágio, como acontece no curso sobre o qual desenvolveremos nossos apontamentos neste artigo.

O curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso prevê, em seu plano pedagógico, quatro disciplinas que compõem o componente curricular Estágio em Licenciatura. Cada uma dessas disciplinas totaliza 100h de atividades, que envolvem a parte teórica e prática dos saberes escolares, sendo, em grande parte, desenvolvida nas escolas parceiras.

No entanto, apesar de somarem 400 horas, como previsto e exigido pela legislação vigente, os alunos ainda apresentam, ao final desse quantitativo de horas, dificuldades para pensar, planejar e executar uma aula. Isto é, há dificuldade tanto para se relacionar o conteúdo teórico às práticas em sala de aula quanto para conseguir lidar com os saberes escolares, que vão muito além da sala de aula.

Algumas hipóteses surgem à medida em que se observa o estágio do ponto de vista administrativo-pedagógico, como a dificuldade de execução da disciplina, conforme prevista no PPC de Letras (2009), UFMT, *campus* Cuiabá, em relação à quantidade de documentos que precisam ser preenchidos, a dificuldade em encontrar escolas parceiras, a questão do horário para execução da regência, entre outras.

Assim, neste artigo refletiremos sobre as dificuldades encontradas na execução das disciplinas de Estágio, no curso de licenciatura em Letras Português e Literatura. É importante frisar que nossas ponderações partem do ponto de vista administrativo-pedagógico e, deste lugar, mostraremos alguns encaminhamentos que possam amenizar as dificuldades.

2.1 O Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado é definido, no PPC de Letras (2009, p. 151), como um “componente curricular obrigatório do curso de Letras e se caracteriza pelo exercício pré-profissional do aluno junto a instituições credenciadas da rede pública ou da rede particular de ensino”. É uma disciplina, que ocorre a partir da metade do curso de Letras, em duas etapas: dois estágios supervisionados em Língua Portuguesa e dois em

1 Mesmo havendo uma CNE mais recente a respeito do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas, o PPC de Letras/UFMT data de 2009, utilizando, então, as legislações da época de sua aprovação.

Literatura, já que a licenciatura da qual tratamos habilita os discentes para atuarem no campo educacional de língua materna e literaturas portuguesa e brasileira. As 100 horas correspondentes a cada estágio abarcam orientação, estudo, planejamento e atuação na escola nos níveis de ensino fundamental (Estágios I) e médio (Estágios II).

Segundo o PPC, há duas formas de se realizar o estágio, sendo a primeira

estágio efetuado nas escolas de ensino fundamental e médio do município de Cuiabá ou Várzea Grande, em que o aluno será inserido dentro da instituição educacional com vistas a um contato com a realidade escolar, à participação efetiva na vida da comunidade escolar em seus diversos aspectos, quer sejam pedagógicos, técnicos e/ou sociais. Na segunda forma, o estágio curricular está vinculado ao desenvolvimento de projetos para a comunidade nas diversas áreas que compõem as habilitações correspondentes. Nestes casos, o estágio ocorre na própria UFMT ou em local oferecido pela comunidade solicitante, assumindo a forma de atividades de extensão e/ou pesquisa. (PPC, 2009, p. 150-1)

Como disciplina, apresenta os objetivos:

I. Aproximar a teoria e prática, conformando exercício de análise, aplicação e crítica dos pressupostos teóricos e instrumentos metodológicos que caracterizam a formação do profissional de Letras; II. Permitir o contato direto do estagiário com a realidade educacional brasileira, sua história, suas características, seus problemas e seus desafios; III. Confrontar o aluno com situações de exercício pré-profissional que lhe permitam a exploração e a experimentação das estratégias de transformação e de melhoria de suas competências e habilidades; IV. Provar a realização das competências e habilidades exigidas na prática profissional e exigíveis dos professores, especialmente quanto à regência; V. Formar, no estagiário, a disposição para a pesquisa bibliográfica e de campo, como estratégias pedagógicas de resolução de problemas; VI. Estimular o respeito à diferença e o apreço à tolerância, e problematizar ações a partir da situação concreta do estagiário em sala de aula; VII. Propiciar o desenvolvimento, pelo aluno, do conjunto de competências e habilidades que venham a caracterizá-lo em seu papel de agente da transformação social. (PPC, 2009, p. 152)

Em termos teóricos, o estágio é entendido por nós como uma prática de letramento acadêmico-profissional. Concordamos com Tardiff e Lessard (2008) quando estes apontam que o estágio se constitui em diversas práticas de letramento, a partir de um trabalho coletivo interativo, voltado para aprendizagens situadas, forjado cotidianamente pela possibilidade da ressignificação profissional.

Os teóricos do letramento, como Barton, Hamilton e Ivanic (2000), definem-no como um conjunto de práticas sociais, historicamente situadas, que envolvem a linguagem, em diversas modalidades. Os agentes de letramento, neste contexto, são os alunos-estagiários que, ao vivenciarem, na escola, as dinâmicas da atividade docente, experienciam as relações assimétricas de trabalho, como certos atravessamentos da coordenação escolar

sobre o planejamento pedagógico do professor, assim como as situações imprevisíveis que atravessam o planejamento docente, aulas encurtadas por conta de ensaios para festas, falta de água ou energia elétrica, ou mesmo de materiais para o trabalho docente.

Todos esses fatores colaboram para que as atividades de estágio sejam mais significativas, tanto positiva quanto negativamente, que as outras atividades pedagógicas do curso de graduação. Os docentes em formação, ao vivenciarem situações como as mencionadas anteriormente, durante o estágio, precisam se readequar, replanejar de maneira rápida e eficiente para conseguirem cumprir carga horária, por exemplo. Há, durante esse percurso, “novos modelos de conhecer, novos modelos de ensinar e, portanto, novos modelos de formação de professores” (SILVA e ASSIS, 2010, p. 176).

A construção dos sentidos do que é se tornar professor, somada às políticas públicas, ao currículo pedagógico, à realidade escolar e à inexperiência profissional, perpassam as atividades de estágio de maneira indelével. A experiência de planejamento de aula, escolha das metodologias, do viés teórico para apresentação dos conteúdos, textos e atividades, começam a compor a identidade docente, e a estas se somam a responsabilidade por estes saberes e como construí-los com o grupo de alunos. Por este processo, perpassam as políticas públicas e o currículo escolar, como realidades que precisam ser incorporadas às práticas do Estágio.

Outro ponto que torna o estágio supervisionado um momento excepcional da construção docente é a contraposição acadêmica entre a universidade e a escola pública. O cenário educacional público, ainda, mostra-se preso a estruturas arcaicas e a saberes linguísticos ultrapassados, sem considerar a não presença das tecnologias na sala de aula, o que dificulta algumas práticas docentes pautadas nas mídias. O aluno-estagiário tem, por sua vez, que elaborar sua intervenção considerando não apenas o seu desejo de construir saberes pautados na pós-modernidade, mas também adequados à realidade e dinâmicas escolares.

O compromisso da Universidade, neste quesito, talvez seja um dos grandes obstáculos ao sucesso do estágio supervisionado na escola pública. Há, na realidade em que me espelho, um generalizado desânimo da escola pública em receber os alunos-estagiários. Isso se deve, em parte, à Universidade, e não aos alunos ou à escola. Explicando melhor, os alunos-estagiários vão à escola, desenvolvem seus projetos individuais, utilizam o tempo e o espaço da comunidade escolar, porém, ao terminarem sua experiência, vão embora. Nada deixam à escola, a troca não é favorável para a escola. Entendemos que os conhecimentos construídos durante a regência (10 a 20 horas) podem ser estáveis e duradouros, porém ainda não são suficientes para configurar uma boa oportunidade para a escola pública.

Talvez o fato de haver um certo descontentamento seja devido ao lugar entre dois mundos em que a disciplina de estágio se encontra, tanto na escola, na Universidade, para os alunos-estagiários e professores-orientadores. Para Reichmann (2015, p. 29), a disciplina acadêmica de estágio apresenta “uma especificidade singular, pois está situada no mundo da academia, mas se estende e abrange o mundo do trabalho: constitui um ‘entrelugar’ socioprofissional em movimento, ‘na fronteira’”.



O entrelugar é ocupado pelo aluno-estagiário que, nos bancos da universidade é aluno, na sala de aula da escola pública é professor, e no planejamento da disciplina é estagiário. Não há uma única identidade para o sujeito aluno-estagiário, e mais importante, para a sua construção como docente, para a identidade do professor.

Compactuamos com Nóvoa (1995, p. 16), quando este afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. E esse processo identitário começa a se delinear durante a disciplina de estágio supervisionado, quando o aluno se torna, por alguns momentos, o professor, e depois volta a ser aluno, não mais o mesmo, mas modificado, construído e desconstruído pela experiência didática, pelos saberes escolares, pela interação com e na sala de aula.

3. Retrato do Estágio: normas, prescrições e dificuldades

Como disciplina acadêmica, o estágio supervisionado apresenta um roteiro de normas, resoluções, orientações, em suma, documentos oficiais que modelam a disciplina, dos quais o aluno-estagiário precisa saber, conhecer, estudar. Esses documentos abrangem tanto a educação em nível nacional, como a Lei 9.394, de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; a Lei 11.788, que trata dos estágios em território nacional; a Resolução CNE/01, sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores; a Resolução CNE/02, que trata dos cursos de licenciatura no Brasil, sua duração e carga horária; os documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Linguagens; estadual, como as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso/Linguagens; e acadêmico, em documentos universitários como a Resolução CONSEPE nº 117 (2009), que dispõe sobre o Regulamento Geral de Estágio da Universidade Federal de Mato Grosso, o Projeto Pedagógico de Curso e o Regulamento do Estágio Supervisionado.

Em geral, todos esses documentos versam sobre a necessidade de a disciplina de estágio supervisionado estar articulada com o restante do curso de Letras, no caso, e a dimensão prática que transcende o estágio e promove a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

No entanto, as prescrições incidem sobre o estágio supervisionado e seus envolvidos gerando, acima de tudo, burocracia e trabalho administrativo. Além de lidar com os documentos oficiais, o professor-orientador de estágio e o aluno ainda precisam preencher uma série de formulários para atuar na escola receptora do processo de estágio. Por exemplo, a composição do cumprimento da carga horária de Estágio Supervisionado de Ensino na instituição concedente deve ser feita pelo preenchimento de uma Ficha Geral de Estágio, com indicação da data, horário e tema da atividade desenvolvida, sendo que estas devem estar assinadas pelo profissional responsável e ser carimbadas e assinadas pelo diretor da instituição concedente do estágio. Para a coordenação de curso, além de acompanhar e orientar a documentação, também é exigida a produção de ofícios para cada aluno-estagiário, além dos Termos de Convênio ou Termos de Parceria, Seguro do discente, etc.



Em termos gerais, o PPC de Letras apresenta a divisão das tarefas das partes envolvidas no Estágio como sendo:

Art. 09 - As atividades de Estágio Supervisionado de Ensino são Coordenadas pela Coordenação do Curso e pelos professores-supervisores. § 1º. **Compete à Coordenação do Curso de Letras:** I. Indicar os professores-supervisores de Estágio Supervisionado de ensino; II. Definir o horário e o local das sessões semanais de supervisão; § 2º. **Compete ao Professor-supervisor de estágio:** I. Imprimir e distribuir as cartas de apresentação dos estagiários; II. Credenciar as Instituições concedentes de Estágio; III. Arquivar os documentos relativos ao Estágio; IV. Encaminhar, à Coordenação do Curso de Letras, relatório anual das atividades de estágio desenvolvidas pelos alunos de Letras; V. Elaborar, com o supervisionado, o plano de trabalho, seus conteúdos, suas etapas de desenvolvimento e calendário de atividades, observados os prazos designados no calendário de Estágio, e os horários definidos pela Coordenação do Curso; VI. Atender os seus supervisionados nas sessões semanais de supervisão, registrando anotações sobre o desenvolvimento do trabalho; VII. Orientar e acompanhar a elaboração e a execução do Projeto de intervenção sob sua supervisão; VIII. Orientar e acompanhar a elaboração do Relatório de Estágio sob sua supervisão; IX. Auxiliar o aluno na preparação da intervenção; X. Avaliar as atividades e atribuir notas aos alunos sob sua supervisão. (PPC, 2009, p. 155-56, grifo nosso)

Em termos locais, as disciplinas de estágio supervisionado estão localizadas a partir da segunda metade do curso, e suas ementas abordam a atividade de leitura na escola: o trabalho com o texto – escolha, compreensão, vocabulário e interpretação; a leitura no ensino fundamental, a teoria da literatura e a leitura na escola; a atividade de produção de texto na escola: a finalidade, a proposta, a correção; a atividade de análise linguística: a epilinguística e a metalinguística; observação de aulas de leitura no ciclo fundamental; as atividades docentes: planejamento, execução e avaliação; preparo de plano de aula e material didático e, por fim, o período de Observação, Regência e Relatório. De acordo com as políticas de estágio do PPC de Letras, as atividades de estágio, para contemplarem a ementa, devem ser cumpridas: a) na instituição concedente de estágio, em atividades de observação, participação e regência; b) nas sessões semanais de supervisão; c) em atividades extraclasse relacionadas à preparação da intervenção e à análise de seus resultados; d) em outras atividades relacionadas ao Estágio.

Esse modelo de estágio, segundo o qual o curso de Letras hoje está estruturado, reserva para o final do curso, de forma concentrada, a grande parte das atividades de prática docente, sendo que, nestas, o aluno-estagiário precisará entrelaçar a teoria e a prática construídas durante a sua formação no curso de licenciatura. Este entrelaçamento requer do aluno-estagiário certa maturidade intelectual e profissional para entender o nó e o desatar do nó que se desenreda nessa relação. É interessante apontar que o aluno, sujeito deste processo, encontra-se no momento em que o caráter profissionalizante da docência vem sendo questionado, tentando-se “reformular e renovar os fundamentos

epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIFF, 2014, p. 250).

Neste sentido, é importante ressaltar a relação entre os saberes docentes construídos nos cursos de licenciatura e a atividade prática de docência. Tardiff (2014) questiona

que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TARDIFF, 2014, p. 246)

Dos pontos de vista administrativo e pedagógico, o arranjo entre matriz curricular, ementa e horários de disciplina pode provocar a fragmentação dos saberes da disciplina de estágio supervisionado da forma como está atualmente colocada em Letras, visto que não há um entrelaçamento entre os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas. O foco do estágio, que é a observação e prática pedagógica, muitas vezes pode se perder dada a quantidade de documentação necessária à sua realização e estudo. Além disso, não há um rol de escolas conveniadas com a universidade para que se faça o contato e a proposta de estágio. Os professores deste componente curricular e a coordenação de ensino precisam buscar as escolas, oferecer a proposta e se sujeitar aos horários e condições ofertadas.

Não é uma negociação fácil e suave. Há diversos momentos de tensão, principalmente em relação ao horário da realização do estágio, visto que prevemos estágio supervisionado no ensino fundamental e oferecemos o curso noturno de Letras. Assim, atualmente, não há escolas de ensino fundamental no período noturno, restando ao aluno-estagiário realizar sua observação e regência no contraturno, durante o qual, muitas vezes, este aluno exerce atividade profissional remunerada. Por diversos momentos, o professor-orientador do estágio precisa ir a diversas escolas de ensino básico, em Cuiabá, para acompanhar as duplas de estágio em horários que não correspondem ao horário da sua disciplina na grade curricular do curso de Letras.

Observando essas dificuldades, o Colegiado do Curso de Letras elaborou um documento, ainda na forma de minuta, com sugestões a respeito do Estágio supervisionado. Este documento aborda a questão pedagógica, porém vai além, fornecendo sugestões que podem amenizar as dificuldades e otimizar as relações de tempo e carga horária.

4. Alguns apontamentos para um novo percurso

Em relação às dificuldades apontadas e vivenciadas pelo grupo de docentes e coordenação de curso, o Colegiado dos Cursos de Letras, a partir de diversas reuniões, desde 2014, vem elaborando uma proposta com uma série de recomendações para que fossem incorporadas nas reformulações dos PPC dos cursos envolvidos (Letras e Literatura, Letras e Inglês, Letras e Francês e Letras e Espanhol) sobre o Componente Curricular “Estágio Supervisionado”.

Entre essas recomendações, parte-se do entendimento de que o componente curricular “Estágio Supervisionado” deva ser tratado como disciplina, podendo ser criada subturma em caso de número de alunos superior a 15 alunos, o que possibilitaria ao professor-orientador de Estágio melhores condições de acompanhamento de seus alunos-estagiários.

Sobre a relação com a escola acolhedora do Estágio, a proposta do Colegiado, em consonância com a Resolução CNE nº 02, de 01/05/2015, é a de que o Estágio Supervisionado seja realizado em direta colaboração com as instituições credenciadas da Educação Básica e que esse compromisso seja explicitado no texto do PPC e no Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Letras. Ainda, sugere-se que os Cursos de Letras desenvolvam projetos de formação continuada junto aos professores das instituições de educação básica acolhedoras, como contrapartida à realização do Estágio Supervisionado nas referidas escolas.

Para atender a essa demanda e tentar minimizar uma das dificuldades, sugere-se também que seja feito um cadastramento de escolas interessadas em estabelecer parceria na realização do Estágio Supervisionado dos alunos dos Cursos de Letras da UFMT e dos professores supervisores, interessados em acompanhar os estagiários dos Cursos de Letras em suas escolas.

Após o cadastramento das escolas, os coordenadores dos Cursos de Letras e os professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado podem convidar os Coordenadores das instituições cadastradas para lhes apresentar o novo PPC e explicar como o Estágio Supervisionado seria desenvolvido. Ainda como sugestão, poder-se-ia estabelecer critérios para a escolha das escolas parceiras, tais como localização e número de salas, de modo a permitir aos alunos maior agilidade no deslocamento e permanência, durante todo o estágio, em uma mesma instituição.

Em relação ao aporte pedagógico do estágio supervisionado, o Colegiado dos Cursos de Letras sugere que o PPC insira a possibilidade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas práticas de uma das disciplinas de Estágio Supervisionado, preferencialmente no último semestre do curso, quando o aluno já estiver mais familiarizado com o contexto escolar e com diferentes abordagens de ensino de línguas. Nesse caso, faz-se necessário explicar, no PCC, a(s) concepção (ões) de interdisciplinaridade que irá (ão) orientar os projetos.

Aconselha-se ainda que a observação do contexto escolar seja feita no Estágio Supervisionado I em tronco comum às duas línguas. Já os projetos interdisciplinares podem ser desenvolvidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado IV das duas línguas, de forma colaborativa, com alunos da mesma escola.

Em relação à divisão das horas das atividades que compõem as disciplinas de Estágio Supervisionado, o Colegiado sugeriu que as 100 horas do Estágio fossem divididas em: 10 horas para Observação; 20 horas para Planejamento; 20 horas para Elaboração de material didático; 30 horas para Regência; e 20 horas para Avaliação, sendo essa divisão baseada nas experiências anteriores.



Sobre a documentação, em atendimento ao art. 17 da Resolução CONSEPE nº 117, de 11 de agosto de 2009, o Colegiado sugere que seja inserido no PPC que os planos de estágio sejam submetidos ao Colegiado dos Cursos de Letras, para análise e aprovação. Ainda, sugere-se que seja utilizada a nomenclatura “professor-orientador” para o professor ministrante da disciplina de Estágio Supervisionado e “professor-supervisor” para o professor da escola que recebe e acompanha os alunos estagiários na escola.

5. Considerações Finais

As atividades do Estágio Supervisionado são fundamentais para a formação docente dos licenciados em Letras. No sentido de fortalecer esse componente curricular, é necessário fortalecer a relação entre a escola de educação básica e a universidade. No entanto, mais que isso, é necessário fortalecer o professor-orientador do estágio otimizando suas atribuições burocráticas, para que ele possa desenvolver com plenitude a orientação pedagógica aos alunos-estagiários. Portanto, é fundamental que haja uma aproximação das relações entre professores, alunos, coordenação de curso e órgão colegiado para que o Estágio se desenvolva de maneira integrada entre estas instâncias.

Observando o contexto de dificuldades, este artigo apresentou algumas propostas que os Colegiados dos Cursos de Letras ofereceram no momento de reformulação dos cursos de graduação, na tentativa de melhorar o andamento da disciplina de estágio supervisionado para os sujeitos envolvidos dentro e fora da universidade.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p. 27833-41, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEF/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2002.

_____. Lei 11788, de 25 de setembro de 2008. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p. 3-4, 26 de dezembro de 2008.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.





PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURA. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.ppc/PlanoPedagogico/Download/117>. Acesso em março de 2017.

REICHMANN, Carla L. **Letras e letramentos** – escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SILVA, Jane Q. e ASSIS, Juliana A. “Gêneros na formação e atuação do professor de língua materna: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação?”. In: SERRANI, Silvana (Orgs.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Belo Horizonte, 2010, p. 172-181.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

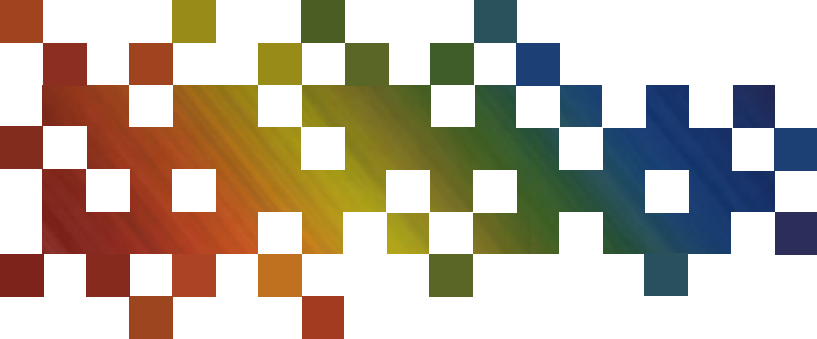
_____. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria de docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

Recebido em 30 de abril de 2017.

Aceito em 27 de junho de 2017.

Flávia Girardo Botelho Borges

É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, coordenadora do PIBID Letras - Português e professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, linguagem e tecnologia, formação de professores, português como língua adicional e morfossintaxe. flavia2b@gmail.com



Estágio Supervisionado em Literatura: um relato de experiência na UTFPR – Curitiba

Supervised Literature Teaching Practicum: an experience
report from UTFPR – Curitiba

Práctica Supervisada en Literatura: um relato de experiencia
en la UTFPR – Curitiba

Mirelle Mussi Giri

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Alice Atsuko Matsuda

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo

Neste artigo relatamos, a partir de um caso prático, o processo formativo do professor de literatura em língua portuguesa no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Curitiba. Para tanto, descrevemos, a partir de documentos oficiais, como se dá a formação do professor de literatura na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa II, apresentamos brevemente as concepções teóricas básicas sobre as quais essa formação se constrói e relatamos o estágio realizado por uma dupla de discentes. De modo a atingir esses objetivos, adotamos, para a elaboração deste artigo, de natureza descritiva, a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado, verificamos que a disciplina mescla questões conceituais e práticas que privilegiam uma formação crítico-reflexiva a partir da leitura dirigida de textos teóricos e documentos oficiais no que diz respeito ao ensino de literatura. Observamos que o processo formativo possibilitado aos discentes preocupa-se em dar uma base de conhecimento cidadã e que, embora essa formação docente envolva contextos adversos, oportuniza desenvolvimento das competências e habilidades profissionais necessárias ao futuro docente, exercendo seu papel como educador e na formação cidadã dos discentes, colaborando na transformação da sociedade para que seja justa e igualitária.

Palavras-chave: Formação docente, ensino de literatura, estágio supervisionado.

Abstract

In this article, we report, based on a practical case, how the pre-service Portuguese literature teacher education is developed in the undergraduate Modern Languages major of the Federal University of Technology (UTFPR), *campus* Curitiba. In order to do so, we describe, based on official documents, how the pre-service Portuguese literature teacher education happens in the



course Supervised Teaching Practicum in Portuguese Language II; we briefly present the basic theoretical conceptions on which this practicum is built; and report the practical experience had by a pair of students. To achieve these goals, we did a bibliographic and documentary research to write this descriptive article. As a result, we observed that the course combines theoretical and practical concepts that favor a critical-reflexive education based on the reading of theoretical texts and official documents regarding Portuguese literature teaching. We observed that the training process students underwent is concerned with providing citizen knowledge, and that, although this teacher education involves adverse contexts, it allows the development of professional skills necessary for the future teacher to exercise his role as an educator for citizenship, collaborating in the transformation of society so that it becomes fair and egalitarian.

Keywords: Teacher education, literature teaching, supervised teaching practicum.

Resumen

En este artículo, reportamos cómo se desarrolla, a partir de un caso práctico, el proceso de formación del profesor de literatura en lengua portuguesa en la Licenciatura en Lengua Moderna Portugués/Inglés de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), *campus* Curitiba. Para tanto, describimos, a partir de documentos oficiales, cómo es la formación de un profesor de literatura en la asignatura de práctica supervisada en Lengua Portuguesa II, presentamos brevemente los conceptos teóricos básicos sobre los cuales esta formación se construye y reportamos la práctica cumplida por dos estudiantes. Para lograr estos objetivos, hemos adoptado para la elaboración de este artículo de naturaleza descriptiva la investigación bibliográfica y documental. Como resultado, observamos que la disciplina mezcla aspectos conceptuales y prácticos que privilegian una formación crítico-reflexiva a partir de la lectura dirigida de textos teóricos y documentos oficiales con respecto a la enseñanza de la literatura. Se observa que el proceso formativo posibilitado a los discentes se preocupa en dar una base de conocimiento ciudadana y que, aunque esa formación docente involucra contextos adversos, oportuniza el desarrollo de las competencias y habilidades profesionales necesarias para el futuro docente, ejerciendo su papel como educador y en la formación ciudadana de los discentes, colaborando en la transformación de la sociedad para que sea justa e igualitaria.

Palabras clave: La formación del profesorado, enseñanza de la literatura, prácticas supervisadas

1. Introdução

As sociedades atuais vivenciam uma aproximação em níveis sem precedentes em virtude de um crescente processo de diluição de fronteiras conhecido por globalização. As novas dinâmicas globais dela resultantes estimulam trocas, intercâmbios e fluxos de toda sorte, cujos impactos são percebidos não somente na economia e na política, mas também no modo de vida e na cultura das pessoas, provocando profundas mudanças em todos os aspectos da vida contemporânea. Como resultado, as sociedades se tornam mais críticas e exigentes diante da imensa variedade e disponibilidade de informações e conhecimento que circulam. Isso demanda que elas se adequem a essa nova realidade de modo a assegurar sua relevância e distinção em um ambiente cada vez mais competitivo e integrado (LIMA FILHO, 2004; ARCHANJO, 2015).

Similarmente, os professores também precisam se adequar, especialmente diante da ampliação do acesso dos sujeitos à informação e à participação na era do conhecimento

globalizado. Faz-se necessário, portanto, que o professor em formação desenvolva novas competências, domine novos saberes, revista-se de novas responsabilidades sociais e tome consciência sobre o mundo em que está inserido, capacitando-se para trabalhar em contextos dinâmicos e desafiadores dessa nova realidade (VOLPI, 2008; ARCHANJO, 2015).

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), publicada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, estabelece que a finalidade da educação básica deve ser a de promover a plena formação do educando para que ele possa exercer sua cidadania e progredir no trabalho e nos estudos, o processo formativo do professor, pautado a partir dessa premissa, deve ser desenvolver de forma crítica e reflexiva para torná-lo elemento estratégico de estímulo à formação de seus alunos (BRASIL, 1996; VOLPI, 2008).

O objetivo é formar o professor para que ele consiga enfrentar os desafios das rápidas transformações sociais e do mercado de trabalho, ser capaz de elaborar novas estratégias, buscar novos rumos para a compreensão e a resolução dos problemas com que, porventura, se depare em sua docência, como problemas de evasão, indisciplina, desinteresse pelos estudos, e preparar seus alunos para exercer direitos e deveres, desenvolver consciência crítica e torná-los instrumento de transformação social (VOLPI, 2008).

Essa tarefa é incumbida, inicialmente, às instituições de ensino superior, responsáveis por dar ao futuro docente o aparato para que ele consiga articular os conhecimentos teóricos básicos às atividades práticas e pedagógicas. Essas instituições têm autonomia para elaborar seus próprios currículos, contanto que respeitem os princípios, fundamentos e procedimentos que orientam os processos formativos do professor no país (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).

A partir desse contexto, objetivamos relatar, neste artigo, como se desenvolve, com base em um caso prático, a formação do professor de literatura em língua portuguesa na disciplina Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa II, do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Curitiba. Para tanto, propomos como objetivos específicos: descrever, a partir de documentos oficiais, como se dá a formação na disciplina Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa II; apresentar brevemente as concepções teóricas básicas sobre as quais essa formação se constrói, e apresentar alguns dados do estágio realizado por uma dupla de discentes regularmente matriculadas na disciplina no segundo semestre de 2015.

Com o intuito de atingir os objetivos aqui traçados, adotamos, para a elaboração deste artigo, de natureza descritiva, a pesquisa bibliográfica e documental.

2. O processo formativo do professor de literatura na UTFPR – Curitiba

O processo formativo do professor de literatura em língua portuguesa na Licenciatura em Letras Português/Inglês da UTFPR se pauta no disposto em seu Projeto Pedagógico (2011), que revela que o uso da língua portuguesa pelos estudantes brasileiros é fonte de grande preocupação pela sua capacidade insatisfatória de ler e interpretar textos

simples (UTFPR, 2011). “No Pisa 2015, 50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2¹ de proficiência. A média de desempenho foi de 407 pontos. É a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009” (MORENO, 2016, p. 1). Para reverter esse quadro, os cursos de Letras, em consonância com a LDB, devem promover uma formação qualificada e comprometida com a transformação da realidade e do sistema educacional do país.

O Projeto Pedagógico estabelece as habilidades e competências básicas necessárias ao futuro professor, as quais devem ser colocadas em prática, no que diz respeito ao ensino de literatura em língua portuguesa, na disciplina Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa II. Seu objetivo geral é complementar o ensino e a aprendizagem, adaptando o estudante psicológica e socialmente à sua futura atividade profissional, bem como seu treinamento para facilitar sua futura absorção pelo mercado de trabalho e a orientação na escolha de sua especialização profissional.

Em consonância com esse objetivo, a disciplina, ofertada no sexto período da licenciatura conta com 135h de carga total de atividades práticas em que o discente frequenta 64h de aulas teóricas; 59h realiza leituras, análises e discussões de textos basilares de fundamentação teórica para o ensino de literatura; elabora projeto de estágio, quatro planos de aula e relatório de estágio; realiza 8h de observação e ministra 4h de regência, desenvolvida em uma instituição de ensino básico, no semestre. Prioriza, também, o estudo e a reflexão sobre textos teóricos e documentos que regem a educação em âmbitos estadual e nacional. Esse estudo, cotejado com atividades práticas, objetiva construir o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem de forma contextualizada e reflexiva (UTFPR, 2011).

Para tanto, a disciplina é dividida em duas fases. Primeiramente, leitura e discussão em sala de aula de textos teóricos – “A literatura e a formação do homem” (CANDIDO, 1972); “O direito à literatura” (CANDIDO, 1995); “Teoria da estética da recepção” (ZAPPONE, 2005); *Método recepcional* (AGUIAR; BORDINI, 1993) e “Tecendo a aula de português” (MATSUDA, 2008) – que fundamentam, posteriormente, a segunda fase, de aplicação do conhecimento construído nas escolas formadoras (UTFPR, 2011).

Quanto ao trabalho com a leitura, primeiro tópico de discussão, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* estabelecem que ela deve ser dialógica e interlocutiva, ou seja, o leitor deve dialogar com o texto, o autor e as circunstâncias de produção e trazer o contexto da leitura para a atualidade. Essa dinâmica promoveria a construção de um leitor participativo, que infere e intervém, tornando-se coautor e apto a ler textos mais complexos. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador, que instiga o aluno e o auxilia durante a sua interpretação (PARANÁ, 2008).

O segundo tópico trata da noção de literatura, entendida por Antonio Candido como um direito básico que não deve ser negado a ninguém. Segundo ele, a literatura

1 Estudantes com baixo desempenho são aqueles que não alcançam o nível 2, considerado o mínimo aceitável de proficiência em Leitura. No nível 2, pede-se ao estudante que identifique a ideia principal de um texto, compreenda relações ou deduza significado implícito em uma informação não explícita. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488426.pdf>.

desempenha ao menos três funções essenciais para a formação humana – psicológica, formativa e de conhecimento do mundo e do ser – e alega que não a trabalhar em sala poderia afetar a formação do leitor como cidadão crítico (CANDIDO, 1972; 1995).

Sequencialmente, outro tópico estudado é a teoria da estética da recepção. Segundo Zappone (2005), o texto deixaria de ser mera construção linguística que transmite as ideias de seu produtor e passaria a ser uma construção estética com lacunas que dão margem para que o leitor possa refletir e atribuir-lhe sentido, desempenhando um papel fundamental no processo de leitura como coautor, valorizando a figura do leitor.

O penúltimo tópico estudado é o método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993), metodologia de ensino que trabalha com textos progressivamente mais complexos em etapas:

- determinação do horizonte de expectativas: verificação do nível de maturidade do aluno enquanto leitor para prever estratégias de ruptura e de transformação;
- atendimento do horizonte de expectativa: introdução de textos que satisfaçam às expectativas dos alunos para que eles se sintam confortáveis durante a leitura e as atividades;
- ruptura do horizonte de expectativa: introdução de textos e atividades mais complexas de modo a abalar as certezas e os costumes dos alunos;
- questionamento do horizonte de expectativa: comparação dos textos trabalhados nas etapas anteriores para proporcionar aos alunos momentos de reflexão, descobertas e construção de novos sentidos;
- ampliação do horizonte de expectativa: introdução de textos de maior fôlego e ainda mais complexos para proporcionar aos alunos uma maior tomada de consciência acerca de suas conquistas intelectuais recentes obtidas por meio da literatura.

O resultado da aplicação dessas cinco etapas é a formação de um leitor proficiente que buscará novos textos, de maior fôlego, condizentes à sua nova condição de leitor e ao seu novo horizonte de expectativas (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Por fim, o último tópico discutido é a experiência de leitura em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental (atual nono ano) durante um ano letivo (MATSUDA, 2008). O objetivo é mostrar aos discentes como aplicar os vários ciclos das etapas do método recepcional e que o final de um ciclo de cinco etapas “é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 91).

Finda a primeira fase, dá-se início à realização do estágio pelos discentes, que trabalham em duplas. Essa fase é composta pelas seguintes etapas: observação de no mínimo de 8 horas/aula na escola formadora para conhecer seu público, tomar consciência de suas dificuldades, limitações e potencialidades e levantar as necessidades da turma em que as duplas realizarão as regências; elaboração e finalização, juntamente com o professor formador e o professor orientador de estágio, do projeto de estágio e de quatro planos

de aula; realização de 4 horas/aula de regência; avaliação pelo professor orientador e orientação, por parte do professor da disciplina, para a produção do relatório final, reportando as atividades desenvolvidas durante o estágio (UTFPR, 2011).

3. Relato da experiência de estágio

De forma a ilustrar como a segunda fase da disciplina se desenvolve na prática, apresentaremos, a seguir, alguns dados da experiência de uma dupla de alunas regularmente matriculada na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa II, no segundo semestre de 2015, a partir do relatório da discente Mirelle Mussi Giri (2015).

As observações e regências foram realizadas na unidade concedente de estágio Colégio Estadual Guaíra – Ensino Fundamental e Médio, cujo público é composto principalmente por estudantes oriundos de famílias trabalhadoras de baixa a média renda. O estágio foi executado junto à turma B, do 2º ano do Ensino Médio, período matutino, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, aos 32 alunos regularmente matriculados, cujas idades variavam entre 15 e 17 anos. A carga horária de observação na escola foi de 8 horas/aula e ocorreu ao longo de três semanas, entre os meses de setembro e outubro de 2015.

Durante o período de observação, as estagiárias foram apresentadas à equipe pedagógica, aos professores formadores e à turma com a qual estagiariam, oportunidade em que também conheceram as dependências da escola e receberam as orientações gerais para a realização do estágio. Em seguida, elas deram início às observações em sala de aula.

O material didático adotado para a disciplina era, na ocasião, o livro *Português – Linguagens*, de William Roberto Cereja, cujas atividades foram a base principal do trabalho com os conteúdos linguísticos e literários desenvolvidos. Durante o período de observação, os tópicos trabalhados foram pronomes demonstrativos e os movimentos literários Realismo e Naturalismo. Além das atividades propostas no livro, as aulas contaram, ainda, com atividades elaboradas pela professora, revisões e atividades avaliativas com e sem consulta ao material.

As estagiárias observaram que, embora a professora formadora recorresse direta e quase mecanicamente ao material didático durante a maior parte do tempo, ela conseguiu demonstrar tímidas tentativas de tornar suas aulas mais dinâmicas e de se aproximar de seus alunos, propondo leituras mais interativas e a organização das carteiras em círculo para quebrar a monotonia da aula. A professora recomendou, também, a leitura da obra *Senhora*, de José de Alencar, momento em que exaltou o prazer da leitura e a sua contribuição para o desenvolvimento do aluno não só como leitor, mas também como ser humano.

Dentre as iniciativas observadas que estabeleceram mais engajamento por parte dos alunos, destacou-se a exibição de um vídeo para contextualizar o tema literário em

estudo. A iniciativa promoveu uma intensa e positiva reação dos estudantes, que durante toda a atividade teceram comentários, riram e participaram ativamente. Isso demonstrou que a atividade atendeu plenamente aos seus horizontes de expectativas e que seria uma ótima opção de atividade durante as regências que seriam ministradas mais adiante.

No que diz respeito à dinâmica em sala, as estagiárias observaram que a professora formadora gastava muito tempo tentando acalmar seus alunos, que eram, em sua maioria, agitados, indisciplinados e pouco participativos, agravando a tensão na relação professor-aluno. Observaram, ainda, serem muito frequentes, por parte da professora, reclamações em relação ao uso do celular, o que diminuía ainda mais o tempo de trabalho com o conteúdo. Notaram, também, que a professora frequentemente induzia seus alunos a determinadas interpretações, sem abrir espaço para que eles pudessem tecer suas próprias inferências.

Ao longo do período de observação, as estagiárias se reuniram com a professora formadora a fim de discutir possíveis temas que pudessem ser trabalhados durante as regências. Foi acordado, então, que elas trabalhariam com a escola literária simbolista, por esse ser um tema pouco caro à professora, e que a temática a ser trabalhada ficaria a cargo delas.

Na última observação, as estagiárias aplicaram, ao final da aula, um questionário escrito aos educandos para pesquisar seus gostos de leitura. O intuito foi conhecer melhor a realidade escolar em que elas estavam inseridas, averiguar o nível de maturidade do aluno como leitor e determinar seu horizonte de expectativas.

Além de fazer um levantamento da idade média do público alvo, o questionário também contemplou questões cujos objetivos eram verificar se os familiares dos alunos eram leitores assíduos ou não e se auxiliavam na sua formação enquanto leitores. Nesse quesito, as estagiárias constataram que a escola era a grande responsável por formá-los leitores. Ao averiguar se houve estímulo à leitura e, conseqüentemente, à formação do leitor, descobriram que, mesmo não sendo leitores assíduos em sua maioria, boa parte dos pais/responsáveis leram para eles, quando crianças, e procuraram incentivar o gosto pela leitura. Ao verificar com que frequência liam textos de seu interesse, os dados revelaram uma turma dividida: 38,1% raramente ou nunca lia por fruição e 38,1% frequentemente lia livros de seu próprio interesse. Ao indagar as preferências de suporte textual, os dados indicaram que 42,8% dos alunos apreciavam ler textos *online*, ao passo que 23,9% preferia livros impressos.

Findo o período de observação, as estagiárias concluíram que a turma, ainda que heterogênea, correspondia ao perfil padrão daquela comunidade escolar. Ademais, revelaram ser perceptível o desinteresse dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. Observaram, também, que, embora parte da turma apresentasse hábitos de leitura mais refinados, a outra ainda estava em processo de formação. As discentes também perceberam que os alunos participavam mais durante as aulas cujos conteúdos eram os literários. Concluíram, portanto, que o ensino de literatura deveria ser articulado com o ensino de língua de modo a proporcionar aulas mais prazerosas e proveitosas para os educandos.

A partir do contexto escolar apresentado e considerando as reflexões teóricas construídas na primeira etapa da disciplina, as estagiárias elaboraram o Projeto de Estágio

fundamentado no método recepcional, adotado pela disciplina a partir do proposto pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná*, como sugestão de trabalho para o ensino de literatura na Educação Básica. De acordo com esse documento, há estudos que indicam que, se o professor aplicar sistematicamente essa metodologia, formará um aluno leitor muito mais crítico e competente (PARANÁ, 2008).

O objetivo geral do Projeto, intitulado *A temática da morte sob a perspectiva da Escola Simbolista*, foi contextualizar o Simbolismo brasileiro a partir do tema da morte, sendo o fio condutor do Projeto. A temática foi desenvolvida a partir de textos contemporâneos e simbolistas², os quais embasaram os estudos comparativos e as reflexões desenvolvidas. Os contos e poemas analisados foram: “Venha ver o pôr-do-sol e outros contos” (TELLES, 1995); “Ismália”, “Hão de chorar por ela os cinamomos” e “Cantem outros a clara cor virente” (GUIMARAENS, 1985); “Velho”, “Ironia de Lágrimas”, “A morte” e “Visão da morte” (SOUSA, 1982). Os recursos utilizados para fomentar as discussões incluíram desde reprodução de pinturas, curta-metragem, conto e poemas, os quais possuíam a temática estudada como denominador comum de modo a identificar suas peculiaridades estéticas de forma mais assertiva.

As estagiárias elaboraram, então, sob orientação do professor orientador, quatro planos de aula fundamentados nas etapas do método recepcional de modo a contemplar uma progressão coerente ao longo das aulas. Os planos contavam, também, com os procedimentos e os recursos didáticos que seriam utilizados, a avaliação da aprendizagem e o tempo planejado para cada uma das atividades das aulas. A etapa de observação das aulas do professor formador serviu para *determinar os horizontes de expectativas* dos alunos, primeira etapa do método recepcional, e elaborar o projeto de estágio e os planos de aula.

As regências, ministradas nos dias 05 e 13 de novembro de 2015, respectivamente, foram conduzidas pelas estagiárias de forma intercalada em turnos dentro de uma

2 Os textos utilizados nas aulas de regência como reprodução de pinturas, curta-metragem, conto e poemas foram os seguintes: *A Morte do Avaro*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Morte_do_Avaro>. Acesso em 03/11/15. *Morte da Virgem*. Disponível em: <<http://virusdaarte.net/caravaggio-a-morte-da-irgem/>> Acesso em 03/11/15. *Morte de Lucrecia*. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/179759/1/Mestres%20do%20Renascimento%20CCBB%20pt1> Acesso em 03/11/15; *O Último Tamoyo*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodolfo_Amoedo Acesso em 03/11/15. *Anjo da Morte*. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Evelyn_De_Morgan_-_Angel_of_Death.jpg>. Acesso em 03/11/15. *A Morte de Marat*. Disponível em: <<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2013/05/analise-da-obra-morte-de-marat-de.html>>. Acesso em 03/11/15. *Anjo da Morte*. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/movimentos-literarios/romantismo-segunda-geracao.html>>. Acesso em 03/11/15. *A Senhora e a Morte*. Curta-metragem. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=5SYTkquhhwU&hd=1>>. Acesso em 03/11/15. TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr-do-sol & outros contos*. 10. ed. São Paulo, SP: Ática, 1995. Poemas de Cruz e Souza. Disponível em: <<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c/cruz.htm>>. Acesso em 27/11/2015. Poemas de Alphonsus de Guimaraens. Disponível em:http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=7211&poeta_id=328, Acesso em 27/11/2015

mesma aula e promoveram constantes debates orais que demandaram a participação e a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. A participação deles foi satisfatória, ultrapassando as expectativas, ao contrário do percebido durante as observações.

A primeira aula, regida no dia 05 de novembro de 2015, correspondeu à etapa de *atendimento do horizonte de expectativas*. Nessa aula, cujo objetivo era discutir, refletir e comparar a temática da morte sob uma perspectiva atual e geral, bem como ler, analisar e relacionar textos de diferentes gêneros acerca da temática morte, representativos ou não da escola simbolista brasileira, a estagiária pediu, primeiramente, que os alunos organizassem suas carteiras em semi-círculo, entendida pelos aplicadores do método e também pela professora da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório de Língua Portuguesa II como a disposição adequada para se trabalhar em sala de aula. Ela, então, distribuiu aos alunos folhas em branco para que escrevessem seus nomes e os deixassem à vista na parte frontal de suas carteiras para facilitar a comunicação. Em seguida, a estagiária se apresentou aos alunos e explicou como o trabalho seria desenvolvido.

Como intuito de atender ao horizonte de expectativas dos alunos, a estagiária solicitou que eles se organizassem em trios para analisar a reprodução impressa de algumas pinturas. Cada trio recebeu uma reprodução e precisou discutir os sentimentos que elas provocavam, que adjetivos usariam para descrevê-las e quais os temas retratados. Em seguida, cada trio foi convidado a compartilhar suas considerações com o grande grupo. A estagiária, por sua vez, informou-lhes o título, a autoria e a data das pinturas e mediou as discussões.

O processo de trabalho do método recepcional de ensino de literatura “apóia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade” (AGUIAR. BORDINI, 1988, 86). A postura do professor é ser mediador da leitura, auxiliar e instigar o seu aluno a ser participativo de modo a estabelecer um diálogo com o texto e coautorá-lo, conforme sugere as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* (PARANÁ, 2008), que embasa a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório de Língua Portuguesa II em análise. A leitura precisa ser desenvolvida de forma dialógica e interlocutiva.

Em seguida, a estagiária exibiu um curta-metragem de 2009, *A Senhora e a morte*, de Javier Recio García, e propôs a discussão de algumas questões. Na sequência, ela destacou que a morte poderia ser representada de diversas maneiras e perguntou aos alunos quais imagens seriam mais recorrentes na atualidade. Por fim, o tópico debatido em aula foi sintetizado e a estagiária conectou o tema da aula com o que seria abordado na aula seguinte.

A segunda regência correspondeu à etapa de *ruptura do horizonte de expectativas* e objetivou analisar e interpretar, no gênero conto, a temática da morte e seus símbolos mais representativos no texto. No início da aula, a estagiária explicou, resumidamente, o tema e as atividades que seriam desenvolvidas e distribuiu cópias do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles (1970).

Antes da leitura do texto, a estagiária perguntou aos alunos se eles conheciam a autora e os instigou a refletir acerca do título do conto para traçar qual relação poderia

haver entre ele e a temática em estudo. Convidou, então, os alunos, aleatoriamente, a participarem da atividade. Nesse momento, a estagiária, talvez por nervosismo, desatenção e/ou inexperiência, solicitou que cada um dos alunos lesse partes do texto em voz alta, ao invés de pedir que alguns voluntários fizessem a leitura dramatizada, ou a própria estagiária fizesse a leitura de forma dramatizada com entonação e os alunos acompanhassem a leitura, conforme estava previsto no plano de aula.

O fato de um dos alunos, quase ao final da leitura, ter pedido permissão para finalizá-la sem dar oportunidade para que os demais que ainda não tivessem lido participassem, indicou que os diferentes níveis de proficiência leitora da turma, identificados pela lentidão e dificuldade de alguns e ótima desenvoltura de outros, perturbaram os leitores mais proficientes, ainda que essa diferença não tenha afetado o objetivo da atividade. No entanto, demonstrou que a leitura em voz alta pelos alunos de trechos de textos, muitas vezes com objetivo apenas de eles ficarem atentos, mais por questão de disciplina, não resulta na compreensão e interesse ao texto que está sendo lido.

Em seguida, a estagiária perguntou aos alunos quais foram as suas primeiras impressões acerca da história, dividiu-os em pequenos grupos e entregou a cada um deles sete imagens impressas, obtidas de outras fontes, de elementos presentes no conto, que representavam a morte (chave, fechadura nova, portinhola enferrujada, folhas secas, cemitério abandonado, catacumba e pôr do sol). Explicou, na sequência, que eles deveriam relacioná-las à temática da morte, procurando perceber o que havia de estranho, identificar em que momento as imagens apareceram no conto e qual sua importância na história, refletindo sobre a sua influência no desfecho. Terminada a discussão, a estagiária convidou os grupos a irem à frente da sala para apresentar suas análises. Os alunos, entretanto, mostraram-se resistentes à exposição, preferindo compartilhá-las de suas carteiras. Ao fim da aula, ela os orientou acerca da tarefa de casa, que consistiu em trazer por escrito a análise feita em sala.

A estagiária percebeu que a atividade teria sido mais produtiva, se houvesse mais tempo para discussão, uma vez que, segundo ela, em uma aula de apenas 45 minutos não seria possível promover uma reflexão com mais profundidade.

Nas regências realizadas no dia 13 de novembro, a classe estava mais vazia, e, de acordo com o relatório em análise, isso influenciou na dinâmica das atividades, pois alguns dos alunos mais participativos não estavam presentes. Os alunos que estavam em sala, por sua vez, pouco se voluntariaram a participar das atividades e se mostraram menos interessados em comparação às duas regências anteriores. Há que se considerar, entretanto, que essa apatia dos alunos também pode ter sido fruto de uma dificuldade enfrentada pela estagiária em promover outras formas de estímulos à sua participação.

Trata-se de uma situação que é desafiadora não só para professores em formação, mas também para aqueles com muitos anos de experiência na carreira docente, a exemplo da professora formadora da turma que, durante o período de observação das estagiárias, demonstrou ter dificuldade em lidar com os alunos e fazê-los participarem e se concentrarem mais.



O objetivo da terceira regência, que correspondeu à etapa de *questionamento do horizonte de expectativas*, foi comparar os textos trabalhados nas etapas anteriores de modo a refletir sobre as simbologias e aspectos mais representativos da temática morte. No início da aula, a estagiária orientou os alunos quanto às regras para a participação oral durante as atividades. Na sequência, retomou brevemente o conteúdo trabalhado na semana anterior.

A estagiária, então, exibiu novamente o curta-metragem para que os alunos relembassem a temática da produção e observassem como o tema da morte foi construído por meio de símbolos. Em seguida, entregou aos alunos um quadro comparativo e propôs o seu preenchimento de forma conjunta.

Os alunos contrapuseram o curta-metragem ao conto e observaram em que aspectos se aproximavam e se distanciavam, considerando os elementos literários presentes em relação à temática da morte (elementos simbólicos, cores, personagens, ambiente/ espaço, clímax, suspense e linguagem). Durante a discussão dos elementos simbólicos, a estagiária pediu que cada grupo compartilhasse sua análise – a qual eles ficaram incumbidos de fazer em casa – para os demais alunos. Entretanto, apenas um grupo fez a lição. Ainda que os demais tenham improvisado uma fala, os alunos tiveram um bom desempenho e conseguiram fazer as inferências necessárias para a realização da atividade. Por fim, a estagiária recolheu os quadros comparativos e os entregou para a professora formadora, de modo que ela pudesse, a seu critério, usá-los como forma de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

A estagiária finalizou a aula reforçando que os símbolos presentes no curta-metragem e no conto, que sugerem a morte e um clima de mistério, aparecem de forma mais preponderante na escola simbolista, tema que foi desenvolvido na aula seguinte.

A quarta e última regência correspondeu à etapa de *ampliação do horizonte de expectativas* e objetivou apreciar textos simbolistas, refletir sobre os aspectos fundamentais que os caracterizam e apurar a visão crítica do aluno acerca da morte e do Simbolismo.

Primeiramente, a estagiária distribuiu aos alunos o poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, e pediu que eles acompanhassem seus versos em um vídeo musicalizado. Ela observou, contudo, que os poucos alunos que estavam em sala naquele momento tiveram dificuldade para acompanhar os versos em virtude do barulho dos colegas nos corredores, mesmo após ela pedir o silêncio e a colaboração de todos eles. Ela também percebeu que eles ainda estavam preocupados em terminar a atividade comparativa iniciada na aula anterior para poderem entregá-la para a professora formadora, que a avaliaria, o que tumultuou um pouco o início da aula, mesmo após ela assegurar àqueles que não conseguiram terminar que eles poderiam entregá-la em um momento posterior a ser combinado com a professora formadora.

Em seguida, foi analisado o poema em seus aspectos formais e de conteúdo. A estagiária fez uma breve contextualização do período literário simbolista e elencou suas principais características formais e históricas. Ela pediu, então, que os alunos abrissem seus livros didáticos para a leitura de um texto e de um quadro comparativo. Logo após,

distribuiu diferentes poemas para que eles, em duplas, analisassem-nos. Os alunos puderam se embasar nas seguintes questões: qual o tema tratado nesse poema? De que maneira ele é abordado? Quais elementos simbólicos presentes? O que esses elementos representam? O que pode ser observado quanto à estrutura formal do poema? Quais são as características simbolistas presentes?

Os grupos, então, apresentaram oralmente suas conclusões, momento em que a estagiária mediou e fez comentários relativos à discussão. Por fim, ela recapitulou brevemente tudo que foi estudado ao longo das regências e agradeceu ao grupo e à professora formadora pela participação e compreensão durante todo o processo.

A partir do exposto, pode-se verificar que as estagiárias conseguiram finalizar o ciclo de etapas proposto na segunda fase da disciplina, de realização do estágio, a qual se embasou na construção teórica construída na etapa anterior. Elas observaram a turma na escola formadora durante 8 horas/aula e conseguiram conhecer seu público por meio de um levantamento de suas necessidades, dificuldades, limitações e potencialidades. Elaboraram, então, o Projeto de Estágio, conduziram, cada uma, regências com duração de 2 horas/aula e produziram, individualmente, os relatórios finais, reportando as atividades.

No que diz respeito às regências, a dupla conseguiu aplicar todas as cinco etapas do método recepcional de forma progressiva e ter noção da sua aplicação a partir da proposição de atividades originais e dinâmicas que aproximaram as estagiárias dos alunos. Conseguiu, também, contextualizar o Simbolismo brasileiro a partir da temática da morte e fomentar discussões de modo a colaborar para a formação de um aluno/leitor de acordo com a premissa estabelecida pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná*. Isso confirmou que a escolha do método recepcional para o ensino de literatura, sugerido pelo documento, foi acertada.

Dentre as iniciativas observadas durante a aplicação do método recepcional que foram bem-sucedidas, destaca-se a determinação do horizonte de expectativas, cujo levantamento e análise foram adequados para compreender não só algumas condições da realidade escolar e das necessidades do grupo e seu nível de maturidade ao ler e interpretar os textos, mas também o tipo de atividades e recursos que poderiam envolvê-los e engajá-los mais durante as aulas.

Ademais, cabe sublinhar que a dupla conseguiu, ainda: atender o horizonte de expectativa dos alunos ao propor atividades em que eles se sentissem confortáveis, como a exibição do curta-metragem; romper com as expectativas deles ao fazê-los articularem novas ideias e informações por meio da proposição da leitura, da análise e da discussão do conto sob a temática morte; questionar suas expectativas ao propor a comparação dos textos trabalhados nas etapas anteriores, ampliando a capacidade de os alunos fazerem inferências; e ampliar seus horizontes de expectativas ao introduzir poemas para fazê-los dialogar com os textos simbolistas de forma dialógica e interlocutiva, apurar sua visão crítica acerca da morte e da escola literária simbolista e tomar consciência das novas perspectivas intelectuais construídas.

Dentre os desafios observados, destaca-se, primeiramente, a heterogeneidade da turma, especialmente no que diz respeito à proficiência leitora. A prática confirmou os dados levantados pelas estagiárias durante a primeira etapa do método recepcional, momento em que descobriram que a maioria não era leitor assíduo e nem lia por fruição. Esse aspecto ficou perceptível durante a atividade de leitura do conto, momento em que todo o grupo percebeu e/ou confirmou os diferentes níveis existentes entre eles, causando mal-estar em alguns.

Outro desafio enfrentado foi uma das estagiárias incorrer, em um momento pontual, no mesmo erro da professora formadora ao induzir os alunos a determinadas interpretações, sem abrir espaço para que eles pudessem tecer suas próprias inferências. Acreditamos que isso ocorreu pela inexperiência da estagiária na administração do tempo e da turma durante a execução das atividades, especialmente ao se considerar que os alunos eram, em sua maioria, agitados e indisciplinados. Outra possível razão diz respeito à carga horária dedicada às regências, que talvez não tenha sido suficiente para um desenvolvimento mais aprofundado das leituras, atividades e reflexões propostas em cada uma das etapas do método recepcional, fazendo com que o estágio tivesse sua efetividade limitada, levando-nos a avaliar a necessidade de ampliar a carga horária das regências nos estágios.

Por fim, salienta-se que as estagiárias conseguiram, dentro das possibilidades, vivenciar uma relação dialética entre teoria e prática profissional e as dificuldades e desafios envolvidos durante o processo de ensino/aprendizagem. Conseguiram, também, compreender aspectos da realidade escolar em que estavam inseridas e proporcionar aulas prazerosas aos educandos por meio de um trabalho com a literatura, buscando compreender mais profundamente o modo como se dá o processo de formação sempre tendo em mente a formação de um aluno/leitor crítico e competente.

4. Considerações finais

Neste artigo, relatamos, a partir de um caso prático, como se dá a formação do professor de literatura em língua portuguesa na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa II, do curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês, da UTFPR-Curitiba. Para tanto, descrevemos como se dá essa formação e apresentamos brevemente as concepções teóricas básicas sobre as quais ela se constrói, bem como o estágio realizado por uma dupla de estagiárias regularmente matriculadas na disciplina no segundo semestre de 2015.

Como resultado, verificamos que a disciplina mescla questões conceituais e práticas que embasam a capacitação do discente para a realização dos objetivos propostos no Projeto Pedagógico do curso. Observamos, também, que a ementa da disciplina privilegia um estudo crítico-reflexivo promovido a partir da leitura dirigida de textos teóricos e documentos oficiais que fundamentam e norteiam a prática e o ensino de literatura.

Entendemos que o processo formativo priorizado no curso é aquele que desenvolve as competências e as habilidades profissionais necessárias para um mercado de trabalho voltado essencialmente para a formação cidadã, entendimento construído a partir da análise dos documentos que norteiam a formação em foco. Entendemos, também, que se trata de uma formação que oferece ao futuro professor as ferramentas necessárias para que use o espaço de sua aula para permitir que seu aluno, da educação básica da rede pública, progrida em seus estudos, trabalho e como ser humano, o que justifica a sugestão, pelos documentos que embasam a formação, da aplicação do método recepcional para esse fim.

Depreendemos, similarmente, que o processo formativo oportunizado na UTFPR-Curitiba viabiliza um contato mais próximo com a realidade profissional e com a reflexão envolvida no processo de ensino/aprendizagem de literatura. É, pois, o momento em que o discente começa a aplicar os aspectos teóricos formativos em um ambiente controlado para poder refletir sobre cada passo dado e sentir-se mais seguro para a prática docente fora da academia.

Ademais, compreendemos que as estagiárias conseguiram se apropriar do conhecimento propiciado pela relação dialética estabelecida entre teoria e prática ao empregar o conhecimento teórico construído na primeira fase da disciplina durante a etapa de realização do estágio, ainda que tenham enfrentado dificuldades pontuais. Aplicaram, pois, todas as etapas do método recepcional durante as regências, contextualizaram a temática literária e fomentaram discussões com o objetivo de contribuir para a formação de um aluno/leitor maduro, crítico e competente.

Entendemos, também, que as estagiárias vivenciaram um processo de ensino/aprendizagem único e privilegiado. A dupla teve a oportunidade não somente de aplicar os conhecimentos teóricos na prática, mas também de compreender e avaliar o espaço social em que o professor está inserido, de se apropriar de conhecimentos complementares que contribuirão para o futuro exercício da sua profissão e de buscar soluções diante das situações desafiadoras que ocorreram dentro da sala de aula.

Ponderamos, entretanto, que, em virtude de as 4 horas/aula dedicadas às regências aparentemente não terem sido suficientes para o desenvolvimento mais aprofundado das leituras, atividades e reflexões propostas nas etapas do método recepcional, seria interessante que o curso reconsiderasse a carga horária, aumentando-a de modo a proporcionar ao futuro professor um maior contato e entendimento dos contextos dinâmicos em que irá atuar.

Por fim, entendemos que a formação oportunizada pelo curso, ainda que desafiada por contextos tais como aqueles observados na escola formadora onde o estágio ocorreu, desenvolve as competências e habilidades necessárias ao futuro professor para atuar em contextos dinâmicos e colaborar para a formação cidadã de seus alunos, impactando as sociedades positivamente.



Referências

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARCHANJO, R. Globalização e Multilinguismo no Brasil: competência linguística e o programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 621-656, jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. 248. ed. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27833.

_____. Parecer CNE/CES nº 492, de 04 de abril de 2001. **Diário Oficial da União**. 131. ed. Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1, p. 50.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63.

GIRI, M. M. **Relatório final de estágio curricular** obrigatório em língua portuguesa II do curso de Letras da UTFPR. Curitiba, 2015.

LIMA FILHO, D. L. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATSUDA, A. A. Tecendo a aula de português. In: _____. OLIVEIRA, V. da S. (Org.). **Educação Literária em foco: entre teorias e práticas**. Grupo de pesquisa CRELIT-UENP-CP, 2008. p. 60-70.

MORENO, Ana Carolina. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **G1**, 06 dez. 2016, Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em 06 jan. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estadoda Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED PR, 2008.

PISA em foco 2. Melhorando o desempenho a partir dos níveis mais baixos. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488426.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2018.

SOUSA, C. **Cruz e Sousa: poesia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.

TELLES, L. F. **Venha ver o pôr-do-sol & outros contos**. 10. ed. São Paulo, SP: Ática, 1995.

UTFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês**. Curitiba, 2011.

_____. **Manual de estágio supervisionado de Letras**. Curitiba, 2013.





VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008. p. 133-141.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria Literária – abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005.p. 153x-162.

Recebido em 28 de abril de 2017.

Aceito em 10 de novembro de 2017.

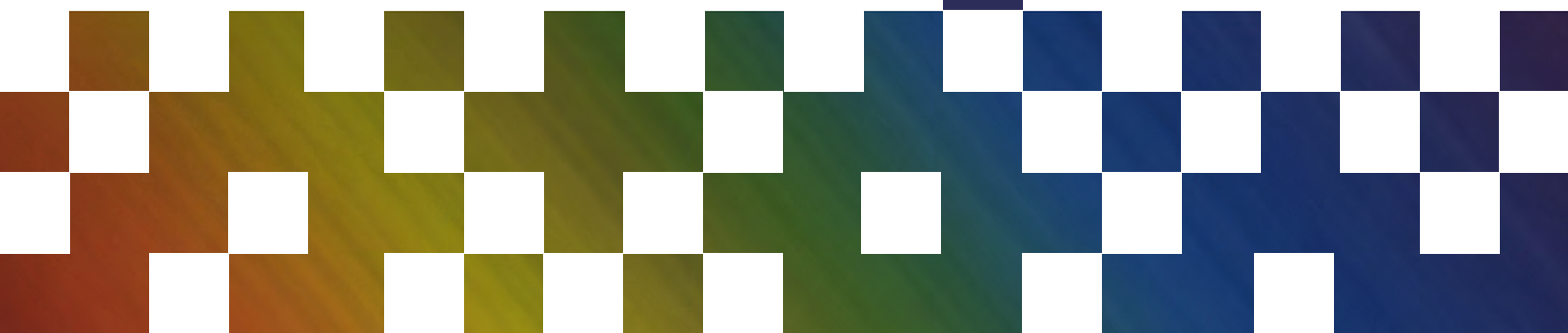
Mirelle Mussi Giri

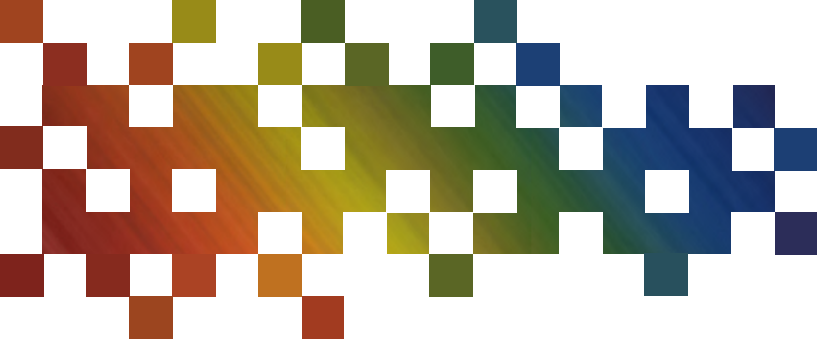
Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba, e em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. mirellemussi@hotmail.com

Alice Atsuko Matsuda

Mestre em Letras – Literatura e Ensino – pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”; Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Titular Adjunta IV e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente, encontra-se em Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-doutoramento em Materialidades da Literatura, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com auxílio da Capes. alicem@utfpr.edu.br

Outros lugares





Interdiscursividade e intertextualidade: a constituição dos sentidos do dizer no universo autoral

Interdiscursivity and Intertextuality:
The Constitution of Meanings in the Authorial Universe

Interdiscursividad e intertextualidad:
La constitución de los sentidos Del decir en el universo de la autoría

Terezinha Maia Martincowski

Resumo

Neste estudo, procuramos discutir a constituição do universo autoral de jovens universitários a partir da leitura interpretativa e da formação de arquivos, entendendo que produzimos a partir do uso de textos e argumentos que habitam nossos arquivos. A partir dessa compreensão, o objetivo da presente pesquisa foi o de analisar o processo de escrita com autoria. A análise da produção foi orientada para a busca da plurivocidade, a partir da interdiscursividade e da intertextualidade, observando se as ideias principais de textos e de discussões trabalhadas em sala de aula são consideradas na produção escrita. A maioria manteve-se no tema, indicando tanto apropriação da tarefa como atitude interpretativa das leituras e constituição dos sentidos do dizer e também apresentou textos produzidos com autoria, transformando o dizer alheio em dizer próprio, assumindo posicionamento axiológico e responsividade.

Palavras-chave: Constituição autoral, ensino superior, interdiscursividade/intertextualidade.

Abstract

In this study we discuss the constitution of the authorial universe of young university students by means of the interpretive reading and the formation of archives, understanding that we produce through the use of texts and arguments that lie in our archives. The objective of this research was to analyze the process of authorial writing. The analysis of the production was aimed at the search for plurivocality, interdiscursivity and intertextuality, observing if the main ideas of texts and of discussions held in class are considered in the written production. The great majority attained to the subject, indicating appropriation of the task as an interpretative attitude towards the readings and as a constitution of meanings. Most also presented texts produced with authorship, transforming the saying of others into their own words, assuming axiological positioning and responsiveness.

Keywords: Authorial constitution, higher education, interdiscursivity/intertextuality.



Resumen

En este estudio tratamos de discutir la constitución del universo autoral de jóvenes universitarios a partir de la lectura interpretativa y de la formación de archivos, entendiendo que producimos a partir del uso de textos y argumentos que habitan nuestros archivos. A partir de esa comprensión, el objetivo de la presente investigación fue el de analizar el proceso de escritura con autoría. El análisis de la producción se orientó hacia la búsqueda de la plurivocidad, a partir de la interdiscursividad y de la intertextualidad, observando si las ideas principales de textos y de discusiones trabajadas en el aula se consideran en la producción escrita. La gran mayoría se mantuvo en el tema, indicando tanto apropiación de la tarea como actitud interpretativa de las lecturas y constitución de los sentidos del decir y también presentó textos producidos con autoría, transformando el decir ajeno en decir propio, asumiendo posicionamiento axiológico y responsividad.

Palabras clave: Constitución autoral, enseñanza superior, interdiscursividad/intertextualidad.

1. Introdução

O grau universitário é um passo de muita importância na vida dos jovens. Entretanto, de maneira geral, os universitários têm enfrentado dificuldades em sua formação acadêmica. Uma das questões que gera dificuldades entre os alunos iniciantes é que nem sempre o ensino superior tem condições de acolher os anseios desses jovens, no sentido de aproximação entre os conteúdos veiculados nos bancos escolares e a visão da ação profissional utilitarista e pragmática que eles têm. Tal fato acaba resultando na desidealização ou na ruptura de um ideal, como considera Millan et al. (1991).

Além do fato de o conteúdo, geralmente, não atender às expectativas do aluno iniciante, muitos são os que encontram dificuldades na internalização desses conhecimentos. Isso ocorre não apenas em decorrência de a formação anterior trazer lacunas, mas também devido ao fato de os conteúdos serem totalmente novos, e, principalmente, pela necessidade de adaptação a uma nova metodologia de aprendizagem e pela solicitação de atividades curriculares que caminham na direção de uma formação de sujeito autônomo.

Essas dificuldades são perfeitamente visualizadas pelo corpo de docentes universitários quando percebem a luta que seus alunos enfrentam com textos acadêmicos quanto à compreensão, interpretação, expressão oral, produção escrita, entre outros aspectos. Nesse cenário, os professores discutem como dar conta dessas dificuldades juntamente com todo o conteúdo programático e demais compromissos de formação. E os alunos reclamam que os textos acadêmicos são muito difíceis e que a linguagem dos professores é complicada.

Na base desse conflito, encontram-se textos dos alunos que apresentam falta de coesão, de coerência, de sentido, de clareza, de encadeamento, de adequabilidade a uma linguagem escrita e para o outro, ideias truncadas, lacunas, quebras de estrutura, falta de linearidade no discurso etc. Uma produção escrita de forma tão confusa pode evidenciar também, entre outros aspectos, a falta de compreensão das leituras feitas.

Sampaio (2009) analisa a questão da produção escrita de nossos alunos ao discutir a atuação linguística de estagiários do curso de Letras de uma Universidade Federal. Para a autora, os alunos apresentam dificuldades no ensino da língua escrita não por questões

didáticas, mas porque eles próprios não sabem escrever. A partir de um referencial bourdieusiano, essa falta de domínio da língua é considerada pela autora como resultado da *hysteresis* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 55, *apud* SAMPAIO, 2009, p.39) ou seja, ao longo de nossas relações, vamos adquirindo vícios e hábitos arraigados que não se alteram mesmo que as condições de uso sejam outras. É importante destacar que essas dificuldades são encontradas mesmo em cursos de grande distinção no meio educacional como o de Letras e em universidades públicas, como no caso citado acima.

A partir de nosso interesse em analisar o desempenho de alunos iniciantes de graduação quanto à sua produção escrita, em situações específicas, faz-se mister discutirmos questões relativas à leitura, à interpretação e à produção de textos, com o intuito de problematizar e abrir espaço para reflexão sobre essas dificuldades que parecem ser uma tônica dos anos iniciais da graduação, senão de todo o percurso acadêmico de muitos alunos.

2. Universo autoral

As discussões feitas por Pacífico (2002) mostram uma estreita relação entre leitura, interpretação e produção de textos. O entrelaçamento desses três fatores é o que permite, segundo Bakhtin (1992, 1988a, 1988b), a constituição do autor ou da autoria, que envolve uma posição axiológica e que engendra uma relação de valor materializada no texto pelos objetos discursivos. O autor, a partir do interdiscurso e do intertexto, deve apresentar uma postura que reflete e refrata esses valores.

O estreitamento entre os aspectos de leitura, interpretação e produção é considerado por Pacífico (2002) a partir da relação existente entre o texto argumentativo e a autoria. As características desse tipo de texto solicitam que o produtor do texto sustente um ponto de vista a respeito do objeto de discurso. Assim, o sujeito deve assumir a responsabilidade pelo seu dizer, de forma a apresentar argumentos persuasivos com intuito de defender seu ponto de vista.

É esse movimento que vai permitir, segundo a autora, que o produtor, além de assumir a responsabilidade pelo dizer, também faça isso a partir de uma perspectiva histórica dos sentidos, controlando os pontos de fuga, ou seja, mantendo-se fiel à discussão. Contudo, esse nível de argumentação também depende de uma ação interpretativa.

Para a produção de um texto argumentativo, devemos considerar a constituição da autoria, a partir da assunção da responsabilidade pelo dizer, o que depende, por sua vez, de uma ação de interpretação, pois o domínio da argumentação envolve a construção dos sentidos que vão surgindo a partir da interpretação do autor.

Entretanto, Pacífico (2002) destaca que, na ação da leitura, a grande maioria dos leitores só atinge o nível do inteligível, sem uma ação interpretativa de fato. A etapa final, que vem a ser a interpretação, depende de um movimento sócio-histórico de construção de sentidos que, segundo a Análise do Discurso, está ligada ao sujeito, à história e à ideologia. Esse movimento é necessário uma vez que o sentido nunca está pronto e é dependente da interpretação do sujeito.

Nesse processo, Pacífico (2002) destaca outra noção importante que é a de movimento do sujeito. No nível inteligível observamos a falta de movimento do sujeito-leitor, por conta de uma atitude de leitura parafrástica, que apenas reproduz, transformando o sujeito em uma fôrma-leitor. Quanto à leitura interpretativa, percebemos o movimento de busca e construção de sentidos. Tal atitude permite o controle da dispersão e a superação de equívocos.

Essa separação entre a leitura parafrástica e a leitura interpretativa é constatada desde a Idade Média, quando a necessidade da época de geração de memória obrigava muitos a gestos incansavelmente repetitivos de reprodução. Assim, aqueles que tinham a obrigação da prática de leitura e cópia a serviço de interesses de terceiros acabavam se submetendo a gestos de silenciamento e renúncia de autoria e originalidade. Pêucheux (1997) entrelaça essa discussão com a perspectiva de divisão social do trabalho de leitura em uma relação de dominação política.

Para a constituição do universo autoral, além da interpretação, torna-se necessário discutirmos também a questão de arquivo que, segundo Pêucheux (1997), é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão e que se constitui em fonte de consulta para várias ações. Quando nos comunicamos, utilizamos informações que estão registradas nesses arquivos. Contudo, a formação desses arquivos é feita a partir de um espaço de acolhimento das várias vozes que permeiam nosso meio, tornando-as nossas vozes. Esse é o espaço da interdiscursividade e da intertextualidade.

Nessa linha, pretendemos, neste estudo, entender o processo da interdiscursividade a partir de Bakhtin (1988a), para quem tudo o que é dito e expresso não pertence somente ao falante, narrador, autor ou sujeito discursivo. Desde que nascemos, aprendemos sobre o mundo a partir das relações, das ideias e da fala dos outros, que atribuem significado aos fatos, fenômenos, relações e objetos do mundo.

Outra característica que também compõe as produções é o diálogo entre os muitos textos ou a intertextualidade. Segundo Koch e Travaglia (1991), as relações estabelecidas no interior de um texto remetem a outros textos, pois os textos de um mesmo campo de conhecimento, ou mesmo de outras áreas, épocas ou culturas dialogam uns com os outros. Quanto a esse aspecto, Blikstein (1994, p. 45) destaca que [...] “o discurso seja qual for, nunca é totalmente autônomo. [...] o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de textos que se entrecruzam no tempo e no espaço” [...].

Entretanto, deve-se considerar que o texto, embora constituído a partir da interdiscursividade e da intertextualidade, portanto, sendo dialógico, pode deixar entrever as muitas vozes que o compõem (polifonia) ou apagá-las, silenciá-las em um texto monofônico (BARROS, 1994). A partir do movimento ou não das várias vozes, o próprio texto passa a ser entendido como algo além de um objeto de comunicação para, conforme Barros (1994), transformar-se em objeto de significação, pois se constitui a partir dos sentidos que se cruzam, transitam e se enredam. Texto é um processo de construção, reprodução e transformação desses sentidos.

Quando produzimos algo, fazemos uso de autores, argumentos, ideias ou nos valemos de teorias, teses, pesquisas que habitam nossos arquivos e que se tornam fonte de ajuda

nesse caminho. Fiorin (1994) considera que texto é a unidade da manifestação ou o lugar desse interdiscurso.

Essa relação de acolhimento das várias vozes também ocorre com grande intensidade no meio escolar. O conhecimento apropriado pelos alunos acontece a partir da relação estabelecida com a fala dos professores e os dizeres dos livros. O mundo se expressa pelas várias vozes que nesse espaço circulam e se aprende por meio da interdiscursividade, incorporando, internalizando, inclusive pelas vozes que também decidimos silenciar (LEMOS, 1994; BRAIT, 1994).

O que destacamos aqui é o espaço de dialogia que existe em uma ação de constituição de um universo autoral. Primeiramente, a interpretação vai depender do conhecimento que temos sobre a questão. Conforme expõe Pacífico (2002), a interpretação também depende de um aparato teórico que, por sua vez, depende do interdiscurso e do acesso a arquivos e da própria interação verbal com os arquivos que possuímos, ou seja, com o outro enquanto fonte de nossos dados.

A preocupação com o processo de escrita de nossos alunos universitários também deve caminhar nessa direção, ou seja, da constituição de autor de seus textos. Os textos acadêmicos devem ser entendidos como dialógicos, pois são o resultado da composição, do confronto e das trocas ocorridas entre muitas vozes acadêmicas, contemporâneas ou não.

Essas constatações nos levam a sempre acompanhar nossos alunos nessa constituição de um universo autoral a partir da formação de arquivo, de um trabalho interpretativo e da consideração da interdiscursividade e da intertextualidade. Não se trata apenas de compreender e apreender conteúdos e conceitos específicos, uma vez que mesmo estes requerem que o aluno se aproprie deles, tornando-os próprios.

A partir dessas preocupações, inserem-se os objetivos deste estudo, quais sejam, de desenvolver atividades com textos que permitam a formação de arquivos, de forma a constituir o sujeito-intérprete, sujeito-produtor e sujeito-autor; assim como utilizar a pesquisa-ação como forma de analisar, expor, interpretar e interromper ou transpor limites sociais.

De forma geral, espera-se contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a integração dos alunos iniciantes ao conhecimento veiculado no universo acadêmico, assim como para as práticas educativas, inserindo o aluno em um processo dinâmico de aprendizagem.

3. Metodologia

Quanto aos procedimentos escolhidos para a investigação, o presente estudo orientou-se, especificamente, pela pesquisa-ação que, segundo André (2001), é uma técnica que envolve uma proposta prática de implementação ou redimensionamento de algo. No caso do presente estudo, os resultados apoiaram implementação de atividades no segundo período letivo do mesmo ano.

O maior envolvimento com esse eixo metodológico dá-se pelo interesse investigativo da pesquisa estar voltado para a própria experiência vivida pelo professor, envolvendo

reflexão e transformação dentro de um processo sistematizado. Segundo Pereira (2002) e Zeichner (2002), Kurt Lewin, um dos fundadores da pesquisa-ação, defendia que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida.

Nessa mesma direção, Thiollent (2002) destaca que o principal objetivo da pesquisa-ação é proporcionar aos pesquisadores e grupos participantes caminhos que permitam respostas mais eficazes aos problemas coletivos e situações vividas. Já Kemmis e Wilkinson (2002) consideram a importância da pesquisa-ação por conta de sua proposta de ajuda às pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio de mudanças de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas.

3.1 Sobre os sujeitos da pesquisa

Os participantes deste estudo são estudantes do 1º ano de graduação, de um Centro Universitário (Fundação regional) de uma cidade do interior do estado de São Paulo, dos cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática, Biologia, Pedagogia e Educação Física. O trabalho¹ foi desenvolvido em uma disciplina que trata da introdução ao conhecimento do campo da pesquisa em educação, no primeiro semestre do primeiro ano. Os dados foram colhidos ao final do primeiro semestre.

É importante também destacar que, costumeiramente, ao final do período os alunos já concluíram seus trabalhos e provas, o que imprime um clima de recesso nas atividades, principalmente porque muitos deles são de cidades vizinhas e retornam a elas. Isso acabou interferindo na quantidade de alunos envolvidos. O número de alunos interessados em participar da pesquisa no momento do convite e da veiculação das informações dos trabalhos foi superior a vinte, sendo que, destes, compareceram nove alunos no momento da coleta de dados.

3.2 Procedimentos metodológicos

Logo no início do semestre, foram solicitados aos alunos trabalhos constantes do programa da disciplina, já com o objetivo, também, de preparativo para a coleta de dados. Três textos em específico, de Alves (1996), Cortella (1998) e Gleiser (2010), foram preparados e trabalhados em sala de aula com a intenção de formação de arquivo, no sentido do conceito de Pêuchex (1997), permitindo a formação de conhecimento do assunto e tornando o tema familiar.

No final do semestre, no momento da coleta de dados, foi solicitada uma produção escrita que pudesse ser discutida a partir das informações e conteúdos veiculados nos textos

1 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Instituição, tendo sido inscrito no CONEP, sob o número FR 332139.

supracitados. Como tema desencadeador, que permitisse a interlocução dessas três leituras, foi proposta a seguinte pergunta: “Como a ciência pode caminhar para além dos mitos?”

3.3 Critérios de análise

As análises, quanto ao Universo Autoral, estão inseridas na dimensão da busca da plurivocidade, a partir da interdiscursividade e da intertextualidade, compreendendo-se esses processos a partir da formação de arquivo e da compreensão (interpretação) dos textos lidos e das discussões de sala de aula. O que orientou esse foco de análise foi a intenção investigativa de observar se as ideias principais dos textos de apoio e das discussões de sala de aula são consideradas na produção escrita dos alunos.

Não se teve o propósito de discutir neste estudo estilos de linguagem ou adequação linguística. Entendemos que os alunos estavam iniciando um curso em que as exigências concernentes à linguagem acadêmica ainda não haviam sido consideradas e, além disso, havia o propósito de permitir que o aluno produzisse um texto mais independente de regras rígidas, como incentivo ao universo autoral.

Ao serem analisados os dados, os critérios de plurivocidade (intertextualidade e interdiscursividade) foram tabulados da seguinte forma:

- I – Citação das fontes
- II – Composição autoral dos textos
- III – Manutenção do tema proposto

Para que a questão da interpretação pudesse ser observada, foi tomado o cuidado de apresentar a questão desencadeadora e alertar para o uso de fontes de apoio sem explicações conceituais.

4. Resultados e discussão dos dados

As análises que se inserem no bojo desta pesquisa procuram um ponto de equilíbrio que, como destaca Freitas (1994), não reduza seus dados às considerações de um objetivismo abstrato com considerações científicas ou generalizações que procuram certezas cristalizadas. Tampouco se persegue um subjetivismo ao desencarnar individualismos que perdem seu sentido na relação com o outro.

Há que se levar em conta que a linguagem é fruto de um contexto e as ideias nela contidas são social e culturalmente marcadas. Conforme a mesma autora, essas duas perspectivas, o subjetivismo e o objetivismo, quando tratadas individualmente, acabam fragmentando a linguagem por não considerar que ela se origina e se concretiza somente no contexto real de sua enunciação. Todo enunciado é organizado e adquire sentido a partir do meio social e das condições postas para sua enunciação.

Assim, a preocupação principal é levar em conta o dinamismo e o movimento que envolve uma produção, qual seja, o contexto, o sujeito, a história e a motivação. A partir dessas considerações, os dados apontam a seguinte configuração:

Quadro 01 – Dados gerais dos textos

TEXTOS	CITAÇÃO DA FONTE	COMPOSIÇÃO AUTORAL DOS TEXTOS			MANUTENÇÃO DO TEMA PROPOSTO
		TEXTOS DE APOIO	SALA AULA	ELABORAÇÕES PRÓPRIAS	
03		X	x	X	x
04		X	x	X	x
19		X			
20		X	x	X	x
22		X	x		
23			x	X	x
33		X		X	x
35					
37			x	X	x

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, é importante considerar que o texto 19 faz uso exclusivo de cópia de trechos de um dos textos de apoio com muito poucas adaptações para o contexto desta análise. O texto sequer apresenta uma linha de argumentação que possa permitir um encadeamento entre os trechos copiados. Trata-se apenas de uma colcha de retalhos, cujos mosaicos não se encaixam. A questão desencadeadora da atividade, “como a ciência pode caminhar para além dos mitos”, é substituída por outra indagação, “se a ciência pode explicar o propósito das coisas”, pergunta essa adaptada e constante do próprio texto copiado de Gleiser (2010).

Assim, o propósito da atividade não foi considerado e o único critério atendido foi o uso de texto de apoio. O que se revela nessas condições é mais do que a não inserção do autor na atividade mas, principalmente, o abrir mão de ser autor.

Para Bakhtin (1992), há uma distinção entre autor-pessoa e autor-criador, sendo que no primeiro caso se trata do escritor e, no segundo, da função estética que materializa as relações de valor entre a obra e o autor. É importante abrir uma ressalva no sentido de se observar que as análises de Bakhtin sempre se referiram ao estudo do texto literário. Contudo, em “Para uma filosofia do ato” (s/d), Bakhtin considera que

O momento que o pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), a descrição-exposição histórica e a intuição estética têm em comum [...] é este: todas as atividades estabelecem uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um dado ato-atividade e a realidade histórica do seu ser... (p. 19)

Tal análise mostra que existem aspectos que permitem aproximação entre as escritas, mesmo que de estilos diferentes. As análises deste trabalho consideram que, mesmo nos estudos científicos e nos trabalhos acadêmicos, pode-se discutir o autor-pessoa e o autor-criador.

A partir dessa compreensão, entendemos que é possível encontrar trabalhos que são cópias ou paráfrases no sentido de agregarem muito pouco como trabalhos em que se evidencia todo um processo de construção, criação e apropriação de um dizer e um saber de forma dialógica, interdiscursiva e criativa. Nesse caso, então, a função estética discutida pelo autor será interpretada, aqui, como a singularidade que é imanente e que constitui o texto acadêmico.

Quanto ao texto 19, podemos afirmar, sim, que existiu uma produção, que foi feita uma escolha de tema, que foi escolhido um texto de apoio, que foram escolhidos trechos a serem copiados. Contudo, não existiu autoria no sentido do estabelecimento da singularidade da obra da mesma forma que o texto não refratou valores que partem de uma posição axiológica (BAKHTIN, 1992).

Para Faraco (2010), a função estética ou a singularidade nos textos acadêmicos sustenta e dá corpo à obra e permite refratar o universo social escolhido. Nessa situação, o autor-criador torna-se veículo das vozes escolhidas, recortando e refratando falas alheias e reordenando-as em um ato de apropriação no qual a mesma realidade torna-se refratante.

É certo que o autor-pessoa, ao fazer escolhas, evidencia uma posição axiológica. Contudo, ao não se apropriar dela, essa posição axiológica não se concretiza frente a essas escolhas, não permitindo transpor valores de uma esfera social para uma esfera pessoal e responsiva.

O ato de escrever ou tornar-se autor-criador de um texto deve voltar-se, como argumenta Sobral (2010), para a compreensão do ato ser concreto, ativo, durativo, intencional, envolvendo o aspecto responsivo de sua ação. A responsividade, para esse autor, envolve um compromisso ético do agente.

Pode-se dizer, então, que o texto 19 não envolveu criação, posição axiológica, responsividade e que as vozes escolhidas não se tornaram refratantes, saindo do espaço do universo autoral. Assim, a análise desse texto será considerada dessa forma global, não havendo sentido o detalhamento de cada um dos aspectos analisados para os outros textos.

4.1 Citação das fontes

Quanto à citação das fontes de apoio, nenhum dos nove textos produzidos indicou as fontes dos textos utilizados. É importante abrir um espaço para essa discussão, pois a disciplina em questão trata do conhecimento científico e da importância de serem citadas fontes consultadas. Os alunos são orientados para entender que, mesmo utilizando informações, ideias e concepções de outros autores com palavras próprias, ainda assim a autoria das informações, ideias e concepções são do autor lido e as fontes consultadas devem ser mencionadas. O que se percebe é que no momento da produção, velhos hábitos, solidificados, resistem cruelmente às novas orientações. É preciso muito mais do que apenas orientações e informações.

Tal fato chama algumas considerações. Primeiramente, a partir da experiência da pesquisadora, é constatado que é próprio de alguns jovens escritores fazerem cópia literal das fontes consultadas, sem explicitar sua origem, em um ato apropriativo totalmente

irresponsivo, como já analisado na seção anterior. Contudo, todos os outros textos envolvem um ato de criação em que as vozes alheias se transformam em vozes próprias, refratando uma realidade social de forma responsiva.

O que se observa nessa situação é outro fenômeno também comum. Entre os escritores iniciantes e não acadêmicos existe a compreensão de que eu digo as palavras do outro com minhas palavras e elas se tornam minhas. Se, por um lado, existe um equívoco entre o uso da palavra e ser o autor ou responsável pela informação, também se vê, por outro lado, a assunção ao ato criador.

No primeiro caso, trata-se de uma regra acadêmica que envolve o respeito e a consideração (por meio da citação de autoria) aos resultados alcançados por meio de trabalho lógico ou empírico. Assim, não se trata de a palavra veiculada ser deste ou daquele autor, mas de a informação ser fruto do trabalho autoral. Mas, é importante, também, considerar a segunda situação, quando a não citação das fontes utilizadas reflete uma apropriação dos textos e a transformação deste em discurso próprio. Neste caso, percebe-se uma reivindicação do ato de autoria e uma ação criativa.

Há um último aspecto a ser analisado nessa questão que é o fato de os alunos terem sido orientados quanto à escrita acadêmica e saberem das regras da citação. O não uso desse expediente pode ser indicativo de “velhos hábitos”.

Na concepção de Bourdieu (2008, p. 21-22), *habitus* (disposições) é um “[...] princípio gerador e unificador que reproduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco [...]”, sendo que essas disposições são adquiridas, segundo Bonnewitz (2003), durante o processo de socialização. O indivíduo interioriza mecanismos sociais e educacionais que geram comportamentos e valores aprendidos como óbvios e naturais. Assim, aprendemos e automatizamos comportamentos, valores e conhecimentos.

O *habitus* sempre está integrando novos valores, ajustando e adaptando estes aos valores antigos. Contudo, “existe uma inércia (ou *hysteresis*) do *habitus*, cuja tendência espontânea [...] consiste em perpetuar estruturas correspondentes às suas condições de produção” (BORDIEU, 2001, p. 196). Ou, como define Sampaio (2009, p.39), “tendência do *habitus* a permanecer no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado”. A *hysteresis* pode ser justamente o que se vê em comportamentos linguísticos que se mantêm, apesar das orientações educacionais contrárias.

Essas considerações também abrem espaço para a questão do que se produz na escola, uma vez que o respeito à fonte de informação é um procedimento que cabe ser cultivado em instâncias anteriores ao grau universitário. Para Freitas (1994), a concepção sociointeracionista considera que, via de regra, a escola ensina a criança a escrever, mas não a dizer e sim a repetir. Na escola, muitas vezes, o aluno é abstrato e as atividades são estéreis e descontextualizadas. Nesse contexto, trabalhar com as informações de terceiros de maneira a manter sua autoria faz parte de uma dialogicidade que precisa ser mais estimulada no ensino básico.

4.2 Composição autoral dos textos

Levando em conta que a *intertextualidade*² não é medida apenas pela citação do autor, pudemos constatar que 62,5% dos textos fizeram uso dessas fontes (desconsiderando o texto 19) e, em apenas um caso, em situação específica, observamos o uso de informação de texto de apoio de maneira equivocada, apresentando uma compreensão contrária à colocada pelo autor.

Quanto à questão da *interdiscursividade*, no que se refere ao uso de informações de sala de aula, observamos que 75% das produções fizeram uso dessas informações. Muitas questões controversas, relativas à pesquisa social, discutidas durante o semestre foram consideradas nas produções, destacando uma apropriação do dizer alheio, na própria autoria.

Quanto ao *uso de opinião própria apoiada em senso comum*, pudemos observar que 75% dos textos fizeram uso desse expediente. O uso de opinião própria ou de senso comum, nesses casos, ocorreu a partir das fontes de apoio sem que os autores se desviassem do tema.

Analisando os critérios concernentes ao universo autoral de forma integrada, constatamos que, do total dos textos, 37,5% fizeram uso de todos os aspectos de forma integrada, ou seja, dos textos de apoio, das informações de sala de aula e de elaborações próprias. Além disso, 62,55% fizeram uso de informações de sala de aula e elaborações próprias e 50% fizeram uso de textos de apoio e elaborações próprias, também de forma integrada.

O que se destaca é que, além de um percentual elevado quanto ao uso de fontes de apoio, 75% dos textos fazem uso de elaborações próprias de forma integrada com os textos de apoio e com as discussões de sala de aula, sem desviar-se do tema proposto. Isso nos remete diretamente à questão da autoria, no sentido do autor-criador de Bakhtin (1992). Todos esses textos discutem sobre a ciência, seu funcionamento, seus progressos, mas cada um a partir de uma particularidade.

Lê-se sobre a contribuição da ciência para nossas vidas; sobre a importância daqueles que questionam a realidade; sobre os mitos e sua ligação com o surgimento da ciência; assim como sua relação com verdades cristalizadas e as fragilidades da ciência. O que se percebe é a relação de valor que cada autor atribui ao tema.

Para Bakhtin (1988b), é a relação de valor ou a posição socioaxiológica que dá força ao autor para a composição do todo. No processo de se tornar autor-criador, transforma-se a realidade vivida e diferentes valores sociais em novos valores. Assim, torna-se possível um mesmo tema, a partir das mesmas leituras, originar discursos tão variados. Essa é a materialidade verbal das posições socioaxiológicas.

2 No critério de análise “composição autoral” foram levados em conta critérios de plurivocidade, destacados em itálico.

Nesse processo, percebe-se tanto a realidade refratada, a partir das vozes sociais e a linguagem alheia, quando todos discutem o mito, a ciência, quanto, também, a posição refratante que reordena e interpreta cada qual à sua maneira. Nesse caminho, percebe-se uma refração, ou seja, a visão dos autores a partir dos valores que carregam.

4.3 Manutenção do tema proposto

Quanto à manutenção do tema proposto, constatamos que 75% dos textos não apresentam desvios do propósito do tema. Esse fato é indicativo de que a proposta foi entendida, a pergunta desencadeadora levada em conta e foram feitas associações entre a proposta, a pergunta e o arquivo. Nesse sentido, todas as leituras realizadas caminharam na direção da interpretação.

Quanto a essa questão, conforme já discutido, Pêcheux (1997) considera que, para muitos profissionais da leitura, como catalogadores, arquivistas, escrivães, copistas, contínuos da leitura, enfim, pessoas que trabalham com a organização de textos ou historiadores, é negada a prática da própria leitura ou da leitura espontânea, impondo um apagamento do sujeito leitor. Assim, é dado a uns o direito de produzir leituras originais e, a outros, a obrigação da reprodução anônima. Esse divórcio cultural entre o literário e o científico gera uma divisão social do trabalho da leitura.

Contudo, esse ato político inscrito na relação que se detém com a ação da leitura não é uma questão apenas dos profissionais e literatos, mas também da escola. Esta, a partir de tarefas estéreis e sem sentido, que são desencadeadas magicamente sem motivação concreta, descontextualizadas e sem um propósito que oriente sua leitura ou produção, também caminha para a inserção do aluno apenas na esfera da leitura literal. Além disso, a preocupação primeira da escola, como coloca Pêcheux (1997), é a manutenção de uma assepsia na construção da linguagem, procurando sempre ambiguidades, buscando sempre o sentido legítimo da palavra, das expressões e dos enunciados, negando ao sujeito o espaço de sua própria construção, tolhendo a criação.

O autor não nega a importância da linguagem culta ou convencional, porém, ela tem que ser alcançada a partir do texto, ou seja, o texto deve vir antes das regras e estas servirão àquele. A escola, ao contrário, ensina a regra para que o texto já surja perfeito, como se existisse, nas palavras de Pêcheux (1997), uma semântica universal.

A questão da leitura interpretativa é crucial para a formação da identidade do arquivo. É fundamental considerar que os três textos de apoio foram discutidos em sala de aula pela professora e pesquisadora, foram feitos trabalhos individuais a partir de cada um dos textos e antes da produção, assim como, no momento da coleta dos dados, o grupo como um todo discutiu o conteúdo do arquivo. Cada um desses momentos trouxe informações e apoio ao autor. No entanto, o arquivo, entendido como um conjunto de documentos sobre uma determinada questão, apresenta uma identidade peculiar para cada um dos autores. O material pode ser o mesmo, mas seu próprio registro já é marcado por preferências pessoais, nuances que apontam

significados próprios, cores indicativas de tendências já na escolha e interpretação das vozes ou de seu entrecruzamento.

Feitas as análises quanto à citação das fontes, a composição autoral e a manutenção do tema, vale destacarmos que apenas um texto não fez uso de qualquer base de informação dos textos, da mesma forma que não teve sucesso quanto à manutenção do tema proposto. Além desse texto, outro também fez uso de elaborações próprias, mas apresentando desvios do propósito do texto.

Nessas situações, as opiniões, baseadas no senso comum, foram usadas apenas como recurso de retórica, superficialmente e sem uma ligação direta com a questão proposta, denotando uma não apropriação dos textos de apoio ou das discussões de sala de aula e, provavelmente, uma leitura literal.

5. Considerações finais

O interesse primeiro deste estudo foi o de observar a constituição do universo autoral de alunos ingressantes no ensino superior, a partir da leitura interpretativa e da formação de arquivos.

Na maioria dos casos, os alunos conseguiram se manter no tema, utilizando uma linguagem própria e utilizando as fontes de apoio. A manutenção do tema foi considerada indicação de que tanto a tarefa quanto o conteúdo dos vários arquivos foram tornados próprios, o que envolve um ato de interpretação. Isso implica o movimento do sujeito na direção da constituição dos sentidos do dizer.

A formação de um campo de conhecimento alimentado pelas discussões de sala de aula (interdiscursividade), assim como pelos textos estudados durante o semestre (intertextualidade), permitiram a formação de arquivo, responsável pelo ter o que dizer e pela constituição da dialogia estabelecida no espaço do texto.

O que se pode observar é que a maioria dos textos produzidos tem autoria e pertence ao universo autoral de seus produtores, uma vez que transformaram o dizer alheio em dizer próprio, assumindo um posicionamento axiológico e com responsividade. Tal resultado adquire relevância pelo fato de esses alunos serem iniciantes, frequentes do 1º semestre de um curso universitário e participarem de uma pesquisa que solicitava a produção de texto sobre um tema que é novo e com conceitos complexos.

Frequentemente, em nossa ação educativa, sentimos insegurança quanto ao real aprendizado de nossos alunos ou à profundidade alcançada. Constatamos, nessa investigação, a apropriação de conceitos e conteúdos como resultado de um trabalho de formação de arquivo.

Assim, pode-se dizer que o conhecimento é algo que se constrói ao longo do tempo e em meio a muitos discursos e textos. É a possibilidade de entrar em contato com um conhecimento de maneira variada, com uma diversidade de textos, que permitem sua compreensão.

Dois aspectos servem de alerta a partir dessas considerações. Primeiro, a condição de ensino que se institui no 3º grau. Não se trata apenas da condição de chegada de nossos alunos, mas também da urgência que se estabelece com vistas à melhoria de vida com a obtenção de um diploma. Nesse sentido, os fins prejudicam os meios. A experiência de sala de aula nos mostra que os alunos já entram querendo aprender somente aquilo de que irão fazer uso, como se o campo profissional fosse assim tão reduzido, como se o desenvolvimento de um conhecimento, capacidade ou habilidade não solicitasse outros recursos não tão diretamente implicados.

Cabe destacar, ainda, que o mercado tem se ampliado, aprofundado e diversificado dentro da mesma área, solicitando cada vez mais formação do profissional em um curto espaço de tempo. Diante dessas exigências, a formação e os conteúdos passam a ser acelerados e as possibilidades de se trabalhar a formação de arquivo, com isso, reduzem-se.

O segundo aspecto refere-se à qualidade da escrita dos autores. Não foram objeto de análise deste estudo questões gramaticais, de coerência e de coesão. Destacamos, nessa direção, que todos os trabalhos, sem exceção, apresentaram várias falhas que, via de regra, exigiram um esforço analítico no sentido de relevá-las para que o campo dialógico entre produtor e leitor pudesse se estabelecer e se observassem os motivos dos dizeres. Contudo, há que se ressaltar também que os desvios observados não apagaram ou invalidaram a constituição do universo autoral.

Tal fato deve ser considerado com cautela, pois, via de regra, nossos alunos escrevem com inconsistências, como já colocado no início deste trabalho. São produções marcadas por falta de lógica, de fluência, de linearidade no discurso, com falhas e truncamentos. Essas características se mantêm mesmo em trabalhos escritos que permitem aos alunos fazer edição.

Essas características ou inconsistências acabam turvando nosso olhar e não permitem que enxerguemos as qualidades do texto, que existem, apesar dos erros. Além disso, as inconsistências encontradas também geram equívocos no sentido de acreditarmos que o conteúdo, os conceitos e as ideias não foram apreendidos, o que nem sempre é possível afirmar.

Em tais circunstâncias, cabe ressaltar o grande mérito da pesquisa-ação, cujos resultados beneficiam de imediato e de forma direta ao pesquisador e ao grupo pesquisado. Nossa ação pedagógica nem sempre privilegia um olhar mais direcionado ou o estabelecimento de controles que permitam observação de minúcias que se evidenciam, geralmente, em situações empíricas. Condições não tão favoráveis do dia a dia acabam orientando nossos discursos para o senso comum e geram ansiedade diante da falta de respostas para as nossas dúvidas. Além disso, a pesquisa-ação, entre outros aspectos, permite que fragilidades revelem suas possibilidades.

É justamente na direção da constituição de um espaço interativo da pesquisa-ação que podemos criar paralelos com a linguagem, que, segundo Bakhtin (1970, *apud* BARROS, 1994), é dialógica, o que nos leva a considerar não um sujeito que produz e um sujeito que interpreta, mas um espaço de interlocução verbal.



Referências

- ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Ars Poética, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2001.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP-UCITEC, 1988a. p. 71-210.
- _____. O problema do conteúdo, do material e da forma. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP-UCITEC, 1988b. p. 13-70.
- _____. O problema do herói na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 25-43.
- _____. **Para uma filosofia do ato**. [S/l, s/d].
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 01-10.
- BLIKSTEIN, I. Intertextualidade e polifonia. O discurso do plano "Brasil Novo". In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 45-48.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORDIEU, P. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BORDIEU, P. **Mediações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 11-28.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**. Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-60.
- FIORIN, José L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.
- FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- GLEISER, M. O porquê e o como - Será que a ciência pode explicar o propósito das coisas? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 de maio 2010.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a Língua Portuguesa).



LEMOS, Claudia, T. G. de. A função e o destino da palavra alheia. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 37-44.

MILLAN, L. R. et al. Alguns aspectos psicológicos ligados à formação médica. **Revista ABP. APAL**, v. 13, n.3, p. 137-142, 1991.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese (Doutorado em Linguística) – FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PÊUCHEX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de leitura**. Da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-66.

SAMPAIO, W. B. de A. **O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**. Conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-36.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

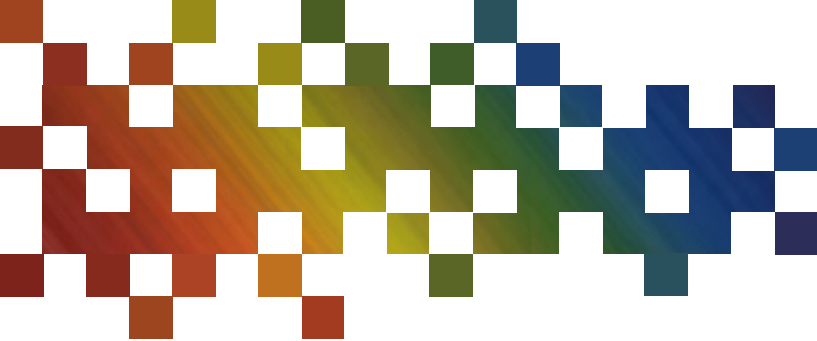
ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.

Recebido em 27/10/2017.

Aceito em 15/11/2017.

Terezinha Maia Martincowski

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Psicóloga Escolar e Educacional. Professora universitária na área de Educação. cowski91@gmail.com



“Mito biográfico” e “ficção familiar” em Borges e Calvino

“Biographical Myth” and “Family Fiction” in Borges and Calvino

“Mito biográfico” y “ficción familiar” en Borges y Calvino

Maria Elisa Rodrigues Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo

Neste artigo, abordo alguns textos de caráter autobiográfico dos escritores Jorge Luis Borges e Italo Calvino, com o objetivo de refletir sobre as formas pelas quais, nesses textos, memória e ficção são articuladas de forma a constituir ou alimentar uma espécie de “ficção familiar” que contribui para a instituição de um “mito biográfico” que se pode associar aos dois escritores, para recuperarmos expressões utilizadas por Beatriz Sarlo e Ricardo Piglia em seus estudos dedicados à obra de Jorge Luis Borges. Essa ficção familiar propõe uma genealogia que aproxima tanto Borges quanto Calvino do universo da palavra escrita e do mundo dos livros, reforçando a literatura como o “destino” previsível (se não o único possível) de suas vidas.

Palavras-chave: Ficção familiar, mito biográfico, literatura.

Abstract

In this article, I will discuss a few texts of autobiographical character written by Jorge Luis Borges and Italo Calvino, with the purpose to reflect on the ways in which, in these texts, memory and fiction are articulated to constitute or nurture a kind of “family fiction” that contributes to the establishment of a “biographical myth”, which can be associated to the aforementioned writers, in order to recover expressions used by Beatriz Sarlo and Ricardo Piglia in their studies dedicated to the work of Jorge Luis Borges. This “family fiction” proposes a genealogy that approximates Borges and Calvino to the universe of words and the world of books, reinforcing literature as the predictable “destiny” (if not the only possible one) of their lives.

Keywords: Family fiction; Biographical myth; Literature.

Resumen

En este artículo, desarrollo un abordaje de algunos textos de carácter autobiográfico de los escritores Jorge Luis Borges e Italo Calvino, con el propósito de reflexionar acerca de las formas por las cuales, en esos textos, memoria y ficción se articulan con tal de constituir o alimentar una especie de “ficción familiar” que aporta a la institución de un “mito biográfico” que se puede asociar a los dos escritores, según expresiones usadas por Beatriz Sarlo y Ricardo Piglia en sus estudios dedicados a la obra de Jorge Luis Borges. Esa ficción familiar propone una genealogía que acerca tanto Borges como Calvino al universo de la palabra escrita y al mundo de los libros, poniendo de relieve la literatura como el “destino” previsible (quizás el único posible) de sus vidas.

Palabras clave: Ficción familiar, mito biográfico, literatura.

As questões relativas à memória perpassam, como já o apontaram diversos estudos, as obras ficcionais de Jorge Luis Borges e de Italo Calvino: contos como “Funes, o memorioso”(2007c), de autoria do argentino, e “A memória do mundo”(2001), do italiano, apenas para citar dois exemplos, são referências clássicas dessa perspectiva de leitura de suas obras. No entanto, ainda que menos estudados pela crítica, os textos de caráter autobiográfico de ambos os escritores são também um rico material para se refletir sobre a relação entre memória e ficção, e indicam o uso de estratégias narrativas similares entre os dois escritores: de um lado, nesses textos se pode perceber a construção de uma espécie de “ficção familiar”, conforme expressão utilizada por Ricardo Piglia em “Ideología y ficción en Borges” (1979), por meio da qual tanto o escritor argentino quanto o italiano se vinculam a uma genealogia que os aproxima, de alguma maneira, do universo dos livros; de outro, essa ficção familiar serve para fomentar um “mito biográfico”, para retomarmos aqui expressão de Beatriz Sarlo cunhada em *Jorge Luis Borges, um escritor na periferia* (2008), que cerca as produções borgiana e calviniana, mito este que faz da literatura o único “destino” possível de vidas que se desenvolvem como as deles.

Vale destacar que aqui entendemos o biográfico e o ficcional, atinentes seja à expressão “ficção familiar” seja à expressão “mito biográfico”, em chave aproximativa à proposta por Juan José Saer em seu texto “O conceito de ficção”, escrito em 1989, no qual o escritor assim se manifesta:

A primeira exigência da biografia, a veracidade, atributo pretensamente científico, é nada mais do que o constructo retórico de um gênero literário, não menos convencional do que as três unidades da tragédia clássica ou o desmascaramento do assassino nas últimas páginas do romance policial. A negação escrupulosa do elemento fictício não é um critério de verdade, visto que o próprio conceito de verdade é incerto e sua definição integra elementos díspares e até contraditórios. [...] Portanto, podemos afirmar que a verdade não é necessariamente o contrário da ficção e que, quando optamos pela prática da ficção, não o fazemos com o propósito turvo de tergiversar a verdade. [...] Ao ir em direção ao não verificável, a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento. Não nega uma suposta realidade objetiva, ao contrário, submerge-se em sua turbulência, desdenhando a atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como essa realidade se conforma. (SAER, 2012, p. 1-3).

É, portanto, como uma espécie de potencialização das possibilidades biográficas que se aponta, aqui, o recurso dos escritores à ficção como elemento complexificador de suas vidas e do papel que nelas ocupa a narrativa literária. Se a ficção é um “tratamento específico do mundo” (SAER, 2012, p. 3), parece-me ser o mais adequado para se pensar as biografias de Borges e Calvino, autores cuja relação com o mundo se dava no mais das vezes entrecortada pela ficção. É a refletir sobre essa questão que me dedicarei ao longo deste texto, tomando como obras centrais o *Ensaio autobiográfico*, de Borges (2009), e *O caminho de San Giovanni*, de Calvino (2000a).

O vínculo com a palavra escrita e a preocupação com o conhecimento começam muito cedo na vida dos dois escritores, e marcam consideravelmente sua prática criativa e crítica, levando-os a uma incessante busca pela construção de um saber que reconhecem impossível ser totalizante. Essa busca resulta na extrema mobilidade e na multiplicidade do universo poético dos autores, que transitam entre temáticas e estilos diversificados, mesclados em produções narrativas, poéticas e ensaísticas que se mostram confluentes e coerentes ao desbordar as fronteiras dos gêneros discursivos e ao fazer transitar dúvidas, hipóteses e saberes múltiplos. Crítica e ficção andam juntas e se interpolam na tessitura de narrativas que são, permanente e simultaneamente, uma forma de reflexão.

Ricardo Piglia, em “Ideología y ficción en Borges”, argumenta que a ficção de Borges é acompanhada por uma espécie de narrativa genealógica, que diz da origem e da própria possibilidade de formação da escritura borgiana, fundada na trajetória de reconhecimento pelo autor de que pertence a uma dupla linhagem – familiar e intelectual, a linhagem da história e a linhagem da literatura, recontadas por Borges por meio de uma “ficção familiar”: de um lado, a família da mãe, que remonta à história argentina, aos seus guerreiros e fundadores; de outro, a família paterna, de origem inglesa, remetendo à tradição intelectual e literária. Conforme Piglia,

É esta oposição ideológica a que é obrigada, em Borges, a tomar a forma de uma tradição familiar. A ficção dessa dupla linhagem lhe permite integrar todas as diferenças, fazendo ressaltar simultaneamente o caráter antagônico das contradições mas também sua harmonia. O único ponto de encontro desse sistema de oposições é, certamente, o mesmo Borges, ou melhor, os textos de Borges (PIGLIA, 1979, p. 4. Tradução do autor).

É essa genealogia literária que conduz, conforme Beatriz Sarlo (2008), o “mito biográfico” em torno de Jorge Luis Borges, o qual se funda na apropriação que o escritor argentino faz da literatura. Nessa perspectiva, a “ficção familiar” marca o “ensaio autobiográfico” (BORGES, 2009) ditado em inglês por Borges a seu tradutor Norman Thomas di Giovanni, no início de 1970. Nele, ambas as linhagens são retomadas, e o escritor apresenta-se como herdeiro tanto de uma memória histórica quanto de uma memória literária. Interessa-me, particularmente, essa genealogia literária, a qual precisa ser sempre considerada tendo-se em vista sua constituição mediante o signo do duplo, ou seja, uma genealogia que é tanto familiar, privada (a memória), quanto social, pública (a biblioteca). Como ressalta Piglia, em lugar de excluir as inúmeras contradições que marcam essa duplicidade, Borges as mantém, fazendo delas elementos constitutivos de sua escritura: “A memória e a biblioteca representam as propriedades a partir das quais se escreve, porém esses dois espaços de acumulação são, ao mesmo tempo, o lugar mesmo da ficção em Borges” (PIGLIA, 1979, p. 6, tradução minha).

Sob esse prisma, procuro aproximar a essa dupla chave de leitura da obra de Borges proposta por Ricardo Piglia, pautada pelas linhagens familiar/histórica e literária/intelectual, a perspectiva de uma obra fraturada, conforme proposta por Beatriz Sarlo

(2008), cuja rachadura seria originária de uma tensão insistente entre o nacional (familiar) e o cosmopolita (literário). Sarlo indica que é nesse lugar tensionado, nesse espaço entre duas margens que Borges constitui seu pensamento e sua literatura, e que qualquer leitura que se faça da produção borgiana a partir de apenas um desses polos, ainda que perfeitamente possível, resultará numa perda significativa.

Conquanto a reflexão sobre o ensaio como gênero particular de escrita e de organização do pensamento fuja ao escopo deste texto, parece-me relevante destacar a escolha de Borges pelo título de seu livro autobiográfico: no original inglês, *An Autobiographical Essay* (*Ensaio autobiográfico*, na tradução brasileira). A pesquisadora uruguaia Lisa Block de Behar, que já dedicou livros e artigos à obra do escritor argentino, afirma que, com esse título, Borges faz circular em torno do texto os vários sentidos que se condensam no termo ensaio:

Não recordo outros autores que tenham apresentado sua autobiografia como um “ensaio”; tampouco recordo que Borges tenha designado como autobiográficos outros de seus textos, além da alusão a alguma lembrança de suas leituras ou à intensidade poética de algum instante de intimidade privada (BEHAR, 1999. Tradução do autor).

Ela lamenta, ainda, que a tradução da obra para a língua espanhola não mantenha o título original:

Com efeito, o título em espanhol apenas o apresenta como uma sucinta Autobiografia, sem explicar qualquer razão para a omissão de uma parte substancial da denominação em inglês, suspendendo o enfrentamento que, por justapor dois nomes genéricos como um só, impugna a ambos (BEHAR, 1999. Tradução do autor).

Esse “ensaio de biografia”, assim, que já nasce marcado pelo signo do híbrido, destaca a importância dos livros na infância de Borges e no ambiente familiar em que ele cresceu. O escritor afirma que “uma tradição literária percorria a família de [s]eu pai” (BORGES, 2009, p. 18), destacando o fato de que Fanny Haslam, sua avó paterna inglesa – responsável pelo conhecimento de inglês que Borges adquiriu desde cedo – “era uma grande leitora” (p. 12) e dizendo, a respeito de seu pai, ter sido “ele quem me revelou o poder da poesia: o fato de as palavras serem não apenas um meio de comunicação, mas também símbolos mágicos e música” (p. 13). Seu pai, Jorge Guillermo Borges, escreveu um romance; sua mãe, Leonor Acevedo, com quem Borges viveu por quase toda a vida, após a morte do marido dedicou-se à tradução de obras literárias.

Nesse mesmo texto Borges se apresenta ainda como “um homem de livros” (p. 16), e destaca a importância da biblioteca do pai em sua vida:

Se tivesse de indicar o evento principal de minha vida, diria que é a biblioteca de meu pai. Na realidade, creio nunca ter saído dessa biblioteca. É como se ainda a estivesse vendo. Ocupava todo um aposento, com estantes envidraçadas, e devia conter milhares de volumes. Como era



muito míope, esqueci-me da maioria dos rostos dessa época (quando penso em meu avô Acevedo, talvez esteja pensando em sua fotografia), mas ainda lembro com nitidez as gravuras em aço da *Chambers's Encyclopaedia* e da *Britannica* (BORGES, 2009, p. 16).

O escritor continua enumerando as diversas obras que leu a partir dessa biblioteca. Embora longa, a citação justifica-se tanto por traçar a importância emblemática da biblioteca na vida do escritor desde a infância como por apresentar-se como uma lista das leituras que o marcaram nesse período, como uma espécie de inventário de sua heteróclita história de aproximação com a literatura, como uma sinalização das questões que marcaram sua obra posterior, ou seja, como um elemento conformador do mito biográfico que o leva a se tornar um “homem de livros”:

O primeiro romance que li inteiro foi *Huckleberry Finn*. Depois vieram *Roughing It* e *Flush Days in California*. Também li os livros do capitão Marryat, *Os primeiros homens na Lua*, de Wells, Poe, uma edição da obra de Longfellow em um volume, *A ilha do tesouro*, Dickens, *Dom Quixote*, *Tom Brown na escola*, os contos de fadas de Grimm, Lewis Carroll, *As aventuras de mr. Verdant Green* (livro agora esquecido), *As mil e uma noites*, de Burton. A obra de Burton – infestada de coisas então consideradas obscenidades – foi-me proibida, e tive de lê-la às escondidas no terraço. Mas nessa altura estava tão emocionado pela magia do livro que não percebi em absoluto as partes censuráveis e li os contos sem me dar conta de nenhum outro significado. Todos os livros que acabo de mencionar, eu os li em inglês. Quando mais tarde li *Dom Quixote* na versão original, pareceu-me uma tradução ruim. Ainda lembro aqueles volumes vermelhos com letras impressas em ouro da edição Garnier. Em algum momento, a biblioteca de meu pai fragmentou-se e, quando li o *Quixote* em outra edição, tive a sensação de que não era o verdadeiro *Quixote*. Mais tarde, fiz com que um amigo me conseguisse a edição Garnier, com as mesmas gravuras em aço, as mesmas notas de rodapé e também as mesmas erratas. Para mim, todas essas coisas fazem parte do livro; considero esse o verdadeiro *Quixote* (BORGES, 2009, p. 16-17).

Podemos traçar, nessa lista de memórias de leitura, percursos que as relacionam às obras borgianas, de modo que é como se aí, na biblioteca paterna, estivesse indicado o futuro escritor de sucesso internacional que Borges já era quando escreveu essas páginas autobiográficas. Nesse rol encontram-se os verbetes enciclopédicos retrabalhados em *Manual de Zoología Fantástica* (BORGES e GUERRERO, 2001) e *O livro dos seres imaginários* (BORGES e GUERRERO, 2007); Richard Burton e as questões pertinentes à tradução, sobre as quais o autor reflete em “Problemas de la traducción (el oficio de traducir)” (BORGES, 1999b), “Las dos maneras de traducir” (BORGES, 1926) e “As versões homéricas” (BORGES, 2008); o “verdadeiro” *Quixote* de “Pierre Menard, autor do *Quixote*” (BORGES, 2007b). A biblioteca paterna parece funcionar, assim, como uma força centrífuga da qual decorre a maioria dos temas que irão compor seu repertório de produção, seja ele narrativo, poético ou ensaístico:



Em espanhol li muitos dos livros de Eduardo Gutiérrez sobre bandidos e foragidos argentinos – sobretudo *Juan Moreira* –, bem como seu *Siluetas militares*, que contém um vigoroso relato da morte do coronel Borges. Minha mãe proibiu-me a leitura do *Martín Fierro*, pois o considerava um livro indicado apenas para rufiões e colegiais e que, além disso, nada tinha a ver com os verdadeiros *gauchos*. Esse também eu li às escondidas. A opinião de minha mãe baseava-se no fato de que Hernández apoiara Rosas e, portanto, era inimigo de nossos antepassados unitários. Li ainda o *Facundo*, de Sarmiento, e vários livros sobre mitologia grega e depois escandinava. A poesia chegou-me através do inglês: Shelley, Keats, FitzGerald e Swinburne, esses grandes favoritos de meu pai que ele podia citar extensamente, e muitas vezes o fazia (BORGES, 2009, p. 17).

Genealogia literária traçada a *posteriori*, num movimento como o postulado pelo escritor em “Kafka e seus precursores” (BORGES, 2007a), a lista borgiana – que poderia estender-se ao infinito – embaralha as influências e deixa antever o gosto pelas burlas, demarcando “um entrelugar linguístico e literário” (OLMOS, 2008, p. 13) e indicando uma biblioteca a ser resgatada – mesmo que essa biblioteca paterna talvez nunca tenha existido tal qual narrada.

Ainda rememorando a biblioteca familiar, o escritor afirma: “Sempre cheguei às coisas depois de encontrá-las nos livros” (BORGES, 2009, p. 20). Esse comentário, como destaca Ana Cecília Olmos, diz de um aspecto fundamental da poética de Borges: a leitura como “instância fundadora de sua escritura”, como uma experiência de vida tão importante quanto qualquer outra. Ela indica a rasura constante praticada pelo escritor entre o que advém de uma imaginação literária e o que decorre de uma experiência do mundo sensível, situações por ele aproximadas e vivenciadas sob a mesma ótica: “Um escritor que assumiu o livro como elemento vital, deu à leitura o status de extensão da experiência e transformou a biblioteca no seu habitat” (OLMOS, 2008, p. 8). Como já havia afirmado Maurice Blanchot, Borges era um “homem essencialmente literário”, com o que se quer dizer que estava “sempre pronto para compreender segundo o modo que a literatura autoriza” (BLANCHOT, 1999, p. 74, tradução minha).

Nascido em Buenos Aires em 1899, Borges mudou-se com a família para a Europa em 1914, lá vivendo por nove anos: a viagem, decorrente da busca por tratamento para a perda de visão de seu pai, prolongou-se devido à eclosão da Primeira Guerra Mundial. Ao longo desse período, ele concluiu em Genebra os estudos de nível médio e aproximou-se do Ultraísmo, movimento de vanguarda que conheceu na Espanha e que influenciou suas primeiras obras poéticas. Afirmou também sua proximidade com a palavra escrita, tornando-se um leitor fervoroso tanto de literatura quanto de filosofia e publicando seus primeiros textos em periódicos europeus: expandiu, assim, os limites de sua biblioteca familiar, convertida então numa “biblioteca peregrina”.

A expressão “biblioteca peregrina” foi cunhada por Ana Cecília Olmos que, ao traçar um “retrato do artista” em seu *Por que ler Borges* (2008), elabora um panorama biográfico do autor que tem na presença da biblioteca em sua vida o principal referencial. Esse

“imperfeito bibliotecário” – alusão direta ao texto “A Biblioteca de Babel” – é apresentado por meio de quatro bibliotecas: a “biblioteca familiar”, correspondente ao tempo da infância e da formação de Jorge Luis Borges, influenciados fortemente pela biblioteca paterna; a “biblioteca peregrina”, referente ao período em que Borges viveu na Europa com sua família e no qual ampliou seus referenciais literários; a “biblioteca crepuscular”, que diz do momento de seu retorno a Buenos Aires e de sua produção anterior ao amplo reconhecimento de público e crítica; e a “biblioteca da consagração”, correspondente à época de suas produções de maior sucesso, aos prêmios literários e ao prestígio internacional.

No período europeu, a biblioteca de seu pai ampliava-se, incorporando autores, textos e idiomas distintos – o latim de Virgílio; o francês de Baudelaire, Paul Verlaine, Victor Hugo e Émile Zola; o alemão de Heine, Nietzsche, Schopenhauer – e novos escritores de idiomas já conhecidos, como o inglês e o espanhol – Thomas de Quincey, Chesterton, Quevedo, Góngora, Miguel de Unamuno... Essa biblioteca peregrina marcava, assim, uma formação literária cosmopolita e, ao mesmo tempo, a inserção “periférica” do autor, que o levava a transitar pelas diversas tradições literárias, assumindo-as e subvertendo-as com a marca de seu lugar nacional.

Ambas as bibliotecas, familiar e peregrina, apresentam-se assim como emblemas de uma escritura que se constrói a partir do diálogo, nem sempre pacífico, entre o centro e a margem, em decorrência de um olhar que só é possível desse lugar ex-cêntrico:

[...] sua obra é perturbada pela tensão entre a mistura e a nostalgia por uma literatura europeia que um latino-americano não pode nunca viver integralmente como natureza original. Apesar da perfeita felicidade do estilo, a obra de Borges traz uma rachadura em seu centro: desloca-se na crista de várias culturas que se tocam (ou se repelem) em suas periferias. Borges desestabiliza as grandes tradições ocidentais, bem como aquelas que conheceu do Oriente, cruzando-as (no sentido de caminhos que se cruzam, mas também no de raças que se misturam) no espaço rio-pretense (SARLO, 2008, p. 17).

Os conflitos culturais, históricos e geográficos que marcam essa tensão ficam ainda mais evidentes quando do retorno do autor à Argentina, em 1921. Borges redescobriu, naquele momento, um país muito diferente daquele que havia deixado. A Buenos Aires que encontrou era apenas um rastro da cidade de sua infância, passando por mudanças vertiginosas: ele voltou para uma cidade em pleno desenvolvimento, com um movimento cultural e literário efervescente, uma cidade que incorporava a modernidade em seu sentido mais amplo.

Foi nessa nova Buenos Aires, que se constituía na interface entre o novo e o que persistia, que Borges e outros renomados escritores passaram a atuar ativamente, mobilizando seu cenário cultural. Em 1921, fundaram a revista mural *Prisma* e, em 1922, a revista *Proa* (WOODALL, 1999; VACCARO, 2006). Em 1923 Borges publicou seu primeiro livro de poemas, *Fervor de Buenos Aires*, no qual essa tensão entre a cidade da memória e a cidade em movimento pode ser considerada o eixo principal. A partir de então manteve,

até sua morte, um intenso ritmo de produção: colaborou com diversas revistas literárias e suplementos culturais (nos quais publicou ensaios, contos e poemas), organizou antologias, traduziu romances e escreveu prefácios a várias obras, além de ter ministrado inúmeras conferências. Já em seus primeiros textos é possível perceber a ironia, o humor e o deslocamento como estratégias para a reflexão sobre a literatura e a cultura (ainda que posteriormente ele tenha vindo a negar a importância desses escritos, como os publicados em *Inquisiciones*, de 1925).

O mito biográfico continua a se constituir para além da ficção familiar, ganhando importância aí uma segunda genealogia traçada pelo autor, relativa à cegueira e à biblioteca. Foi em 1938 que os livros passaram a cercar Borges também profissionalmente: seu primeiro emprego regular foi na Biblioteca Municipal Miguel Cané, da qual foi primeiro assistente durante cerca de nove anos. Sobre essa biblioteca ele afirmou:

Agora, eu deveria ter deixado essa biblioteca – era um ambiente assaz medíocre – mas continuei trabalhando. Não sei se a palavra “trabalhando” é exata; éramos, acho, uns cinquenta funcionários, e nos designaram um trabalho que tinha que ser lento. [...] Bom, e, então, o que acontecia? Nosso trabalho era feito em, digamos, meia hora ou em 45 minutos, e depois sobrava o restante das seis horas, que eram dedicadas a conversas sobre futebol – tema que ignoro profundamente – ou fofocas, ou, por que não, contos “picantes”. Agora, eu me escondia porque tinha encontrado uma estranha ocupação: ler os livros da biblioteca. Eu devo a esses nove anos o conhecimento da obra de Léon Bloy, de Paul Claudel; voltei a ler os seis volumes de *Declínio e queda do Império Romano*, de Gibbon, e conheci livros dos quais não tinha notícia. De maneira que aproveitei o tempo (BORGES e FERRARI, 2009, p. 56-57).

Na década de 1940, Borges lançou seus mais famosos livros de contos, que lhe valeram o reconhecimento internacional e deram início a uma série de prêmios literários e títulos acadêmicos honoríficos de todas as partes do mundo: *Ficções*, de 1944, e *O Aleph*, de 1949. Paralelamente ao sucesso como escritor, advém também a cegueira, outra “tradição familiar”, que acometera seu pai e iria progressivamente retirar sua visão: em 1955 já estava quase completamente cego. Os livros, entretanto, não deixavam de cercá-lo: foi nomeado, nesse ano, diretor da Biblioteca Nacional da Argentina.

Na conferência “A cegueira”, publicada no livro *Sete noites*, Borges traça a aproximação entre sua genealogia familiar e sua genealogia bibliotecária tendo como ponto de união a cegueira. Num primeiro momento, associa a Biblioteca às leituras da infância, quando a frequentava acompanhado do pai:

Fui nomeado diretor da biblioteca e voltei àquela casa da rua México no bairro de Montserrat, no Sul, de que guardava tantas recordações. Eu jamais havia sonhado com a possibilidade de ser diretor da Biblioteca. Tinha recordações de outra ordem. Ia com meu pai, à noite. (BORGES, 2011, p. 199)



Depois, associa o fato à sua cegueira:

Pouco a pouco fui compreendendo a estranha ironia dos fatos. Eu sempre imaginara o Paraíso como tendo o aspecto de uma biblioteca. Outras pessoas pensam num jardim, outras talvez pensem num palácio. Lá estava eu. Era, de alguma maneira, o centro de 900 mil volumes em diversos idiomas. Comprovei que mal conseguia decifrar as capas e as lombadas. Então escrevi o “Poema dos dons”, que começa por: “Ninguém rebaixe a lágrima ou rejeite/ esta declaração da maestria/ de Deus, que com magnífica ironia/ deu-me a um só tempo os livros e a noite”. Esses dois dons que se contradizem: os muitos livros e a noite, a incapacidade de lê-los. (BORGES, 2011, p. 200)

Por fim, traça a ligação entre a biblioteca e a cegueira, criando uma genealogia de bibliotecários cegos que passaram pela Biblioteca Nacional da Argentina:

Imaginei que Groussac era o autor do poema, porque Groussac também foi diretor da Biblioteca e também cego. Groussac foi mais corajoso que eu; guardou silêncio. Mas pensei que, sem dúvida, havia momentos em que nossas vidas coincidiam, já que nós dois chegáramos à cegueira e nós dois amávamos os livros. [...]

Na época eu ignorava que a Biblioteca tivera outro diretor, José Mármol, que também foi cego. Aqui aparece o número três, que fecha as coisas. Dois é uma mera coincidência; três, uma confirmação. [...]

Temos, assim, três pessoas que receberam igual destino. (BORGES, 2011, p. 201-202)

O “destino” confirmava, assim, o mito biográfico. Borges permaneceu como diretor da Biblioteca Nacional até se aposentar, em 1973. Paralelamente à sua entrada no paraíso pelo qual tomava as bibliotecas, ao longo da década de 1940 iniciara-se também o vínculo de Borges com o ramo editorial, no qual se projetou como antologista na editora Emecê. A palavra escrita era sua estratégia de ação, intervenção e colocação no mundo: escrevia prefácios, crítica e roteiros de cinema, organizava e dirigia coleções literárias, produzia ensaios para diversos periódicos e ainda se arriscou em um conjunto de milongas posteriormente musicadas por Astor Piazzolla (*Para as seis cordas*); além disso, dava conferências sobre literatura por todo o mundo, concedeu inúmeras entrevistas e tinha sob sua responsabilidade cátedras acadêmicas.

Essa multiplicidade de textos e esse voraz apetite pela leitura fazem da obra de Borges uma vasta biblioteca, um território livresco em que a tradição é rememorada e recriada constantemente; em que o sonho, a realidade e a imaginação se imbricam de maneira contínua; e em que o saber se constrói a partir do diálogo entre a ficção e a reflexão em suas mais variadas formas de aparição.

Ainda que diferenciadas em vários aspectos, a vida e as obras de Borges e Calvino aproximam-se por esse vínculo com a palavra escrita, pela presença insistente das figuras do livro e da biblioteca, bem como por uma produção textual que constantemente coloca em questão o próprio fazer literário: como pensar por meio

da ficção, como produzir saberes que se instituem no bojo da narrativa e com os recursos desta num cenário em que predomina a valorização da ciência como único discurso válido para o conhecimento?

A relação entre literatura e ciência construída por Calvino pode ser lida, a exemplo de Borges, a partir de um “mito biográfico”, de uma “ficção familiar”. Luca Baranelli e Ernesto Ferrero, ao traçarem em *Album Calvino* (2003) uma biografia do autor, afirmam que ele trazia em seu “código genético” uma mentalidade científica: seu pai, Mario Calvino, era um agrônomo de San Remo que passou alguns anos no México (onde dirigiu a Estação Experimental de Agricultura) e em Cuba; sua mãe, Eva Mameli, foi a primeira mulher a ocupar uma cátedra de Botânica em uma universidade italiana. Esse mito biográfico é, entretanto, marcado por uma dupla mirada: o gosto pelas oposições binárias e dicotomias, que se desdobra e ramifica. Jean Starobinski, no prefácio aos romances e contos de Calvino, destaca que desde os primeiros textos do escritor italiano é possível perceber sua predileção pelas antíteses, pelas oposições binárias e pelas dicotomias, mas que essas duplas opostas nunca se apresentam de maneira simétrica ou equilibrada: nas oposições calvinianas prevalecem a tensão, a dissimetria e a instabilidade, situações de potencialidade criadora (STAROBINSKI, 2003).

Num primeiro movimento, opõem-se a ciência-paixão do pai e a ciência-ordem da mãe. Para o pai, a ciência era um universo dominante, pautado por uma relação de afeto excessiva, que ocupava toda a vida, único espaço no qual o homem poderia existir:

O caminho de meu pai também levava longe. Do mundo, ele via somente as plantas e o que tivesse relação com plantas, e de cada planta dizia em voz alta o nome, no latim absurdo dos botânicos, e o lugar de procedência – sua paixão fora, a vida toda, conhecer e aclimatar plantas exóticas –, e o nome vulgar, se houvesse, em espanhol ou inglês ou em nosso dialeto, e nesse nomear as plantas punha a paixão de estar dilapidando um universo sem fim, de se aventurar, a cada vez, até as fronteiras extremas de uma genealogia vegetal, e em cada ramo ou folha ou nervura abrir para si um caminho como que fluvial, na linfa, na rede que cobre a verde terra. [...] porque esta era sua paixão – a primeira, sim, a primeira, ou seja, a última, a forma extrema de sua paixão única, conhecer cultivar caçar, insistir, persistir de todas as maneiras nesse bosque selvagem, no universo não antropomorfo, diante do qual (e somente aí) o homem era homem [...] (CALVINO, 2000b, p. 19-20).

Para a mãe, se a ciência era também o único universo possível, assumia uma forma diferente, aquela do rigor e da ordem, na qual não havia espaço para qualquer transbordamento:

Que a vida também fosse desperdício, isso minha mãe não admitia – ou seja, que também fosse paixão. Por isso nunca saía do jardim etiquetado planta a planta, da casa forrada de buganvílias, do escritório com o microscópio debaixo da redoma de vidro e os herbários. Sem incertezas, ordeira, transformava as paixões em deveres, e deles vivia (CALVINO, 2000b, p. 26).

Num segundo momento, a contraposição se estabelece entre a ciência dos pais e a literatura do filho, entre a integração com a natureza dos primeiros e a ligação com o humano do segundo, mas aqui já ressalta um desequilíbrio, uma dissimetria, um movimento que ao mesmo tempo em que afasta, aproxima – a ciência que instaura a diferença com os pais vai marcar sua própria produção, e a paixão que distancia pais e filhos pelos objetos de desejo aproxima-os pelo modo de olhar:

Vocês hão de compreender quanto nossos caminhos divergiam, o de meu pai e o meu. Mas, e eu? Afinal, que caminho eu buscava senão o mesmo de meu pai, cavado na densidão de outra estranheza, no supramundo (ou inferno) humano? O que buscava com o olhar pelos átrios mal iluminados da noite (a sombra de uma mulher, às vezes, desaparecia ali) senão a porta entreaberta, a tela do cinema a ser atravessada, a página a ser virada que introduz num mundo em que todas as palavras e figuras pudessem se tornar reais, presentes, experiência minha, não mais o eco de um eco de um eco? (CALVINO, 2000b, p. 21)

Mas o que movia meu pai a cada manhã pelo caminho de San Giovanni acima – e a mim abaixo, pelo meu caminho –, mais que o dever de proprietário laborioso, ou o desprendimento de inovador de métodos agrícolas – e o que movia a mim, mais que as definições daqueles deveres que aos poucos iria me impor –, era paixão feroz, dor de existir – o que mais podia nos impelir, ele a subir pragais e bosques, eu a me entranhar num labirinto de muros e papéis escritos? –, confronto desesperado com o que resta fora de nós, desperdício de si em oposição ao desperdício geral do mundo (CALVINO, 2000b, p. 26).

Essa ficção familiar se amalgama em Calvino na paixão pela literatura, na vida que é atravessada pela palavra escrita, pela narrativa, na conexão com o mundo que se estabelece por meio dela:

E eu? Eu acreditava ter outros pensamentos. O que era a natureza? Ervas, plantas, lugares verdes, animais. Eu vivia no meio daquilo e queria estar em outro lugar. Diante da natureza permanecia indiferente, reservado, por vezes hostil. E não sabia que eu também estava buscando uma relação, talvez mais afortunada que a de meu pai, uma relação que a literatura acabaria me dando, devolvendo significado a tudo, e, de repente, cada coisa se tornaria verdadeira e tangível e possível e perfeita, cada coisa daquele mundo já perdido (CALVINO, 2000b, p. 37).

Tais citações, ainda que um tanto extensas, são importantes para que identifiquemos, nesses “exercícios de memória” postumamente publicados, a construção de um mito biográfico estreitamente vinculado à literatura e à visão de mundo que lhe é antagônica, a ciência, traços que se apresentam de modo indelével na obra calviniana. O próprio Calvino destaca que esse ambiente estreitamente vinculado à pesquisa e ao desenvolvimento científico – e, como veremos à frente, também à política – teve grande influência em sua formação, dando-se a partir dele sua aproximação com as narrativas: com a literatura,

depois da leitura, aos 12 ou 13 anos, de *O livro da selva*, de Rudyard Kipling, obra na qual afirma ter tido “o primeiro verdadeiro prazer da leitura” (CALVINO *apud* BARANELLI e FERRERO, 2003, p. 43. Tradução do autor); com o cinema, sobre o qual chega a afirmar: “o cinema era o mundo para mim” (CALVINO, 2000c, p. 41).

É interessante observar que alguns dos motivos que Calvino destaca para seu interesse absoluto pelo cinema em meados da década de 1930 podem ser pensados como indícios de seu vínculo com a narrativa e com questões que se coloca sobre a relação entre o “mundo escrito” e o “mundo não escrito”: ele se sentia encantado com “o contraste entre duas dimensões temporais diferentes, dentro e fora do filme”, “a descontinuidade entre os dois mundos”, “a suspensão do tempo” no período de duração da película (CALVINO, 2000c, p. 44).

O cinema apresentava-se, então – e, conforme seus exercícios de rememoração, o cinema ao qual se refere era o cinema americano da época –, como uma das maneiras de identificar e colocar em prática o que Starobinski aponta como um problema que Calvino se propôs insistentemente ao longo de toda sua obra: o olhar distanciado, o intervir sobre o mundo a partir do vislumbre de sua forma, o qual só é possível através de “lo sguardo dall’alto”, do olhar de cima. Diante da tela do cinema, o mundo apresentava-se como um Outro, quase absolutamente distinto (apesar de alguns pontos de contato com o mundo real), do qual era possível perceber os traços pela distância, do qual era possível apreender a inexaurível superfície, ainda que pelo viés da suspensão:

Mas então, o que tinha sido o cinema, nesse contexto, para mim? Diria: a distância. Ele respondia a uma necessidade de distância, de dilatação dos limites do real, de ver se abrindo ao meu redor dimensões incomensuráveis, abstratas como entidades geométricas, mas também concretas, absolutamente repletas de caras e situações e ambientes que, com o mundo da experiência direta, estabeleciam uma rede própria (e abstrata) de relações (CALVINO, 2000c, p. 56).

O fascismo, no entanto, interrompe essa proximidade com o cinema, através da proibição do cinema americano na Itália pouco antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial, e facilita a passagem do escritor italiano para “o mundo do papel escrito, que em algumas de suas margens é fronteiro ao mundo do celuloide” (CALVINO, 2000c, p. 56). A passagem ao papel é marcada pelo desejo de buscar novamente “o prazer da leitura provado com Kipling” (CALVINO *apud* BARANELLI e FERRERO, 2003, p. 43. Tradução do autor). Mas suas primeiras manifestações criativas realizam-se através do desenho – em especial do humor presente nas charges e caricaturas, publicadas em 1940 no periódico milanês *Bertoldo* – e de algumas peças teatrais, das quais persistem em especial os títulos registrados em sua correspondência.

O princípio da década de 1940 é marcado pelo início dos estudos universitários e da produção literária, assim como pelo envolvimento com o PCI, o Partido Comunista Italiano, no cenário de guerra que se desenrola. Calvino inicia os estudos universitários na Faculdade de Agronomia de Turim, em 1941, período em que produzirá uma série de pequenos contos, interrompidos por seu envolvimento com os *partigiani* e pela clandestinidade na resistência

ao fascismo. Após a Libertação, reafirma sua adesão ao PCI e inicia um vínculo sem volta com o universo literário: quando se mudou para Turim ao término da guerra *partigiana*, matriculou-se na Faculdade de Letras e passou a frequentar a editora Einaudi, que ao longo desse período funcionava como bem mais que uma editora – era o local de confluência da intelectualidade de esquerda, espaço no qual filósofos, historiadores, escritores e literatos travavam contínuas discussões acerca das tendências políticas e ideológicas de então. Pouco depois, começou a prestar serviços para a própria editora, trabalhando em vários setores até 1983, ano em que dela se desvinculou: redigiu notas publicitárias; dirigiu, entre 1952 e 1959, o *Notiziario Einaudi*, um periódico mensal (posteriormente trimestral) de informação cultural; fundou e dirigiu, ao lado de Elio Vittorini, a revista de literatura *Il Menabò*; dirigiu coleções de literatura diversas; e, como editor, escreveu cerca de cinco mil cartas em que discute e analisa trabalhos de inúmeros autores.

O envolvimento com a literatura, desde os anos 1940, mostrou-se profundo e irreversível: Calvino escreveu inúmeros ensaios e textos ficcionais, participou de grupos literários e culturais, produziu peças de teatro e musicais. Tornou-se um escritor que se interrogava continuamente tanto sobre seu próprio trabalho e sobre as estratégias e escolhas a ele inerentes, quanto sobre as possibilidades de existência do ser humano no mundo. Explorando a ação política implícita na narrativa, no trabalho da escritura e na própria literatura, fez do campo literário um híbrido no qual confluem o homem prático e o homem contemplativo, a ciência e a ficção, o poético e o político propriamente dito.

Se no caso de Borges sempre foi explícito o desejo de não fazer da literatura campo de disputas políticas (ainda que isso não o tenha impedido de manifestar com clareza suas posturas), a relação de Italo Calvino com a política estrita mostrou-se mais complexa, em especial no princípio de sua produção ficcional. No início da década de 1940, ele se envolveu diretamente com o movimento de resistência ao fascismo que avançava sobre a Itália, unindo-se à Brigada Garibaldi e militando ativamente na guerra *partigiana*. Apesar da breve duração cronológica, esse envolvimento teve grande intensidade e foi determinante em sua formação humana e política, refletindo-se em sua obra: a Resistência Italiana é o tema de seu primeiro livro, *A trilha dos ninhos de aranha* (CALVINO, 2004), publicado em 1947, e de diversos contos do mesmo período.

Nos primeiros anos pós-resistência é, assim, principalmente por meio de uma narrativa de temática política que o autor estabelece sua atuação neste campo, inclusive colaborando em diversos jornais e periódicos comunistas. No entanto, seu envolvimento com a política tornou-se mais conflituoso a partir dos desdobramentos da conjuntura italiana, e essa tensão acabou resultando em seu desvinculamento, em 1957, do Partido Comunista. Nesse sentido, é esclarecedora sua resposta, em entrevista concedida em 1956, à questão “Acredita que os literatos devem participar da vida política? Como? Qual sua tendência política?”:

Acredito que quem tem de participar da política são os homens. E os literatos, na medida em que são homens. Creio que a consciência cívica e moral deva ter influência primeiro sobre o homem e depois também



sobre o escritor. É um caminho longo, mas não há outro. E acredito que o escritor tem de manter em aberto um discurso que em suas implicações não pode deixar de ser também político. [...] Da política e da literatura participo de maneiras diferentes conforme minhas atitudes, mas ambas me interessam como um mesmo discurso sobre o gênero humano (CALVINO, 2006, p. 26-27).

Nesse contexto, o envolvimento com o projeto de pesquisa para compilação e “tradução” de narrativas tradicionais da Itália para publicação do livro *Fábulas italianas* inicia-se em 1954 e aprofunda a relação do autor com um universo fantástico e fabular que já se fazia perceptível em sua obra – deixando traços inconfundíveis em textos como os que compõem a trilogia *Os nossos antepassados: O visconde partido ao meio, O barão nas árvores e O cavaleiro inexistente*, reunidos em volume único em 1960–, além de tornar mais veementes reflexões sobre a oralidade e a originalidade das narrativas, sobre a “insaciabilidade de versões e de variantes” que marca a “infinita variedade e infinita repetição” que caracterizam essas histórias (CALVINO, 1995, p. 13). Além disso, ali também germinavam as questões sobre a língua italiana e seu vínculo particular com a escrita, sobre um mundo vívido e em perpétuo movimento que se cristalizava textualmente, temas que habitarão diversas de suas produções ensaísticas, dentre as quais destacamos “Italiano, uma língua entre as outras” (CALVINO, 2009b) e “Mondo scritto e mondo non scritto” (CALVINO, 2002a).

É também no último livro da trilogia, *O cavaleiro inexistente*, publicado em 1959, que Calvino começa a explicitar a reflexão sobre a literatura como tema narrativo de suas ficções, num movimento que desborda as fronteiras entre o ensaio e a criação: ali se delineia um pensamento sobre a linguagem, sobre a escrita e sobre a posição desta relativamente ao que ele viria a chamar de “mundo não escrito”. O livro narra a história de Agilulfo Emo Bertrando dos Guildiverni e dos Altri de Corbentraz e Sura, cavaleiro de Selimpia Citeriore e Fez, um nome pomposo para alguém que não existe: Agilulfo não passa de uma armadura branca, brilhante e vazia, com a qual Calvino aprofunda a discussão filosófica sobre o homem contemporâneo que perpassa a trilogia, encerrando o ciclo com esse personagem denominado inexistente desde o título da obra e que, ao fim da narrativa, perde até mesmo sua condição de impossibilidade.

No escopo desse movimento de pensar e produzir literatura, a mudança para Paris na década de 1960 (mais especificamente em 1967) possibilita sua aproximação com o Oulipo (*Ouvroir de Littérature Potentielle*) e leva sua obra a novas ramificações e desdobramentos. Do contato com o grupo matemático-literário, que propunha a produção textual a partir do uso de *contraintes*, de restrições autoimpostas, outros elementos integram-se à literatura de Calvino, como o jogo matemático e a combinatória, claramente observáveis nas narrativas de *O castelo dos destinos cruzados*, de 1969, *As cidades invisíveis*, de 1972, e *Se um viajante numa noite de inverno*, de 1979.

Como articular o pensamento de uma ideia com a narrativa dessa mesma ideia ou, para usar a expressão de Jean Starobinski, como “pensare” e “raccontare”, num mesmo

movimento, determinada questão, seja ela filosófica, científica ou literária? Essa me parece a grande questão que se dissemina ao longo de toda a obra de Calvino, e que nela se institui a partir da dupla mirada à qual me referi anteriormente, que mescla a literatura e a ciência, originada de sua “ficção familiar” e essencial na construção de seu “mito biográfico”. É na busca de respostas a essa indagação que a obra calviniana inventa caminhos – que se bifurcam, que se entrecruzam, que se entrelaçam – que permitem a instauração de uma diferença no seio da tradição, percursos que colocam em trânsito o centro e a margem, que deslocam os saberes e se abrem para um pensamento pautado pela complexidade, tal qual abordada por Edgar Morin (2002, 2007). É justamente esse percurso que permite que o Calvino “teórico” seja apontado por Starobinski como um “teórico ambidestro”, que se apresenta tanto nas “lezioni” quanto nos “racconti”, diluindo assim as fronteiras que cerceiam o espaço da produção do conhecimento e o desvinculam das formas narrativas e ficcionais:

[...] a postura científica e aquela poética coincidem: ambas são posturas de pesquisa e ao mesmo tempo de planejamento, de descoberta e de invenção. A postura política também (em sentido lato: isto é, do fazer história cultural e civil). O caminho para tornar uma a cultura de nosso tempo, de outro modo tão divergente em seus discursos específicos, está justamente nessa postura comum (CALVINO, 2009a, p. 103).

A diversidade de vínculos com a palavra que se pode perceber tanto em Borges quanto em Calvino – que exercem de maneira relacional várias outras atividades narrativas além da produção ficcional, como a atuação na área editorial; a tradução; a escrita ensaística; a produção jornalística; as conferências, aulas e entrevistas; a reflexão sobre ciência, natureza e filosofia; a participação em grupos artístico-literários – e que tem sua origem e seu lastro nesse “mito biográfico” que procurei aqui brevemente indicar, contribui para a transformação de suas obras em uma rede, e indica a biblioteca como possível metáfora para sua concepção de literatura: uma biblioteca tecida pelo desejo do uso da narrativa como motor do pensamento.

Nesse sentido, aproximar suas estratégias narrativas de construção biográfica àquelas de sua produção ficcional nos possibilita concluir que, em ambos, a biblioteca pode ser tomada não apenas como objeto e temática, mas também como um método de composição literária: eles produzem, suas vidas e suas obras, como se compusessem uma “coleção de livros”, na qual os mais diversos textos se confrontam no estabelecimento de um novo texto, que os releia e os rediga: afinal, “Os livros são feitos para serem muitos, um livro único tem sentido apenas quando se junta a outros livros, quando segue e precede outros livros” (CALVINO, 2002b, p. 127, tradução nossa); “Um livro é uma coisa entre as coisas, um volume perdido entre os volumes que povoam o indiferente universo, até que ele encontra seu leitor” (BORGES, 1999a, p. 519). Em Borges e Calvino, escritores já aproximados por muitos pesquisadores em razão de suas obras literárias, acredito que encontramos outros pontos de contato: a ficção



familiar, o mito biográfico e a biblioteca, os quais podem ser tomados como *locus* de construção e subversão dos saberes, como espaço de memória e de esquecimento da tradição e do conhecimento, como figuras sobre as quais se assenta certa “identidade” entre os escritores.

Referências

BARANELLI, L.; FERRERO, E. **Album Calvino**. Milano: Mondadori, 2003.

BEHAR, L. B. de. **El ensayo**: magias poéticas de un género ilimitado. 1999. Disponível em: www.liccom.edu.uy/docencia/lisa/conferencias/magias.html. Acesso em 30 mar. 2009.

BLANCHOT, M. L’Infini et l’infini. In: BLANCHOT, M. **Henri Michaux et le refus de l’enfermement**. Paris: Faragot, 1999. p. 67-103.

BORGES, J. L. Las dos maneras de traducir. **La prensa**, Buenos Aires, 01 ago. 1926. Disponível em: <http://foro.elapeh.com/viewtopic.php?p=191100>. Acesso em 17 fev. 2009.

BORGES, J. L. Biblioteca pessoal: prólogos. In: BORGES, J. L. **Obras completas**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Globo, 1999a. v. 4. p. 515-627.

BORGES, J. L. Problemas de la traducción (el oficio de traducir). In: BORGES, J. L. **Borges en Sur 1931-1980**. Buenos Aires: Emecê, 1999b. p. 321-325.

BORGES, J. L. Kafka e seus precursores. In: BORGES, J. L. **Outras inquisições**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a. p. 127-130.

BORGES, J. L. Pierre Menard, autor do Quixote. In: BORGES, J. L. **Ficções**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b. p. 34-45.

BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: BORGES, J. L. **Ficções**. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007c. p. 99-108.

BORGES, J. L. As versões homéricas. In: BORGES, J. L. **Discussão**. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 103-110.

BORGES, J. L. **Ensaio autobiográfico**. Trad. Maria Carolina de Araújo e Jorge Schwartz. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BORGES, J. L. A cegueira. In: BORGES, J. L. **Borges oral & Sete noites**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 197-214.

BORGES, J. L.; FERRARI, O. **Sobre a filosofia e outros diálogos**. Trad. John O’Kuinghttons. São Paulo: Hedra, 2009.

BORGES, J. L.; GUERRERO, M. **Manual de zoología fantástica**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BORGES, J. L.; GUERRERO, M. **O livro dos seres imaginários**. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.





CALVINO, I. Introdução. In: CALVINO, I. **Fábulas italianas**: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcritas a partir de diferentes dialetos. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 9-43.

CALVINO, I. **O caminho de San Giovanni**. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

CALVINO, I. O caminho de San Giovanni. In: CALVINO, I. **O caminho de San Giovanni**. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b. p. 15-38.

CALVINO, I. Autobiografia de um espectador. In: CALVINO, I. **O caminho de San Giovanni**. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2000c. p. 39-64.

CALVINO, I. A memória do mundo. In: CALVINO, I. **Um general na biblioteca**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 127-133.

CALVINO, I. Mondo scritto e mondo non scritto. In: CALVINO, I. **Mondo scritto e mondo non scritto**. Milano: Mondadori, 2002a. p. 114-125.

CALVINO, I. Il libro, i libri. In: CALVINO, I. **Mondo scritto e mondo non scritto**. Milano: Mondadori, 2002b. p. 126-141.

CALVINO, I. **A trilha dos ninhos de aranha**. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CALVINO, I. Questionário de 1956. In: CALVINO, I. **Eremita em Paris**: páginas autobiográficas. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 21-29.

CALVINO, I. O desafio ao labirinto. In: CALVINO, I. **Assunto encerrado**: discurso sobre literatura e sociedade. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a. p. 100-117.

CALVINO, I. Italiano, uma língua entre as outras línguas. In: CALVINO, I. **Assunto encerrado**: discurso sobre literatura e sociedade. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b. p. 140-147.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Mem Martins: Europa América, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLMOS, A. C. **Por que ler Borges**. São Paulo: Globo, 2008.

PIGLIA, R. Ideología y ficción en Borges. **Punto de vista**, Buenos Aires, ano 2, n. 5, p. 3-6, 1979. Disponível em: <https://segue.middlebury.edu/view/html/site/span6659a-l08/node/2758557>. Acesso em 01 mar. 2011.

SAER, J. J. O conceito de ficção. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 8, p. 1-6, jul. 2012. Disponível em: www.pucsp.br/revistafrenteiraz/download/pdf/TraducaoSaer-versaofinal.pdf. Acesso em 06 jul. 2016.

SARLO, B. **Jorge Luis Borges, um escritor na periferia**. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Iluminuras, 2008.





STAROBINSKI, J. Prefazione. In: CALVINO, I. **Romanzi e racconti**. Milano: Arnoldo Mondadori, 2003. p. ix-xxxiii.

VACCARO, A. **Borges**: uma biografia em imagens. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Planeta, 2006.

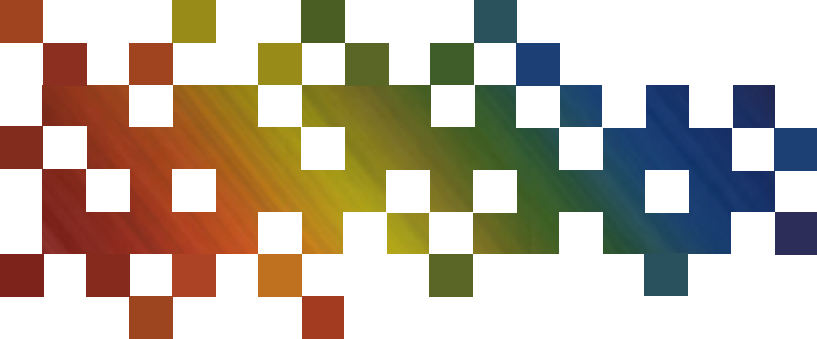
WOODALL, J. **Jorge Luis Borges**: o homem no espelho do livro. Trad. Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Recebido em 23/10/2017.

Aceito em 20/12/2017.

Maria Elisa Rodrigues Moreira

Doutora em Estudos Literários – Literatura Comparada, mestre em Estudos Literários – Teoria da Literatura e bacharel em Comunicação Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora visitante junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Autora dos livros *Saber narrativo: proposta para leitura de Italo Calvino* (Tradição Planalto, 2007) e *Coleção, arquivo, biblioteca: a literatura de Borges e Calvino* (Clock-T, 2016). elisarmoreira@gmail.com



Sobre o amor e a incapacidade de amar

On Love and the Incapacity to Love

Sobre el amor y la incapacidad de amar

Dionei Mathias

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

Em muitos textos de Elfriede Jelinek, a ausência de amor representa uma característica central na interação das personagens. Isso vale especialmente para o seu romance *Die Klavierspielerin* (*A Pianista*), cujo enredo trata do triângulo formado por mãe, filha e um jovem aluno que negociam signos de amor, em busca de uma narrativa de identidade em consonância com seus valores e projetos pessoais. Para refletir sobre essa questão o presente artigo está dividido em duas partes. Primeiramente, discutem-se algumas ideias sobre o conceito de amor, a fim de estabelecer uma base teórica – sem ambicionar uma definição exaustiva – que permita analisar esse discurso no texto ficcional. Na segunda parte, a análise foca no texto literário com o objetivo de compreender a dinâmica do amor materno (2), do corpo ao mesmo tempo rebelde e domesticado (3), a busca por espaços íntimos não controlados (4) e, por fim, a imaginação do futuro como elemento do amor (5). **Palavras-Chave:** Elfriede Jelinek, *A pianista*, amor.

Abstract

In many texts written by Elfriede Jelinek, the absence of love represents a key element in the way characters interact. This applies especially to the novel *Die Klavierspielerin* (*The Piano Player*), whose plot is about the triangle formed by mother, daughter and a young student, who trade in signs of love, in search of an identity narrative in line with their values and personal projects. In order to discuss this question, this article is divided into two parts. Firstly, there is a discussion about some ideas on the concept of love – without any ambition for an exhaustive definition – trying to establish a theoretical basis, which might allow its examination in the fictional text. In the second part, the focus is on the plot, aiming to understand (2) the dynamics of maternal love, (3) the insubordinate and docile body, (4) the search for unsurveilled private spaces and, finally, (5) the imagination of future as an element of love.

Keywords: Elfriede Jelinek, *The Piano Player*, Love.

Resumen

En muchos textos de Elfriede Jelinek, la ausencia del amor representa una característica fundamental en la interacción de los personajes. Eso puede decirse especialmente de la novela *Die Klavierspielerin* (*La pianista*), cuya trama presenta un triángulo entre madre, hija y un joven estudiante que negocian signos de amor, en búsqueda de una narración de identidad en

consonancia con sus valores y sus proyectos personales. Para discutir esa cuestión, este artículo está dividido en dos partes. Primeramente, se introducen algunas ideas sobre el concepto de amor con la finalidad de establecer una base teórica que permita analizar ese concepto en el texto ficcional. En la segunda parte, el análisis pasará al texto literario con el objetivo de comprender la dinámica del amor materno (2), del cuerpo a la vez rebelde y domesticado (3), la búsqueda por espacios íntimos no controlados (4) y, por fin, la imaginación del futuro como elemento del amor (5).

Palabras clave: Elfriede Jelinek, *La pianista*, amor.

1. Introdução ou tentativa sobre o amor

A tentativa de definir o amor representa um exercício que perpassa a história. Talvez nenhuma outra emoção tenha inspirado tantos pensadores a encontrar imagens que pudessem captar e abarcar toda a dimensão desse excerto de realidade que transforma a visão de mundo do sujeito. O escopo e o conteúdo daquilo que constitui o amor se tornam semanticamente nebulosos, pois cada indivíduo colora sua interpretação de realidade com impressões pessoais que, por sua vez, estão inseridas em moldes culturais específicos determinando igualmente a formação de sentido (HANSEN, 2003; MÜLLER-FUNK, 2006). Para tentar dar conta desse fenômeno, é possível aproximar-se de sua descrição, interpretando-o como sistema (LUHMANN, 1994), como resultado de um processo de civilização (ELIAS, 2007), como conjunto socialmente reconhecido de discursos ou normas (DEMMERLING; LANDWEER, 2007, p. 128). Nesses modelos, a diversidade de sensações físicas e anímicas, no primeiro momento, desordenada, acaba sendo condensada pelo sujeito, transformando o emaranhado caótico numa interpretação concatenada a fim de que possa ser narrada e transmitida para outros membros do espaço social. A narração do amor equivale a uma organização discursiva, portanto também está perpassada de ideologias e de elementos de cunho histórico.

A cultura, ou melhor, os discursos que regem as normas de comportamento, ação e construção de identidade definem, em grande parte, as formas de conceber e realizar a experiência do amor. A concepção e expressão do desejo, a encenação íntima e social da paixão ou mesmo a configuração do amor filial dentro do microcosmo familiar são práticas historicamente condicionadas pelos parâmetros acordados num determinado espaço social e grupo cultural. Talvez os instintos eróticos e de proteção apresentem muitas semelhanças se comparados a suas concretizações primordiais, porém, o modo como eles adentram a simbolização da consciência e como são exteriorizados na prática da interação social se transformam conforme o horizonte de ideias que marca as fronteiras do pensável na respectiva época. O discurso ficcional se apropria – consciente ou inconscientemente – desse ideário e o metamorfoseia em experiência estética, reproduzindo os modelos vigentes ou questionando sua propriedade para as imposições da existência.

Os limiares do conscientemente pensável se impõem especialmente no que concerne à concepção do amor como fenômeno inscrito no corpo, ou seja, amor como desejo ou necessidade de satisfação erótica. Para a Psicanálise, toda forma de amor nada mais é

que reflexo de pulsões libidinais (DEMMERLING; LANDWEER, 2007, p. 128), daí toda ação e interação do sujeito, no fundo, terem por objetivo satisfazer as demandas do corpo. Vivendo em sociedade, porém, e imerso numa rede de signos culturais, o sujeito é impelido a narrar essas necessidades de forma que sejam admissíveis no espaço social em que circula. Disso resultam diversas tessituras culturais que prescrevem, em forma de rituais, as inúmeras modalidades de aproximação do corpo desejado, de exposição do desejo e de concretização das ânsias da libido. Toda forma de intercâmbio físico – entre pais e filhos, entre amigos ou irmãos, entre amantes hetero ou homossexuais – encontra-se, em grande parte, pré-definida pelas malhas discursivas da cultura. As possibilidades de satisfação erótica não são as mesmas. Existem diferenças óbvias em sociedades factualmente pós-modernas ou arraigadas em modelos tradicionais, no interior ou em grandes centros metropolitanos, no mundo assim chamado ocidental ou islâmico. A libido não deixa de ser menos imperativa, a despeito do ambiente restritivo. Cabe ao sujeito encontrar meios de satisfazer suas demandas físicas dentro dos limites do pensável e factível.

Ao mais tardar com Foucault (1978, 1999, 2005), sabe-se que toda sociedade mantém dispositivos para vigiar e disciplinar os corpos inseridos nos diferentes campos de poder. Esses instrumentos de vigilância e disciplina, em suas funções diversas e onipresentes, valem especialmente para as concepções e exteriorizações da libido. Dependendo do grau de poder que o sujeito detém ou ao qual visa, ele tem de controlar seus ímpetos corporais a fim de encenar e impor sua autoridade ou superioridade perante outros membros. Dessa dinâmica provêm diferentes modos de interagir com o próprio corpo. Indivíduos menos ambiciosos no tocante à ascensão da hierarquia social, ou menos rígidos quanto a preceitos impostos por interpretações religiosas conservadoras, acabam tendo maior espaço para imaginar suas necessidades e idear estratégias de se esquivarem do controle social.

Ao lado das imposições do corpo, a máscara do amor também encobre outros elementos essenciais para o desenvolvimento existencial, a saber, o anseio pela construção de uma identidade pessoal. Essa narração do si passa incondicionalmente pelo entrelaçamento com outros textos identitários, porquanto necessita a atenção do outro a fim de encenar-se e legitimar sua autoimagem (DEMMERLING; LANDWEER, 2007, p. 139). Na interação com o outro, surgem os signos que compõem a tessitura da identidade, pois no processo de negociação a imagem projetada adquire concretude quando outros membros da interação validam seu teor de sentido (LEVITA, 2002; MEAD, 1992; ZIMA, 2000). Isso se revela especialmente importante nos relacionamentos mais íntimos, uma vez que representam os palcos de interação primordiais e de maior constância. Assim o relacionamento entre pais e filhos ou entre casais encerra uma relevância maior, justamente porque as pessoas envolvidas e, sobretudo, seus juízos sobre os signos postos em circulação têm uma repercussão mais intensa e prolongada para a autoimagem do indivíduo. Nesse espaço íntimo, o amor se transforma numa prática de negociação de signos, na qual se possibilita ao sujeito experimentar diferentes modalidades de autorrepresentação para que desse modo encontre a narração que mais lhe convém. A aceitação surge aqui como elemento

indispensável para a formação de uma ambiência confiável em que todos possam encenar sua própria alteridade (TENHOUTEN, 2009, p. 52).

Por meio da aceitação do outro, incluindo suas máculas e admissão de máculas próprias, cria-se uma narração solidária e interessada. Nela, os membros que a compõem ensaiam em suas interações diárias caminhos de sintonia, pelos quais buscam ir ao encontro do horizonte de necessidades que o comportamento alheio revela. Entre intuição e expressão, delineiam-se espaços comuns nos quais se inscrevem parâmetros que dispõem a cada qual a possibilidade de medrar conforme seus anseios anímicos. Dessa forma, o amor se transforma num pacto microssocial cujo êxito depende, em grande parte, da profundidade dos conhecimentos que cada membro detém sobre os projetos de identidade que afloram à superfície das interações.

O êxito nessa empresa depende, em grande parte, do relacionamento que o indivíduo tem consigo mesmo (FROMM, 1984; HÜLSHOFF, 2006). Antes de imergir na narração alheia, ele tem de obter clareza sobre sua própria posição no espaço social, a fim de mobilizar um conjunto de instrumentos que lhe permitam emergir de sua realidade idiossincrática para, de fato, tomar conhecimentos das tessituras que o circundam. Somente com uma autoestima bem desenvolvida e profundamente arraigada na concepção de mundo e interpretação de realidade, ele logra adentrar numa narração de amor, sem capitular perante a percepção inevitável e inexorável de fraquezas e imperfeições. Logo, o amor representa também um confronto de realidades ao aproximar os universos anímicos dos membros que participam desse jogo.

Com um entrelaçamento cada vez mais intrincado – logo, com uma aproximação de horizontes maior – desponta simultaneamente uma necessidade mais concreta de proximidade e de construção de uma narração duradoura que condense as linhas dispersas e transforme emoções incipientes em fenômenos articulados e materializados na consciência do sujeito. Nesse estágio, manifestam-se os primeiros projetos de identidade que preveem o outro como parte irrenunciável do futuro. A orientação teleológica, por conseguinte, está estreitamente atrelada à presença de pessoas significativas na materialização da vida íntima, em especial, para casais e famílias em seus mais diversos formatos (USSEL, 1979; SWAAN, 1989; HANTEL-QUITMANN, 2002). A narração do amor, portanto, encerra um espraiamento no espaço íntimo e na linha do tempo, assimilando, com seu desenvolvimento, elementos narrativos cada vez mais complexos e intrincados, o que força os membros desse enredo a buscarem ininterruptamente pela atualização dos sentidos que compõem suas emoções.

Com base nas diferentes teorias abordadas, queremos definir o amor, para o presente artigo, como narrativa organizada por uma instância pessoal, em que as forças libidinosas do corpo, subordinadas às regras da cultura e às malhas de poder, se manifestam e são enfeixadas numa narração. O amor, portanto, não resulta isoladamente da libido, do poder, da cultura ou da identidade pessoal. O amor, assim parece, resulta da forma como esses diferentes fatores são organizados numa história pensável e narrável, com base na negociação interessada de sentidos entre dois partidos. A narração do amor surge a

partir de um pacto de dedicação exclusiva (entre pais e filhos, num casal) que possibilita a inclusão da outra parte na narração de identidade do sujeito (encenação social, com proteção e pertencimento) e que permite satisfazer as necessidades do corpo (obtenção de atenção, dedicação emocional ou prazer erótico). Isso significa que o amor, como entendido aqui, implica exclusividade, corporeidade, narratibilidade e a garantia de que o sujeito narrador possa imaginar a presença da pessoa amada num espaço de tempo prolongado (em princípio por toda a vida).

Em muitos romances de Elfriede Jelinek, as personagens procuram por narrações de amor. Estas, contudo, raramente têm êxito, uma vez que os participantes envolvidos na negociação dessa narrativa acabam transformando o outro em objeto, produzindo narrativas unilaterais que não preveem as necessidades e os sentidos da outra parte. A tese que queremos desenvolver, com base no romance *Die Klavierspielerin (A Pianista)* (2011), dessa autora, é que as personagens alimentam um desejo intenso por amor, mas se mostram incapazes de desenvolvê-lo. Para isso, o foco de análise recairá sobre a dinâmica do amor materno (2), o corpo ao mesmo tempo rebelde e domesticado (3), a busca por espaços íntimos não controlados (4) e, por fim, a imaginação do futuro como elemento do amor (5).

2. O amor materno

Os relacionamentos que compõem a vida íntima da professora de piano, no romance *A pianista*, são, no mínimo, problemáticos. Para Hoffmann (2003, p. 112), concretizações de carência, no sentido de falta e insuficiência. Dividida entre as imposições maternas e as incursões de seu aluno Klemmer, ela não suporta a dor incisiva implicada na incerteza sobre sua situação. Ao evitar que um processo de reflexão se materialize nos limites de sua consciência, ela proíbe uma análise crítica de sua narração pessoal, impedindo com isso uma revisão que possibilite novos percursos identitários. A despeito desses medos, no entanto, Erika busca por alternativas concebíveis dentro das limitações que a caracterizam. A primeira limitação e, talvez, a mais incisiva, é também seu principal relacionamento até a chegada de Klemmer. Trata-se dos sentimentos que alimenta pela mãe. O conjunto de ações e interações entre as duas mulheres certamente pode ser interpretado como uma tentativa de instaurar uma narração de amor. Interessante, neste contexto, é a imagem que se concretiza a partir do comportamento que ambas trazem à tona.

O amor da senhora Kohut está longe de ser desinteressado e incondicional, disposto a renunciar à própria felicidade em prol dos anseios filiais. Embora ela tente encenar-se, por meio de inquisições preocupadas, como mãe aflita e engajada, um olhar além da superfície de seu comportamento rapidamente revela que essa encenação não passa de um instrumento discursivo do qual lança mão para melhor alcançar seus objetivos. Por trás da fachada socialmente imposta e estrategicamente melhor manejável, ela encobre uma interpretação de realidade imersa numa visão autoritária e intransigente de mundo. A partir dessa concepção, a mãe representa o princípio instaurador de leis e

realidades às quais a filha deve submeter-se candidamente. O dispêndio de atenção e carinho, logo, de interesse pela existência de Erika, depende, em grande parte, do grau de submissão por parte desta. Qualquer indício de questionamento ou subversão das leis estabelecidas com rigor e detalhe pela senhora Kohut para todos os movimentos no espaço social implica medidas repressivas para garantir o bom funcionamento de seu estado e a harmonia caseira.

A necessidade dessa supervisão significa que sua narração de amor carece de um elemento central e indispensável, que é a confiança. Sem esse voto de credibilidade, nenhum dos membros envolvidos pode, de fato, encontrar ou criar espaços nos quais tenha a oportunidade de ensaiar projetos de identidade que condigam com seus anseios íntimos. Para garantir a segurança de seu espaço particular, porém, a mãe está convencida da necessidade de vigiar os movimentos da filha. Por conseguinte, grande parte de suas ações tem por fito idear novas estratégias que potencializem a eficiência de sua malha de controle e, ao mesmo tempo, criar uma série de medidas para disciplinar a filha, de modo que esta conforme seus atos aos desejos maternos.

Dentre as estratégias que emprega com predileção figura o papel da vítima. Por meio dessa encenação, a mãe logra permanecer no espaço de Erika em forma de peso na consciência, forçando a filha, de maneira sutil, a experimentar remorsos de diversos graus de incisão. Com o desconforto físico causado por essa sensação, a filha acaba retornando para os muros maternos, sem juntar a energia necessária para romper o cerco discursivo. Alegando fraqueza ou perigos iminentes de morte, a mãe obtém as informações de que necessita para estar presente, mesmo permanecendo em casa. Para isso, telefona para Erika durante suas aulas ou, até mesmo, quando esta frequenta um café, pretextando preocupação e desejo de saber onde está para que num caso extremo possa contatá-la imediatamente. Até certo ponto, a encenação materna se atém às prescrições sociais no tocante ao comportamento esperado, pois sua aflição, à primeira vista, está arraigada num ímpeto de preocupação, logo, num movimento desprendido de si e afincado na filha. Essa preocupação desmesurada facilmente poderia ser confundida com um amor altruísta e incondicional materno que, por vezes, oblitera os limites aos quais a prole tem direito, sem dar-se conta de seu comportamento inadequado.

Essa encenação, no entanto, nada mais é que um instrumento facilmente manejável do qual a senhora Kohut lança mão, a fim de garantir o apoio social para seu comportamento e a fim de melhor manipular sua filha. Sua preocupação lhe permite vigiar Erika sem conflitos de legitimação, uma vez que sua imiscuição já está prevista em seu papel social. A vigilância se revela de tal modo eficaz que a mãe logra disciplinar o corpo da professora de piano, induzindo-o a obedecer, sem antes refletir sobre os acontecimentos que o levam a tal reação. Esse condicionamento do corpo tem lugar quando Erika, por exemplo, em sua infância, executa ininterruptamente os exercícios de piano, tendo o fustigo materno como companheiro inseparável, ou também, mais tarde, ao final do romance, quando desesperada e existencialmente aniquilada retorna tal qual um autômato aos braços protetores que a esperam em casa. Para obter êxito nesse processo de domesticação do

corpo alheio, a mãe não hesita em por em risco a felicidade da filha. Admoestando-a sobre a necessidade de comprar a casa própria, instilando-lhe a ambição por sucesso profissional e posição social, e advertindo-a, sem trégua, sobre as desvantagens de um companheiro masculino, a mãe lhe inscreve nas entranhas o que tem de fazer e o que deve deixar, de maneira que a carne reage automaticamente, sem dar atenção aos próprios anseios. Estes obviamente não deixam de manifestar-se, porém sua materialização acaba sendo reprimida pelo policiamento ético em forma de remorsos que surgem tão logo a mãe desempenhe o papel da vítima.

3. Mãe, filha e o corpo rebelde domesticado

Dentro desse regime fechado de vigilância máxima figuram igualmente momentos de insurreição, nos quais Erika tenta desvencilhar-se do aparato autoritário que a monitora dia e noite. Com tal fim, ela lança mão de uma violência desesperada e, sobretudo, grotesca, para conquistar pequenas ilhas de liberdade. Seu êxito, contudo, é demasiado limitado e, no fundo, desesperançado:

A filha volta e está quase chorando, de tão nervosa. Xinga a mãe de malvada e canalha, e ao mesmo tempo espera que logo a mãe se reconcilie com ela. Com um beijo afetuoso. A mãe pragueja: que a mão de Erika caia por ter batido na mãe e lhe ter arrancado os cabelos! Erika soluça cada vez mais alto, porque agora sente pena da mamãe, que se sacrifica até os ossos e os cabelos. De tudo o que Erika faz contra a mãe, ela logo se arrepende, porque ama sua mãe, que já a conhece desde a mais tenra infância. Por fim, como era de se esperar, Erika quer reconciliar-se e chora amargamente. E a mãe se retrata com prazer: não pode estar verdadeiramente brava com a filha. Agora vou é passar um café para nós e vamos tomá-lo juntas. Durante o lanche, Erika tem ainda mais pena da mãe, e os últimos resquícios de sua raiva se dissolvem no bolo (JELINEK, 2011, p. 15).

Percebe-se a oscilação que caracteriza o comportamento de Erika. Por um lado, revela um alto potencial agressivo que não titubeia em materializar seu ódio, por outro lado, o mecanismo de retenção automaticamente se impõe, despertando seu arrependimento. O mesmo braço que se levanta para esbofetear perde seu arco de força tão logo o maquinário da contrição envia seus sinais. Nesse embate, a imagem da vítima materna se sobrepõe à ideia de tirania, de modo que o amor que senhora Kohut aparentemente tem pela filha acaba sobrepondo-se no conflito discursivo que tem lugar no inconsciente de Erika.

Esse conflito, que em seu princípio contém um potencial muito grande de extensão da complexidade e de alargamento daquilo que se entende por amor, perde sua energia com a inabilidade de ambas as mulheres de suportarem a dor implicada numa discussão atrelada à necessidade de construir espaços íntimos pessoais, livres de controle e vigilância. Essa dor, porém, lhes figura excessivamente incisiva para ameaharem a energia demandada para transporem os muros que escudam o prazer da autonomia.

Em seu lugar, optam por um silenciamento do conflito: assim Erika derrama lágrimas conforme seu amestramento, e a mãe transige, uma vez que sua autoridade já não se encontra mais ameaçada. O lanche final, com bolo e café, nada mais representa que um prêmio distribuído por parte da instância materna pela submissão filial, ou seja, o corpo aprende, nesse exercício de condicionamento, que com sua anuência será recompensado com docinhos. Desse quadro grotesco é possível depreender uma tentativa infantilizada de harmonização. A harmonia, contudo, permanece superficial, pois os conflitos que motivaram o embate continuam sem solução e permanecem silenciados. Para a narração do amor, isso implica uma base bastante frágil, pois se utiliza de imagens e tessituras narrativas cujo teor rapidamente revela sua vacuidade.

Se a mãe vigia e disciplina todos os movimentos da filha e não lhe permite desenvolver ensaios de autonomia, conseqüentemente tem de haver alguma motivação que a impede de alcançar composições mais complexas de amor em sua própria vida pessoal. Contudo, nem a senhora Kohut nem Erika se permitem uma reflexão sobre o comportamento arbitrário, autoritário e sufocante da mãe. O que se encena são os emaranhados reflexivos que a mãe compulsivamente delinea para esquivar-se dos medos que ameaçam sua estabilidade:

Hoje à noite, na frente da televisão, ela não vai dizer nenhuma palavra a Erika. E, se for falar algo, ela vai explicar a Erika que tudo o que uma mãe faz é motivado pelo amor. Vai confessar seu amor por Erika e desculpar com esse amor qualquer erro que possa ter cometido. E nesse contexto vai citar Deus e outros prepostos que também tinham o amor em alta consideração, porém nunca o amor egoísta que está germinando nessa jovem. Como castigo, a mãe não vai desperdiçar uma palavra sequer, nem a favor nem contra o filme (JELINEK, 2011, p. 238).

Seu foco se concentra quase exclusivamente em como garantir a obediência de Erika. Nisso, projeta toda uma argumentação acerca do amor, aduzindo autoridades que corroborem sua linha de pensamento e forcem Erika a subordinar-se ao jugo da tradição. Esse comportamento, típico e factualmente reiterativo, revela, no entanto, que evita pensar o amor independentemente da presença de sua filha. Por conseguinte, toda sua construção de identidade está arraigada numa narração que demanda a atenção completa e ininterrupta de Erika. Tão logo esta tenta se desvencilhar do cerco, a senhora Kohut pressente um vazio que lhe indica a estrutura instável de sua narração pessoal. Como ela não suporta a dor causada pelo pensamento sobre a possibilidade de um amor pessoal erótico próprio, ela tem de erradicar também de Erika quaisquer indícios que pudessem levá-la a esse desejo. Assim, não lhe resta outra coisa senão satanizar o homem que deseja conquistar a atenção da filha. Este tendo êxito, a mãe teria que idear um projeto de narração identitária que abdicasse da filha, o que a ela parece impossível. Ou seja, o amor narrado pela mãe em forma de aflição, cuidado e atenção, na verdade, representa uma carência identitária irresoluta, um conflito de autoaceitação diante dos obstáculos impostos pela existência. Entre

dor e autoengano, a senhora Kohut projeta na filha uma realidade, para ela, sofrível, mas negadora e indiferente às necessidades da filha.

Essa negação se revela de forma conspícua numa cena grotesca de pseudossexualidade. O encontro entre mãe e filha, num primeiro momento, aparenta ter o formato de uma brincadeira levada, um tanto temerária por passar dos limites. Contudo, a mãe não tarda em intuir que os gestos da filha têm um teor de sentido muito mais abrangente do que assumira inicialmente. A despeito dessas intuições, ela procura por interpretações alternativas que condigam com sua visão e ordenação de mundo para evitar um confronto com o indesejado, levantando a hipótese de loucura ou embriaguez. As incursões incessantes da filha a forçam não somente a defender-se fisicamente, mas também, e com mais premência, a conceber a sexualidade inerente aos gestos. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que o comportamento de Erika a assusta, os gestos da filha lhe sugerem que esta deseja sua atenção e seu amor: “De repente se sente desejada. Uma das condições fundamentais para o amor é sentir-se valorizado, porque um outro nos solicita e nos dá precedência” (JELINEK, 2011, p. 264). No tumulto da aproximação erótica, a mãe se alegra, ao constatar que sua filha não dissipa suas emoções com homens cujos planos não confluem com seus projetos. Esse movimento se revela especialmente importante, pois sinaliza o quão imersa a senhora Kohut se encontra em seu mundo autoritário e egoísta, um mundo no qual ela reina e sua filha obedece.

A solidez dessa construção de realidade se fragmenta quando Erika passa a utilizar-se do corpo materno como objeto de prazer erótico, desconstruindo dessa forma toda a complexa distribuição de signos: “E a carne velha é a que mais se cansa. Essa carne não é considerada como mãe, mas simplesmente como carne. Erika arranca pedaços da carne da mãe com os dentes. Ela beija e beija. Beija a mãe como uma selvagem” (JELINEK, 2011, p. 265). Nessa interação, Erika desconsidera os papéis sociais e as possíveis sanções quando de sua inobservância, permitindo que seu corpo e suas necessidades tenham prioridade absoluta, a despeito dos tabus violados e tão profundamente inscritos em sua interpretação de realidade. Ela busca, de forma desesperada e desenfreada, a proximidade que lhe fora negada até então pelas diversas estratégias de vigilância e disciplina que a mãe lhe impusera. Para silenciar o corpo e obliterar as palavras irreversivelmente instauradoras de realidade, a mãe denomina o inominável uma “nojeira” ignominiosa. O desprezo e a vergonha implicados nesse movimento pretendem salvar a situação, eliminando da interpretação de realidade elementos sofisticadamente reprimidos. A cena culmina com a visão do inexistente:

Por um instante a filha pode observar os pelos pubianos da mãe, já ralos e finos, que fecham por baixo a gorda barriga materna. E isso lhe ofereceu uma vista incomum. Até então a mãe sempre mantinha esses pelos pubianos sob fecho rigoroso. Enquanto lutava, a filha olhou de propósito para a camisola da mãe, para finalmente poder enxergar esses pelos, dos quais ela sabia o tempo todo: eles têm que estar ali! Infelizmente a iluminação era muito deficiente. Erika descobriu deliberadamente sua mãe para poder ver tudo, tudo mesmo. A mãe tentou se defender disso.



Em vão. Erika é mais forte do que sua mãe, já meio exaurida, se pensarmos em termos estritamente corporais. A filha joga na cara da mãe o que acabou de ver. E a mãe permanece em silêncio, para fazer o visto não visto (JELINEK, 2011, p. 265).

Essa cena revela que existe um tema, na casa da família Kohut, jamais abordado e hermeticamente trancafiado nos calabouços do inconsciente, a saber, o corpo e suas demandas eróticas. Dispositivos indumentários, disciplina, vigilância e, por fim, silêncio representam diferentes estratégias para calar as entranhas. Estas acabam tumultuando a narração de realidade minuciosamente tecida pela senhora Kohut. Elas também descentralizam a narração de amor, porquanto demonstram, de forma mais incisiva e terminante que as palavras autoritárias da mãe, que a negociação de signos íntimos está restrita ao conscientemente sofrível, excluindo todo tipo de máculas que não se subordinam à imagem desejada. Com a identidade fragmentada e a autoaceitação bastante limitada, prefere-se negar a presença do corpo, comprometendo, desse modo, a complexidade da narração do amor. Esta, no tocante ao relacionamento entre a mãe e a filha, somente existe como instrumento de imposição ou como maquinário de repressão, impedindo uma tessitura mais complexa que desbrave caminhos desconhecidos.

4. Desbravamento de espaços íntimos não controlados

Diante desse cenário, no qual a mãe se impõe ininterruptamente, Erika tem de travar uma luta acirrada para conquistar pequenos espaços de intimidade, onde possa desenvolver seus anseios e criar redes narrativas libertas dos dispositivos maternos. Trata-se de espaços nos quais possa inserir-se sem ser constantemente vigiada e disciplinada, tendo a oportunidade de atentar para seus desejos e aceitar suas máculas. Com tal espaço, em princípio, ela delinearía algumas coordenadas essenciais dentre as quais a narração de amor pudesse medrar. Importante salientar que a mãe procura obliterar todos os signos de desejo da mente forçadamente pura de sua filha, dispondo um crivo de percepção que mal permite que esta tenha condições de idear imagens que não tenham passado pelo maquinário de censura instituído pela senhora Kohut. A presença do corpo alheio, no entanto, desperta em Erika movimentos que não consegue ordenar tampouco reprimir. Assim a presença de seu primo, num episódio de sua adolescência, lhe indica a existência de experiências que vão além do condicionamento musical ferrenho arbitrado pela mãe. Ao contrário dela, o rapaz dispõe de um corpo fincado na natureza, sem embaraços que impeçam seu desenvolvimento. Quando este inicia uma brincadeira que envolve um contato corporal bastante intenso, Erika praticamente fica paralisada perante o desconhecido que se desvela diante de seus olhos. Sem desejar, e ao mesmo tempo incapaz de reprimir seus impulsos, ela toca o sexo de seu primo boquiaberta e arrebatada, como se fosse um presente de natal: “Foi contra a vontade dela. O garotinho não sabe que desencadeou uma avalanche de pedras em sua prima. Ela não para de olhar. [...] Esse instante deve permanecer, por favor! É tão lindo!” (JELINEK, 2011, p. 53). As palavras de

Fausto, às quais aludem as últimas frases, caracterizam ironicamente a intensidade dessa experiência que transforma a consciência de Erika, dado que se apercebe, provavelmente pela primeira vez, das necessidades de seu corpo. Não há dúvidas, a utilização dessa citação, como em muitas outras situações, é também irônica, mas não somente. Existe um desejo na realidade dessa personagem que ela tragicamente não consegue articular ou não tem o espaço para deixar crescer. A ironia no nível estrutural e o ridículo no nível do conteúdo não negam a humanidade e a legitimidade do desejo. O que se encena aqui é um corpo que não sabe se articular e, com essa insuficiência, se vê arremessado inexoravelmente à infelicidade, concretizada justamente na ausência de amor. Nessa e em muitas das citações subseqüentes, há algo de cínico e trágico. O cinismo provém de uma voz narrativa que é tudo menos imparcial. A tragicidade se constitui diante das implicações que essas informações têm para a concretização existencial da personagem.

O conflito pessoal desencadeado por essa experiência reside na impossibilidade de harmonizar o condicionamento materno com as premências corporais que se materializam de forma cada vez mais intensa. Desse modo, Erika se encontra impossibilitada de criar um espaço no qual não tenha que romper com a mãe nem que impeça a presença de uma figura masculina para dar início a sua narração pessoal de amor. O resultado desse embate é a procura por ambientes nos quais possa neutralizar os movimentos contraditórios que a assolam. Logo, Erika não tarda em localizar casas eróticas, ou melhor, sex shops situados nos subúrbios de Viena e redutos de elementos embrutecidos, para dar rédeas soltas à sua necessidade de, ao menos, ver o corpo alheio, sem mecanismos de controle. Nessa prática de voyeurismo, num lugar conspicuamente distante do espaço social no qual constrói sua identidade, Erika pode confortavelmente manter seu papel social de mulher culta e superior, sem precisar assimilar as máculas que poderiam minorar sua superfície de encenação. O voyeurismo parece representar um acordo, num primeiro momento, aceitável e animicamente suportável, harmonizando até certo grau desejos pessoais e ditames maternos. No entanto, o prazer que ela depreende dessa prática rapidamente se vê acochado pelos riscos em que incorre quando abandona as coordenadas socialmente encenáveis. Assim, ao invés de encontrar um espaço neutralizado, ela se defronta com um novo conflito, comportando movimentos excludentes, mas igualmente prementes para sua realização pessoal.

Acresce que surgem elementos que fogem de seu domínio. Muito embora condicionada a manter tudo sob seu rigoroso controle, Erika se apercebe que nesses exercícios de desbravamento do desconhecido despontam sentidos que emergem de seu interior sem passar pela triagem disciplinadora. Em analogia a seu primeiro encontro com seu primo, a visão do outro nesse espaço obscuro a impele a aproximar-se do corpo alheio, desencadeando processos de autoconhecimento:

Erika olha atentamente. Não para aprender. Nada nela se mexe. Mas ainda ela é obrigada a olhar. Para seu próprio prazer. Cada vez que ela quer ir embora, alguma coisa que vem lá de cima faz sua cabeça bem penteada voltar-se, energicamente, para a janelinha e ela é obrigada a continuar



olhando. O torno, sobre o qual a linda mulher está sentada, gira em círculos. Erika não tem culpa. Simplesmente é obrigada a olhar. Ele é um tabu para si mesma. Não pode tocar-se (JELINEK, 2011, p. 66).

Por um lado, seu próprio corpo se rebela, não obedecendo à ordem social de abandonar o lugar e voltar ao seio daquilo que considera respeitável, o que aponta certa sintonia. Por outro lado, esse mesmo corpo lhe figura como um objeto tamanhamente estranho, que, envolto por uma aura do intocável e impenetrável, parece não lhe pertencer. Ao evitar o toque, Erika perde a oportunidade de conhecer a si mesma e tecer novas filigranas de sentidos, esquivando-se, por conseguinte, de defrontar a complexidade que reside em seu corpo. O maquinário da disciplina está inscrito de tal forma em suas entranhas que não logra romper a redoma que encobre seu corpo.

Todo esse episódio em torno do voyeurismo encerra uma série de implicações para sua narração de amor. Ao procurar um lugar social e pessoalmente distante para satisfazer seus anseios, ela evita integrar os signos produzidos nesse contexto em sua narração de identidade. Ou seja, há tessituras identitárias que são importantes para seu corpo, porém impassíveis de serem integradas em sua representação social. A disciplina e a vigilância continuam imperando de forma recôndita, pois suas visitas permanecem anônimas e realizadas às escondidas. O prazer que experimenta, na verdade, é o prazer encenado pelo outro, não o seu, porquanto o próprio corpo continua intocado. Com isso, ela se esquia também de um movimento de proximidade, no qual dois seres negociam seus signos, aceitando máculas e rupturas.

O elemento central que impede o início de uma narração de amor reside na autoaceitação. Sem aceitar suas necessidades por motivos externos, no mais das vezes, socialmente estipulados pela voz autoritária da mãe, Erika se encontra impedida de iniciar uma narração que inclui a presença do outro, pois este automaticamente tem de confrontá-la com as contradições que caracterizam sua identidade. A dor implicada na resolução desses conflitos, no entanto, é tamanha, que Erika prefere renunciar ao amor a obter clareza acerca dos paradoxos imbricados em seu comportamento.

“Erika é um aparelho compacto em forma humana” (JELINEK, 2011, p. 62). Essa frase usada pela voz narrativa para caracterizar a professora de piano procede em vários sentidos. Ela age como um autômato perante os desígnios maternos e se comporta como se seu corpo não tivesse vontades próprias. A despeito de frequentar casas eróticas, deleitar-se com filmes pornográficos ou perambular pelo famoso parque Prater a altas horas da noite à procura de casais copulando, seu prazer, na verdade, permanece sempre superficial e pertencente a outro. Dessa forma, sua satisfação resulta quase sempre de uma experiência rápida e contingente, evitando uma condensação narrativa com projeções para o futuro. Tanto a narração do amor como a da identidade necessitam do futuro como linha temporal imaginária para desenvolver tessituras duradouras. Erika, no entanto, permanece fincada no agora, esquivando-se de projetar ou, ao menos, imaginar um relacionamento que não tenha o caráter de algo provisório, necessário, mas não propriamente desejado.



5. O amor como aurora do futuro

O fato de optar por relacionamentos contingentes em si não parece ser tão problemático quanto o fato de não refletir sobre seu comportamento, pois isso corrobora mais uma vez que seus atos são frutos de imposições (corporais), não de seu livre-arbítrio. Essa ausência de reflexão sobre suas ações e os sentimentos de culpa que a acompanham em suas incursões patenteiam o excesso de dor que se encobre por trás do silêncio. Essa mesma dor a força a agir tal qual um autômato, impossibilitando narrações que vão além das demarcações predispostas. Assim, quando Klemmer dá início a suas primeiras tentativas de aproximação, Erika reage com um profundo mal-estar:

Erika sente-se cada vez mais repelida. Ela gostaria que ele já tivesse ido embora. Ele que leve a mão dele consigo! Fora! Ele se tornou um terrível desafio da vida pra ela, Erika, e ela só costuma aceitar os desafios da interpretação fiel. Por fim eles avistam a parada do bonde. A cobertura de fibra de vidro iluminada, com um banquinho embaixo, é tranquilizadora. [...] Erika está aterrorizada. Ela quer que essa aproximação acabe de uma vez por todas e que esse suplício termine. O bonde está chegando! Logo ela vai conversar com a mãe sobre o que se passou, quando Herr Klemmer já estiver longe. Primeiro ele tem que ir embora. Depois ele vai se tornar assunto da conversa. Não vai incomodar mais do que passar uma pena na pele (JELINEK, 2011, p. 94).

Esse mal-estar resulta, em primeiro lugar, dos signos com os quais Erika se vê confrontada e que, na verdade, deseja reprimir. A presença de um homem interessado nela como mulher, no espaço social no qual circula e em que encena sua identidade, a força a rever sua narração pessoal.¹ O confronto, por conseguinte, requer a revisão de determinadas tessituras, especialmente no tocante ao corpo, o que evitava em suas escapadelas anônimas. O testemunho de outras pessoas a impede de negar os acontecimentos e suprimi-los de sua autorrepresentação, logo a instauração de sentidos que irradiam desse encontro a desconcertam imensamente. Contudo, o que transforma o encontro num suplício, aterrorizando-a de modo a desejar o sumiço imediato desse homem, reside no conflito interior que a avassala. Assim, o desejo – inarticulado e impassível de materialização perante o maquinário de vigilância implantado pela mãe – de aventurar-se pelos meandros de uma narração pessoal que permita a presença de uma figura masculina se contrapõe ao conforto e à harmonia meticulosamente estabelecidos

1 O problema seria bem mais simples, se ambos, Erika e Klemmer, fossem duas carnes coisificadas à procura do equilíbrio libidinal, numa troca capitalista e anti-humana de mercadorias, ou, bem mais simples, numa animalização que exclui repercussões identitárias. O conflito reside justamente no desejo por amor que a personagem Erika indica em seu comportamento, mas do qual não consegue dar conta. Inscrito nesse desejo, encontra-se o anseio por um humanismo que, na realidade, se revela incapaz de conciliar as demandas do corpo e as necessidades da identidade humana, mas que nem por isso deixa de existir.

pela matriarca. O choque entre essas duas possibilidades de conformação de realidade a imobiliza, especialmente pela necessidade de uma tomada de decisão.

O segundo aspecto que produz seu mal-estar – atrelado também ao processo de deliberação – provém de uma possível projeção de futuro. Com as incursões de Klemmer, o futuro se impõe de forma demasiado intensa, porquanto entreabre outras possibilidades de narração pessoal. Se no primeiro movimento o conflito residia na produção imediata de signos instaurados por novas visões do si, no segundo, esses signos surgem como possíveis figurações do futuro. O agora retrocede para permitir que o devir adentre o primeiro plano. Com isso, outros elementos se tornam relevantes, especialmente no que concerne à narração de amor e de identidade. Os elementos circunstanciais, como a parada do bonde ou a conversa posterior com a mãe, enfatizam o conforto que experimenta com rituais estabelecidos e previsíveis. Isso vale igualmente para a imagem da interpretação fiel das obras, pois também nesse exercício as coordenadas dos processos cognitivos estão predispostas, demandando do sujeito somente que se atenha aos caminhos inscritos na obra. Até mesmo seu desprezo inicial, indicando seu desejo que Klemmer se distancie, nada mais representa que um ritual bem delineado a fim de impedir que o desconhecido irrompa no agora. A sensação posterior – uma pena deslizando pela pele – representa a única espórtula destinada ao corpo, de forma comedida e já domesticada. A imaginação do futuro, pois, implica para Erika um desafio existencial que naquele momento ainda lhe figura como insuportável, pois lhe exige que revise sua construção de identidade e que permita a presença da alteridade para iniciar uma narração de amor.

Klemmer, no entanto, obstina-se em conquistar sua atenção, e para tanto está disposto a investir toda sua energia a fim de romper as barreiras construídas pela professora de piano. Enquanto Erika se mostra inquieta perante suas incursões, desejando nada mais intensamente que retornar ao conforto ritualmente demarcado pelo som do aparelho televisivo, Klemmer procura desconcertá-la com o fito de aperfeiçoar suas técnicas de sedução. Para Klemmer, Erika se reduz a um objeto de estudo, interessante, mas definitivamente passageiro; para Erika, o aluno se transforma – a despeito de seu medo de admitir seus desejos para si mesma – numa possibilidade de futuro. Logo, o tempo volta a perpassar sua narração, indicando sua importância para a concepção de identidade e amor. O interesse do aluno desencadeia um processo no qual Erika começa a imaginar linhas alternativas de futuro, inserindo nelas narrações que preveem a presença de uma figura masculina e a afirmação de seu corpo:

A decadência de Erika bate à porta, com dedos ágeis. Doenças mal definidas, perturbações vasculares nas pernas, ataques de reumatismo, inflamações nas juntas alastram-se nela. (Doenças como essas são poucas vezes conhecidas pelas crianças. E Erika também não as conhecia até então.) Klemmer, que parece um folheto de propaganda do saudável esporte da canoagem, mede sua professora como se quisesse mandar embrulhá-la imediatamente e levá-la, ou comê-la ali mesmo, de pé, na loja. Talvez esse seja o último a me desejar, pensa Erika, enfurecida, e logo eu estarei morta, com apenas trinta e cinco



anos, pensa, com raiva. É melhor embarcar logo nessa porque, depois que eu morrer, não vou ouvir, cheirar nem sentir o gosto de mais nada! (JELINEK, 2011, p. 132).

A passagem do tempo e suas marcas indelévels nos signos do corpo a impelem a percepções que antes evitara. Com a deterioração do corpo, suas chances de satisfazer suas necessidades físicas se tornam cada vez menores. Diante desse cenário, a visão do jovem que a deseja lhe figura como última chance, não somente quanto a uma possível narração de amor, mas, sobretudo, no que concerne a uma construção alternativa de futuro. Essa imaginação, contudo, tem seu início com uma contraposição muito intensa do capital físico que os dois prováveis parceiros ostentam. Erika, por um lado, apresenta um corpo em princípio de “ruína”, enquanto Klemmer, na flor da idade, pode jactar-se de elasticidade e vigor. Essa contraposição está igualmente inscrita no movimento de percepção: Erika transcreve o desejo corporal em imagens socialmente inocentes – o lanche para o gáudio dos sentidos não deseja consumir entre as quatro paredes, mas no café, tamanha a fome –, enquanto a percepção de Klemmer recai sobre o imediatismo juvenil que não suporta a delonga, tampouco considera o momento após a satisfação. Erika se encontra imersa numa interpretação de realidade imbuída de esperança, logo, não se dá conta da incongruência que tal relacionamento traz consigo e da impossibilidade da construção de uma narração de amor que transcenda o momento.

Embora Klemmer não poupe esforços para conquistar a confiança da professora, suas tentativas de aproximação não passam de exercícios, com o objetivo de comprovar sua destreza e capacidade de manipulação. Assim, a imperfeição da mulher a torna desejável por franquear-lhe caminhos aos quais não teria acesso, se Erika ostentasse uma beleza que o desconcertasse. A percepção detalhada do corpo da professora, incluindo a identificação de máculas que minoram seu capital físico, por conseguinte, não representa aceitação do outro em sua integridade, senão um mecanismo que impõe ao outro sua inferioridade. Desse modo, Klemmer lança mão de um aparato por meio do qual pretende vigiar e, sobretudo, disciplinar Erika. Sua juventude e beleza física servem de instrumento para legitimar a distribuição de poder, ao mesmo tempo que forçam o corpo da professora a curvar-se diante da chance que o aluno supostamente representa. Ciente dessa discrepância e de possíveis implicações favoráveis para seus interesses, Klemmer se engaja para alcançar seus objetivos.

O projeto de identidade de Klemmer não prevê a presença de Erika numa escala de tempo mais prolongada, já que a paixão que reclama e encena não passa da categoria de objeto. Com a coisificação de Erika, a narração de amor se transforma em narração de jogo, no qual a competitividade se patenteia como algo elementar. Klemmer admitidamente não tem predileção por derrotas, logo, o tempo de jogo que se dispôs para vencer o adversário segue padrões racionalizados, usando toda sorte de técnicas para desconcertar Erika e fazê-la curvar-se a seus desejos. Nisso, ele não divisa a pessoa com suas narrações pessoais e projetos de futuro, mas somente uma superfície de projeção, cuja funcionalidade não hesita em reduzir para servir-lhe de objeto de prazer e diversão.



Ao contrário dele, Erika, sim, começa a divagar, imaginando possibilidades de futuro comum: “Mecanicamente Erika executa a parte do piano, bastante simples. Seus pensamentos se dirigem para longe, para uma viagem de estudos de piano em companhia de aluno Klemmer. Só ela, ele, um quartinho de hotel e o amor” (JELINEK, 2011, p. 183). Os sonhos, em meio a sua encenação social e profissional, imediatamente se rompem perante as lembranças impositivas da mãe, mas representam exercícios narrativos sólidos que desenvolvem alternativas. Embora o tom irônico inerente às imagens um tanto piegas seja gritante, ele encobre um projeto de identidade e de amor em forma de esperança. Mais tarde, Erika até mesmo se imagina como noiva, numa cena em que harmoniza todos os antagonismos. O grau de seriedade que Erika atribui a esses projetos se evidencia no momento em que pretende revelar a Klemmer seus verdadeiros desejos, confiando cega e plenamente no amor de seu aluno.

Renuncia à sua própria vontade. Essa vontade, que até aqui foi sempre propriedade da mãe, agora é passada para Walter Klemmer, como numa corrida de revezamento com bastão. Ela se inclina para trás e espera para ver o que será decidido a seu respeito. Abre mão de sua liberdade, mas impõe uma condição: Erika Kohut usa seu amor para que esse jovem se torne seu senhor. Quanto mais poder ele tiver sobre ela, mais ele se tornará uma criatura à disposição das vontades de Erika. Klemmer será escravizado por ela, por exemplo, se eles forem juntos a Ramsau para passear pelas montanhas. E ao mesmo tempo ele vai imaginar que é o senhor de Erika. É para isso que Erika vai usar seu amor (JELINEK, 2011, p. 234).

Desejosa de transformar a imaginação de seu futuro, Erika adota um movimento duplo. Por um lado, ela aparentemente está disposta a obliterar seu projeto de identidade para conformar-se plenamente aos desejos de Klemmer, substituindo a mãe como fonte de signos e interpretações de realidade. Por outro lado, ela não abdica de sua autonomia, ao utilizar-se do discurso de submissão como instrumento para alcançar seus objetivos pessoais. Esse comportamento contraditório acaba desconcertando Klemmer, que não espera outro tipo de ação, senão sua completa submissão. Quando Erika lhe entrega a carta em que descreve com minúcias seus desejos eróticos, Klemmer se vê confrontado com uma mulher que está longe de ser o objeto de seu prazer egoísta e tirano. Ao contrário, Erika mostra que possui uma visão muito clara e concreta daquilo que deseja e necessita. Com isso, a encenação de identidade machista, autoritária e condescendente de Klemmer sofre uma fragmentação que abala completamente seu autoentendimento. Desconcertado, o aluno não sabe como reagir, desacreditando da seriedade daquilo que a carta sugere. Ele precisa imputar infantilidade aos atos da professora a fim de proteger sua identidade paternalista. Seu grau de perturbação fica ainda mais evidente quando, mais tarde, incapaz de uma ereção, se encontra diante de Erika, disposta a satisfazer seus desejos. Para salvar sua imagem, ele não hesita em ferir a dignidade de Erika, assegurando dessa forma sua superioridade, pois não logra

encenar o “macho desvairado”, para o qual o corpo da mulher não passa de um objeto de prazer a seu dispor.

As cenas que seguem a revelação dos desejos de Erika narram, em grande parte, o complexo processo de reestruturação de identidade, no qual Klemmer se vê inesperadamente arremessado. Assim seu passeio pelo parque, com a cena grotesca em que tenta assassinar os flamingos, quando se masturba em frente à casa da família Kohut ou, por fim, quando, utilizando-se de violência, se apodera do corpo de Erika, violentando-a, para aparentemente satisfazer os desejos desta, Klemmer, na verdade, está tentando dar conta da realidade. Essa realidade desfaz sua narração de identidade paternalista e machista, forçando-o a perceber a complexidade da mulher que o confronta com seus anseios. Ele tem de reconstruir sua imagem com signos indesejados e rever sua narração, haja vista que esta se vê indubitavelmente questionada pelo comportamento de Erika. Para Klemmer, Erika se limita a uma superfície, sem narrações próprias, para a projeção de seus desejos, portanto, um instrumento de consumo rápido e temporalmente limitado.

Para Erika, o relacionamento com Klemmer tem conotações completamente diferentes. Embora ela também alimente desejos de instrumentalizá-lo para seus fins, o grau de seriedade que aplica a essa empresa é muito maior. Ao aproximar-se de Klemmer, Erika precisa esquivar-se do maquinário disciplinador e vigilante da mãe e refazer seu projeto de identidade em diversos aspectos, começando por sua encenação social que incluiria a presença do aluno em sua narração, passando por uma linha divisória no seu relacionamento com a mãe e terminando com uma nova percepção de seu corpo. Erika enumera seus desejos e expõe suas máculas, sem reservas, evidenciando, portanto, que está disposta a construir um espaço íntimo próprio. Ao descobrir que a narração de amor de Klemmer não passa de um discurso sem conteúdo, sua imaginação de futuro desvanece, desta vez, de modo inexorável, especialmente perante o dispêndio de energia destinado a esse projeto. Seu desejo de matá-lo a facadas representa uma tentativa de salvar, desta vez, sua dignidade pessoal e sua configuração teleológica. A decisão de ferir-se a si mesma, por fim, revela seu desejo de aniquilar sua identidade, uma vez que somente a obliteração completa dos signos pode minorar a dor que experimenta diante da indiferença que a circunda. Embora doloroso, o momento encerra, para Erika, uma grande chance de expansão de sua complexidade anímica, se ela optasse por desvencilhar-se do cordão sufocante que a prende a sua mãe e se estivesse disposta a suportar, de forma independente, todas as dimensões do sofrimento que a avassalam naquele momento. Erika, no entanto, retorna para casa, a fim de buscar o conforto materno conhecido. A professora de piano desenvolve tessituras que poderiam materializar uma narração de amor, essa tessitura, no entanto, se revela demasiado frágil para resultar em algo concreto, duradouro e projetado com uma perspectiva de futuro. Tragicamente, sua narração pessoal se caracteriza pela conspícua ausência de amor.

6. Considerações finais

A representação do amor mostra como as figuras se apropriam de diferentes discursos para encenarem aquilo que consideram corresponder ao sentimento de amor. Este serve de chave para uma série de representações que, de fato, estão muito distantes do fenômeno do amor compreendido como narração densa compartilhada por duas pessoas e projetado numa linha de futuro comum. Os diversos conflitos internos que atribulam a estabilidade anímica das personagens as impelem a procurar no invólucro “amor” um caminho para dar conta do excesso, ou, ao menos, representar aquilo que não desejam processar conscientemente.

A narração do amor se revela parcial e tributária de outras motivações. Assim, a senhora Kohut, mãe da professora de piano, encena-se de acordo com expectativas sociais, incorporando o papel da mãe preocupada, aflita e protetora, para desse modo apropriar-se e controlar a vida íntima de sua filha. O amor se patenteia como instrumento de uma visão autoritária que não tolera questionamentos. Para potencializar sua eficácia, ela não hesita em utilizar-se da culpa como estratégia discursiva para dominar e domesticar o corpo da filha. Por trás dessa narração impositiva, encobre-se a incapacidade de construir uma identidade pessoal autônoma e independente da subserviência filial. Incapaz de processar conscientemente seus próprios anseios carnis, a mãe exige da filha que também ela reprima todo indício do indizível. O amor materno é uma narração fracassada, fruto da incapacidade de suportar a dor de suas próprias insuficiências.

Socializada dessa forma, Erika aprende bem cedo a negar as necessidades do corpo, excluindo-o de sua autorrepresentação, o que para a criação de um espaço íntimo se revela como enorme barreira. As premências do corpo, contudo, não se calam, de forma que Erika se vê forçada a procurar espaços em que possa libertar-se do controle materno para apaziguar as demandas corporais. Esse espaço, ela o encontra em estabelecimentos eróticos situados nos subúrbios de Viena. Longe do âmbito em que normalmente circula e se encena socialmente, ela pode ver o corpo alheio, deleitando-se com prazeres eróticos sem a necessidade de integrar esses signos em sua identidade. Suas escapadelas, no entanto, não a ajudam a conhecer seu próprio corpo nem a construir relacionamentos estáveis. Pelo contrário, as experiências contingentes, completamente desligadas de sua realidade social, impedem uma projeção no futuro, obstruindo a criação de uma base sólida para o surgimento do amor.

Com o interesse repentino de seu aluno Klemmer, o amor começa a concretizar-se em sua interpretação de realidade. Afeita a rituais, a professora se intimida com a alteridade do amor que desponta inesperadamente. A despeito de seus medos e suas insuficiências, Erika se mostra disposta a rever sua narração e incluir o amor em suas redes significativas. Para isso, mostra e admite suas fraquezas, dispondo-se a incluir o aluno em sua narração de identidade, desligar-se dos jugos maternos e aceitar a alteridade do corpo. A falta de seriedade por parte de Klemmer, contudo, não permite que o amor medre, deixando para trás uma mulher ainda mais fragmentada.

Para Klemmer, Erika se limita a um objeto de estudo, com o qual pretende aprimorar suas habilidades amorosas. A percepção das fraquezas da mulher que o defronta não serve como base para construção de um projeto comum, embasado na confiança, mas como instrumento do qual se utiliza para impor seus caprichos. Ao coisificá-la, ele elide sua identidade e ignora a dignidade da professora. Quando se apercebe que ela tem seus desejos próprios e um grau de reflexão e autodomínio muito maior que o esperado, Klemmer vê sua encenação de identidade em risco, uma vez que já não pode mais se representar como o macho possuidor. Diante desse perigo, ele a abandona, não sem antes mostrar que o amor que supostamente sentia não passava de um instrumento para enredá-la. Nos três casos, o amor, constantemente invocado, se revela com narração insuficiente e demasiado vácuo.

O que essas diferentes narrativas de amor têm em comum é um caráter polifônico. Nisso o amor em si, como foi definido no início deste artigo, apresenta uma natureza plural, em que várias fontes de sentido se manifestam, formando um grupo de vozes a ser enfeixado de modo subjetivamente harmônico. Ao mesmo tempo, o amor que, de fato, se concretiza no romance analisado se revela polifônico, pois não há confluência de interesses, mas sim uma instrumentalização da narrativa do amor para outros fins. Isto é, a voz que se materializa por meio do discurso do amor, na verdade, persegue um objetivo diferente daquele articulado superficialmente. O que resta são personagens fracassadas e incapazes de amar.

Referências

- DEMMERLING, Christoph; LANDWEER, Hilge. **Philosophie der Gefühle**. Von Achtung bis Zorn. Stuttgart: Metzler, 2007.
- ELIAS, Norbert. **Über den Prozess der Zivilisation I/II: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Dispositive der Macht**. Berlin: Merve Verlag, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **Botschaften der Macht**. Reader Diskurs und Medien. Editado por Jan Engelmann. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Analytik der Macht**. Tradução do francês: Reiner Ansén. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- FROMM, Erich. **Die Kunst des Liebens**. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Materialien, 1984.
- HANSEN, Klaus P. **Kultur und Kulturwissenschaften**. 3. ed. Tübingen/Basel: UTB, 2003.
- HANTEL-QUITMANN, Wolfgang. Die Globalisierung der Intimität: Die Zukunft intimer Beziehungen im Zeitalter der Globalisierung. In: HANTEL-QUITMANN, W.; KASNER, P. **Die Globalisierung der Intimität: Die Zukunft intimer Beziehungen im Zeitalter der Globalisierung**. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2002. p. 21-61.



HOFFMANN, Yasmin. Die Klavierspielerin oder ‚Eros absent‘. In: HARTL, Lydia et al. (Org.). **Die Ästhetik des Voyeur/L'Esthétique du voyeur**. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003. p. 109-117.

HÜLSHOFF, Thomas. **Emotionen**. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2006.

JELINEK, Elfriede. **A Pianista**. Tradução do alemão: Luis S. Krausz. São Paulo: Tordesilhas, 2011.

LEVITA, David J. **Der Begriff der Identität**. Tradução do inglês: Karin Monte e Claus Rolshausen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2002.

LUHMANN, Niklas. **Liebe als Passion: Zur Codierung von Intimität**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

MEAD, George Herbert. **Mind, Self and Society**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.

MÜLLER-FUNK, Wolfgang. **Kulturtheorie**. Tübingen/Basel: UTB, 2006.

SWAAN, Abram de. Die Inszenierung der Intimität. Wohnverhältnisse und Familieleben. In: BUCHHOLZ, Michael B. (Org.). **Intimität: über die Veränderungen des Privaten**. Weinheim/Basel: Beltz, 1989. p. 41-57.

TENHOUTEN, Warren D. **A General Theory of Emotions and Social Life**. London/New York: Routledge, 2009.

USSEL, Jos van. **Intimität**. Tradução do holandês: Gabriele Rödner. Gießen: Focus Verlag, 1979.

ZIMA, Peter. **Theorie des Subjekts**. Tübingen/Basel: Francke, 2000.

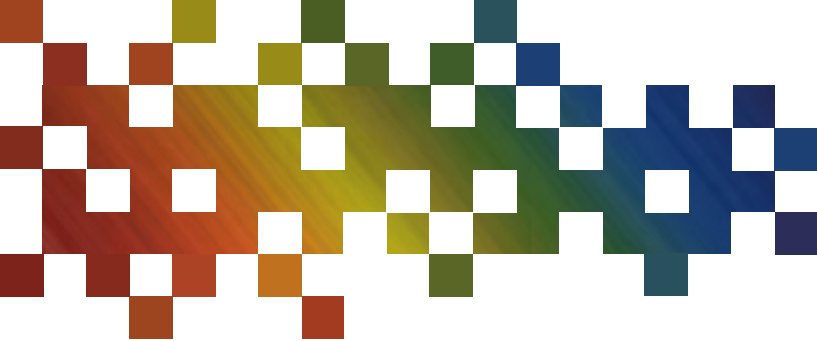
Recebido em 22/10/2017.

Aceito em 17/11/2017.

Dionei Mathias

Doutor em Letras pela Universidade de Hamburgo (Alemanha) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria – RS. dioneimathias@gmail.com





Marcel Proust\Honoré de Balzac: a *Mélange* de uma Narratividade

Marcel Proust \ Honoré de Balzac: the *Mélange* of Narrativity

Marcel Proust\Honoré de Balzac: la *Mélange* de una Narratividade

Aguinaldo José Gonçalves
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Resumo

Ao nos propormos a apresentar este artigo, elegemos como tema as relações entre crítica e invenção. A metodologia consiste em abordagem comparativa entre o pensamento crítico de Marcel Proust e o método biográfico de Sainte-Beuve, com implicações sobre procedimentos inventivos de Honoré de Balzac e Gustave Flaubert. O objetivo é mostrar o modo como Marcel Proust constrói seu pensamento crítico e, ao criticar os equívocos de Sainte-Beuve, acaba questionando o modo referencial de Balzac e a construção da literariedade em Flaubert. O resultado da análise mostra a profundidade literária e ensaística de Proust, contribuindo para a compreensão da literatura e das artes.

Palavras-chave: Balzac, Proust, Sainte-Beuve.

Abstract

By proposing this present article, we chose as its theme the relationship between criticism and invention. The methodology consists of a comparative approach between Marcel Proust's critical thinking and the Sainte-Beuve's biographical method, with implications on Honoré de Balzac's and Gustave Flaubert's inventive procedures. The goal is to show how Marcel Proust builds his critical thinking and, by criticizing Sainte-Beuve's, he ends up questioning Balzac's referential mode and the construction of literariness in Flaubert. The result shows the depth of Proust's literature and essays, contributing to the understanding of literature and arts.

Keywords: Balzac, Proust, Sainte-Beuve.

Resumen

El objeto de este artículo son las relaciones entre crítica e invención. La metodología consiste en un enfoque comparativo entre el pensamiento crítico de Marcel Proust y el método biográfico de Sainte-Beuve, con implicaciones sobre procedimientos inventivos de Honoré de Balzac y Gustave Flaubert. El objetivo es mostrar el modo como Proust construye su pensamiento



crítico y, al criticar las posiciones de Sainte-Beuve, cuestiona el apego referencial de Balzac y la construcción de la literariedad en Flaubert. El resultado del análisis muestra la profundidad literaria y ensayística de Proust, contribuyendo a la comprensión de la literatura y de las artes. **Palabras clave:** Balzac, Proust, Sainte-Beuve.

1. Introdução

Este artigo tem como proposição acompanhar o movimento do pensamento do escritor francês Marcel Proust (1871-1922) no primeiro decênio do século XX, poucos anos de iniciar a escritura da grande obra *Em Busca do Tempo Perdido* (1908-1909 a 1922). Foi nesse período que o escritor se investiu de coragem e competência crítica para escrever a obra *Contre Sainte-Beuve* (1988), posicionando-se a respeito do método de uma crítica biográfica. Ao realizar esse trabalho, Marcel Proust elenca grandes autores — Nerval, Baudelaire, Balzac e Flaubert — que teriam sido criticados e, algumas vezes, desdenhados ou diminuídos por Sainte-Beuve (1804-1869). Mediante a incômoda posição de Marcel Proust, em razão daquilo que considera equívocos de Sainte-Beuve, desenvolveu-se uma leitura por meio da qual se instaura um procedimento comparativo entre os dois: de um lado, a crítica sustentada na relação entre o autor, sua vida, seus hábitos e sua obra; por outro lado, uma crítica em favor dos procedimentos intrínsecos à obra. Entretanto, ao focalizar as questões levantadas por Sainte-Beuve sobre Honoré de Balzac e Gustave Flaubert, Proust (1899, p. 131-8) estabelece uma outra abordagem comparativa, agora independente da crítica de Sainte-Beuve, qual seja, analisar os estilos dos dois autores, deitando luz sobre aspectos decisivos no processo de realização literária. Dentre eles, a relação entre literatura e realidade, nuances de estilo que, segundo Proust, fazem a diferença entre a literatura meramente formadora de quadros de época e aquela que transcende a referencialidade, exatamente por transformar tais quadros em signos plurais que determinam o discurso artístico. Por isso, esperamos o máximo de clareza na realização deste artigo, mas não a esperada clareza das questões discutidas. Muitas vezes elas ficam num entrecruzar entre sombra e luz; outras vezes, nem isso temos, quando a noite se fecha e precisamos esperar o dia seguinte para clarear as imagens. Diante disso, devemos ressaltar a relevância do método comparativo como forma de melhor elucidar o pensamento crítico que, por consequência, mais nos aproxima da literatura.

2. Proust precursor de Balzac e de Flaubert

Se os movimentos do pensamento crítico e inventivo da poesia do século XIX criaram uma verdadeira saga de vivificação do poético e das transmutações de linguagem, atingindo o apogeu com o Simbolismo francês, sobretudo com Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud e Valéry (este atingindo seu auge já no século XX), menos intenso não foi o movimento que se desenvolveu com a narrativa. Entretanto, com este gênero, os obstáculos se impuseram com maior intransigência. Como assinalamos na introdução, a proposição crítica deste artigo analisa o movimento que se instaura



entre o pensamento crítico-inventivo do escritor francês Marcel Proust (1871-1922), seu estilo, seus fundamentos e sua visão sobre a obra do criador de *A Comédia Humana* (1834¹), Honoré de Balzac (1799-1850).

O texto trilhará pelos negaceios do leitor Marcel Proust em relação à sua crítica ao método de Sainte-Beuve. O delineamento deste artigo, portanto, caminha pelos meandros das narratividades de dois nomes da literatura mundial e, em especial, da literatura francesa. Na verdade, o que se dá no ritmo ondulante de Marcel Proust é um exercício crítico instigante para o estudo das artes e da Literatura, por meio seja de suas considerações mais transparentes sobre o (não) estilo de Balzac, seja pela forma com que Proust se vale dos ingredientes existentes na obra daquele autor para fermentar e edificar sua obra principal. A obra literária de um autor considerado íntegro nas partes constitutivas de seu discurso denuncia uma espécie de harmonia entre os ingredientes da execução no conjunto de sua produção, que depois de composta se torna um corpo fechado no qual reside certa incorporeidade impossível de ser desconstruída.

A obra que temos na mira do pensamento é a do escritor francês Marcel Proust, assim como os desdobramentos expressivos de sua poética. A narrativa proustiana é composta de mais de três mil páginas que se sequenciam como um moto perpétuo, constituído de sete partes, cada uma formando um volume com um título distinto, mas que se amalgama num só corpo denominado *Em Busca do Tempo Perdido*. Para Proust, o ponto nevrálgico para a reflexão sobre literatura sempre foi o estilo.

Entretanto, naquele momento histórico, o processo de discussão de estilo, ao pensar o processo inventivo de qualquer escritor, passava obrigatoriamente pelas marcas críticas de uma figura social e literária no mundo da criação e no mundo da crítica, que acabou se impondo com todas as forças no pensamento intelectual de meados do século XIX. Trata-se de Charles Augustin Sainte-Beuve (1804-1869). Como escritor, ele realizou uma obra muito extensa, atuando em vários gêneros como a poesia e a narrativa. Entretanto, seu trabalho artístico não conseguiu o sucesso almejado, ao contrário, foi renegado e desconsiderado como obra. O método crítico de Sainte-Beuve quer se impor tomando por princípio o fato de que a obra de um escritor seria primeiramente todo um reflexo de sua vida, e se poderia explicar por ela; este método se estabelece sobre a busca do intento poético do autor (intencionalismo) e sobre suas qualidades pessoais (biografismo).

A crítica biográfica foi assim instituída e influenciou sobremaneira a produção literária da segunda metade do século XIX, especialmente na França. O curioso é que, mesmo com a morte desse pensador, em 1869, seus fundamentos críticos se mantiveram inexoráveis e com intensificada interferência no pensamento inventivo de escritores que nasceram após este momento. Depois de tantos anos à mercê desse tipo de pensamento crítico, tomado como base por alguns escritores famosos, que alimentaram essas turvas noções sobre invenção e crítica literária, tais como Vitor Hugo e outros “aliados” do autoritarismo de Sainte-

1 Refiro-me ao ano em que Balzac teria encontrado o título definitivo para o conjunto d’*A Comédia Humana*.

Beuve, iniciaram-se as manifestações desfavoráveis a esse ideal crítico. Mediante a vigorosa e até violenta posição do biografismo crítico, com sombras de influência do Positivismo e do Determinismo, as raízes já estavam se alastrando por todos os lados e deitando influência nas manifestações artísticas, quiçá sobre um certo Realismo e, com certeza, sobre o Naturalismo. Para iniciar um combate a Sainte-Beuve, as forças críticas tinham de possuir uma, não apenas contrária, mas operante e inteligente forma de reação. E ela se iniciaria com Marcel Proust, o qual mesmo bastante jovem apresentava uma arguta consciência intelectual e de seus atos. Com seu ensaio *Contre-Sainte-Beuve* (1988), foi o primeiro a contestar a visão crítica desse.

Além de Marcel Proust, a Escola Formalista Russa, bem como os críticos Robert Curtius e Leo Spitzer, com seus projetos teóricos advindos da Filologia e da Estilística (CURTIUS, 1923; SPITZER, 1955), deram continuidade aos fundamentos voltados para o texto opondo-se aos ditames do Biografismo. Apesar de toda a reação dessas linhas determinantes do juízo crítico sobre a literatura e sua realidade textual, de quando em quando a tendência ao biografismo volta sorrateiramente.

De extensa obra crítica, poucos trabalhos de Sainte-Beuve parecem ter contribuído para os estudos culturais franceses. Dentre eles destacam-se seus estudos sobre Chateaubriand (1996). O que ficou como registro crítico a respeito de Sainte-Beuve foi sua visão equivocada sobre os autores e as obras que analisava e avaliava. Como crítico, elevou os medíocres que se perderam nos desvãos dos estudos literários e diminuiu os melhores, chegando a desdenhar alguns deles. Sua obra crítica reunida e publicada num período de trinta anos (1851-1881), denominada *Causeries du lundi* [*Conversas de segunda-feira*] (1953), reúne por volta de dezesseis títulos, sendo que cada título apresenta muitos volumes. É necessário reabilitá-lo aqui para que se compreendam determinados passos da evolução da crítica europeia, e, por que não, mundial, sobretudo se temos Marcel Proust como nosso guia nesse percurso histórico-estético. O modo como o escritor francês leu Sainte-Beuve e sua crítica biográfica é fundamental para que passemos a compreender a maneira como Honoré de Balzac se insere nesse painel.

3. Nas malhas da crítica inventiva ou do ensaio ficcional de Marcel Proust

A obra *Em Busca do Tempo Perdido* foi resultado de intensivo movimento crítico, incluindo obras de seus contemporâneos e da tradição, realizando exercícios ficcionais e críticos, crônicas e pastiches, prévios treinamentos romanescos (como *Jean Santeuil* (1982) e outros procedimentos que pudessem contribuir na construção de sua epopeia lírica.

Como já assinalei metaforicamente em produção anterior², se *Jean Santeuil* representa a larva na evolução da futura borboleta, a obra crítica *Contre Sainte-Beuve* é a crisálida (ou

2 Trata-se da apresentação ao livro *Contre Sainte-Beuve*, intitulada “O processo holometabólico de Marcel Proust” (GONÇALVES, 1988).

casulo). Colocando-lhe lentes de aumento, o que se nota é um texto anfíbio, de representação capital no processo evolutivo do estilo de Proust. Esta obra funciona como anáfora e como catáfora no processo inventivo desse artista. O movimento anafórico se dá não só à crítica de Sainte-Beuve, mas à de Taine e de outros que dominaram o tom crítico do século XIX. Quanto ao movimento catafórico, este sim regeu o procedimento propriamente inovador de Proust e representa a sua imersão no fluxo da linguagem e do pensamento em busca de uma realização criadora. A nossa atenção deve recair sobre a preposição *contre* e avaliá-la dentro de parâmetros cautelosos. Ela atua como válvula e como reação. Se, por um lado, significa o incômodo, por outro representa impulsão. Assim, este quase-ensaio ou este exercício-anfíbio deixa de possuir o sentido linear do “contra” para significar uma prática “a favor” da arte literária de Proust. É assim que a amplitude desta criação-reação é muito grande, se analisarmos a sua importância no painel crítico, ou no seu duplo movimento: o que é a arte e o que é a crítica.

Manifestando-se no conjunto de sua produção literária, a resposta de Proust à crítica do século XIX adquire, em certos momentos, uma natureza quase didática. Numa das passagens de *Jean Santeuil*, a crítica do retrato literário de caráter biográfico defendido por Sainte-Beuve assume dimensão irônica na pena de Proust. Trata-se da parte IV, capítulo I, em que Jean conhece o “genial escritor” Traves, ao passar alguns dias em *Réveillon*. Depois de atentar para a presença de Traves, de extrair elementos de sua personalidade, após conversar com ele e recolher aspectos de sua vida, Jean percebe que tudo isso ou nada disso conseguia explicar ou prolongar o estranho fascínio, o mundo único para aonde ele, Traves, transportava-nos desde as primeiras páginas de um de seus livros e no qual, sem dúvida, vivia quando ele próprio o trabalhava, fabricando-o à medida que escrevia e tendo já vagamente desenrolado diante dele, em sonhos singulares, a matéria preciosa, ainda informe, como uma via-láctea da qual devia ser pouco a pouco tecida (PROUST, 1982, p. 246). Os movimentos que se estabelecem entre a vida de um autor e a obra que fabrica se comparam, para Proust, a uma janela que se abre para um quarto vazio. É a via-láctea, nebulosa e informe, que se enformará de signos marcados pelo estilo a que vimos aludindo.

Mais profuso no gênero narrativo, em que os temas da vida e as referências são mais notórios, consegue elevar esse gênero à condição de uma prática, conferindo-lhe uma autonomia que, mais que refletir, resgata a essência das coisas, num processo de emergência da própria arte, numa espécie de remissão contínua de um a outro sistema. O signo da arte é o grande referencial da narrativa de Proust. Para isso, foi necessário um exercício de realização, marcado por procedimentos de perfuração da camada da matéria, seja da realidade, seja da linguagem. O que chamamos processo de metamorfose em Proust é, na verdade, um processo de tradução mimética da própria linguagem, ou um defrontar-se com a matéria-prima da representação que é o signo. Como em Mallarmé, a obra de Proust põe em pauta a relação dialética entre o Signo e a Realidade. Ao buscar a natureza da “língua” da poesia e/ou da literatura, também o discurso proustiano “desrealiza” a função normativa da “língua” dos comunicados, mobiliza a necessária relação entre significante e significado, além de recuperar ou

nomear (indiretamente) aquilo que era apenas nebuloso no pensamento e no espírito. Esse exercício de *mimesis* da própria linguagem tem como resultado a tensão do limite extremo em que se opera a transubstancialização da realidade referencializada para a realidade referencializável da obra. O que se denominam “iluminações” em Proust é o que o próprio autor denominou “memória involuntária”. São formas de criação ou de tradução da nebulosidade do espírito. Por tudo isso, reler *Ilusões Perdidas* (2011), de Balzac, depois de ter lido *Em Busca do Tempo Perdido*, de Marcel Proust, consistiu num exercício, no mínimo, surpreendente.

Havia lido algumas obras de Balzac há muitos anos e o que me ficava na memória era a sequência de figuras humanas que pareciam não se caracterizar como personagens, com todas elas se parecendo, seja pela conjunção nas relações, seja por disjunção que denunciava tramas possíveis, mas dentro sempre da mesma estrutura num tom sequenciado de efabulação. Ao ler e analisar *Contre Sainte-Beuve* fez-se necessária a releitura de *Ilusões Perdidas* e daí todas as vagas estranhezas de minha memória voltaram e ganharam sentido. Aquelas figuras se amontoavam na minha memória em outras obras que compunham *A Comédia Humana*, sempre marcadas pelo teor alegórico das personagens, muitas vezes caricatural. Assim, quem me conduziu a Balzac foi o pensamento crítico-analítico de Marcel Proust; as razões encetam para uma série de elementos, todos eles voltados para a questão do estilo e da representação literária. Esse fenômeno crítico é em si decisivo: a obra crítica e narrativa de Proust tornou-se precursora da obra de Balzac.

A leitura equivocada que Sainte-Beuve realiza de alguns de seus contemporâneos, a propósito dos melhores deles, muitas vezes indivisa determinadas relações, ou determinados autores, ou obras, mas, por outro lado, acabou por provocar os ânimos daqueles que iniciariam uma reação contra a crítica biográfica e, com isso, uma revisão de determinados autores mitificados pelo público e pela crítica. Foi o caso de Balzac e Flaubert. Como se não houvesse uma intenção crítica declarada, ao falar de um, Proust sempre se reporta ao outro. Esse método mostrou-se fundamental para que nosso olhar se mova como pêndulo para um e outro estilo, para uma e outra visão sobre literatura. O futuro criador de *Em Busca do Tempo Perdido* se volta contra Sainte-Beuve quando este critica Balzac. Ao mesmo tempo, ao realizar suas considerações críticas, acaba por aproximar a visão do autor de *A Comédia Humana* daquela do autor de *Madame Bovary* (FLAUBERT, 2011). A atração do crítico Marcel Proust pelo estilo de Flaubert intensifica sua negação de um possível estilo em Balzac e isso se manifesta em vários sentidos. Ele cria uma metáfora para se referir ao discurso do autor de *A Educação Sentimental* (FLAUBERT, 2015), a qual é chamada por ele de *esteira rolante* (PROUST, 1994). Com essa imagem, ele se reporta à articulação interna da linguagem, aos arranjos das categorias de cada meio expressivo, na busca da ampliação de seus limites – traço condutor da modernidade –, que geram uma força diferente, uma convulsão das formas que exige do receptor uma postura mental distinta. São obras estruturalmente dinâmicas e tematicamente estáticas que, como resultado, geram novas relações, distintas e muito mais intensas que aquelas dos modelos tradicionais.

Nos anos que precederam ao início da grande escritura, muitos estudos ou muitas leituras foram realizadas por Proust, acompanhadas de pequenos textos ou comentários que redigia à luz desse exercício laboratorial. Esse universo construído lhe serviria como fragmentos de sua experiência, como palimpsestos inventivos dos quais Proust elegeu aqueles que foram determinantes na formação da narrativa francesa e de seu juízo crítico, pois essas duas vertentes sempre caminharam como uma só coisa para esse grande escritor. A *esteira rolante* utilizada para metaforizar a narrativa de Flaubert caberia, em certa medida, para caracterizar o próprio estilo proustiano. Vale, neste contexto, citar uma assertiva de E. R. Curtius:

A primeira leitura de Proust produz uma impressão estranha, mescla de encantamento e de confusão. Sentimo-nos envolvidos pela abundância de materiais em aparente desordem, extraviado num estilo prolixo e sinuoso em cujo ritmo não se descobre nenhuma lei; sente-se de uma vez atraído como que pelo timbre de uma música nova cuja harmonia não se consegue analisar; atraído a um universo de sedução tão original, que qualquer um se abandona em seus feitiços. (CURTIUS, 1923, p. 14-15)

Muito tem se esforçado a crítica em busca do “tempo de Proust”, entretanto, muito se tem errado, buscando esse tempo na vida do escritor, nos seus hábitos, nos lugares que frequentava, bem como nas suas idiossincrasias. Além da incongruência de tais procedimentos críticos, pode-se considerar de extrema ironia que alguns críticos se valham, em pleno século XXI, de métodos similares àqueles utilizados por Sainte-Beuve para analisar uma obra que surgiu pela negação do referido método. Todos esses elementos fazem parte do material utilizado por Proust em sua moenda inventiva, mas, assim como outros ingredientes, tudo foi metamorfoseado na sua obra em “neblinadas metáforas”, fontes de sua “precisão”. A respeito de Flaubert, Proust ainda ressalta a sua isenção no modo de narrar e de descrever, assinalando que esse procedimento permite ao autor ir, cada vez mais, ao encontro do narrador e não do ser histórico Flaubert.

Diríamos, em espelho, que o que mais interessa para os estudos proustianos, e nisso consiste toda a sua busca crítica, é liberar-se cada vez mais daquilo que não é Proust, tornando-se cada vez mais narrador no espaço do discurso ficcional, metafórico, preciso. Faz bem Curtius ao advertir que devemos interpretar essas posições de Proust no sentido de que a verdadeira crítica tende a descobrir os elementos formais da alma de um autor, e não suas opiniões, nem seus sentimentos. Tender à descoberta dos elementos formais da alma de um autor significa mergulhar nos elementos internos da obra, no seu estilo, pactuando-se o máximo possível com a metáfora do discurso artístico, para que seja viável, uma vez recebida, que ela seja bem percebida.

Nesse modo de ver o estilo de Flaubert, Proust indicia ou até mesmo aponta para elementos críticos determinantes na obra de Balzac. Um dos elementos determinantes é mostrado por Proust da seguinte maneira: comentando aspectos da vida de Balzac, de suas minudências mundanas, comentadas e assinaladas pelo próprio Balzac em cartas

à sua irmã, seus interesses financeiros, sua visão de casamentos arranjados, a relevância de conviver na sociedade parisiense, de abrir os salões para a sociedade, de se mostrar ao lado de uma mulher de prestígio, entre outros, faz ver Proust como tudo isso está retratado em sua obra. Em todas elas, sobretudo em *Ilusões Perdidas*, sua obra maior, os dados mundanos em todas as suas referências plurais são praticamente transportados para a obra. Além de tudo isso, suas ideias, suas frases feitas, seu humor ácido, sua visão pessoal da condição humana, entram para sua obra com a mesma indiscriminação.

A crítica de Proust à visão de Balzac se dá pela comparação que realiza com a construção da narrativa de Flaubert para quem, como assinala, a realidade da obra está na própria obra; para ele, o autor de *A Educação Sentimental* sabe muito bem separar a vida do autor de sua obra como, segundo Proust, deve ocorrer para que se tenha um resultado propriamente artístico, capaz de realizar uma efetiva leitura do homem no mundo e de suas relações não apenas sociais, mas também consigo mesmo. Dentro dessa mesma base de considerações críticas, no ziguezaguear da percepção e fina análise proustiana, ocorre nos discursos dos dois romancistas, Balzac e Flaubert, um movimento distintivo e ainda mais detidamente estilístico, que na verdade revela o modo de ver o mundo pelo escritor. Trata-se da questão da vulgaridade em Balzac.

A questão da vulgaridade foi muito discutida na obra desse autor, seja quanto aos temas tratados, seja na forma da utilização da linguagem, tanto nas palavras quanto no tom de articulação discursiva. E, nesse sentido, também criticou e vilipendiou Sainte-Beuve o autor de *Ilusões Perdidas*. Essa vulgaridade, sobretudo no sentido temático, também foi apontada na obra de Flaubert, principalmente em *Madame Bovary*. Proust, com feições de teórico da literatura, mas se valendo da pena do crítico que estava se transformando em autor, num movimento de metamorfose que nos lembra processos alquímicos, examina as diferenças entre o tratamento da vulgaridade em Balzac e em Flaubert. Para ele, coisa que não ocorre em Flaubert, uma representação da vulgaridade é construída na obra de Balzac, sem que haja uma transcrição efetiva daquela vivenciada pelo autor ou por qualquer outro ser humano. Balzac, apesar de tratar de assuntos tão interessantes, geradores de um caráter polêmico que o celebrou por tantos anos, deixa à margem aquele processo que Antonio Candido (1993, p. 30-4) chama de “desfazer e refazer a realidade pela linguagem”. Algumas peculiaridades em Balzac ganham dupla qualificação. O seu descritivismo, exemplar em alguns momentos, traz consigo sua outra face: torna-se esvaziado, a não ser como parte das milhares de caricaturas que constrói. Junto com as descrições, que são retratos diretos da vida real, e que não atingem a dimensão do discurso literário, surgem possibilidades surpreendentes de uma invenção não concluída.

Um dos ingredientes reaproveitados por Proust é o universo das artes plásticas, que surge de maneira intensa na obra de Balzac dentro daquele mesmo espírito de descrição. Honoré de Balzac constitui caso excepcional de escritor, gerando incômodos na massa crítica de sua época, e mais ainda na crítica posterior, razão pela qual não se pode emparedar a sua obra aos paradigmas do Romantismo; mais vale considerá-lo como um iniciador precoce do Realismo.

Creemos que esse extenso fôlego atingiu, de certa forma, os maiores e mais notáveis do século XIX (Émile Zola, Charles Dickens, Dostoiévsky e Marcel Proust) e fascinou o público embevecido por suas ideias, suas frases de impacto e sua cítrica forma de ironizar os valores sociais e morais de toda a primeira metade daquele século: *A mulher de trinta anos*, Eugène Grandet, *O Pai Goriot*, *Ilusões Perdidas* estão dentre os mais lidos e os mais comentados da grande saga balzaquiana. Dizer seu nome passou a ser sinônimo de denúncia: problemas de dinheiro, da usura, da hipocrisia familiar, da constituição dos verdadeiros poderes da França liberal burguesa e, indiretamente, do universo dos operários e camponeses. Exalta-se nesse escritor sua enorme capacidade de trabalho, sobretudo pelas emergentes necessidades de resolução de suas dívidas permanentes.

Dado curioso e digno de análise é o modo como sua obra foi tão amplamente recepcionada. O protagonista de *Ilusões Perdidas*, Lucien de Rubempré, sua saga em Paris, suas buscas e fracassos, sua fome de ascensão e de prestígio em todos os níveis sociais e ainda querendo se impor como poeta; todas essas marcas estão no próprio Honoré de Balzac, que se representa na obra construída. Ele se torna catalisador, numa espécie de “relatório rascunho” da humanidade. Quando a crítica o considera o mais relevante escritor do romantismo francês, as coisas parecem ficar extremamente nubladas para quem pensa literatura. Não se trata, aqui, de um caminho crítico ou de uma teoria que possa conduzir a uma visão ácida do escritor. É fato que Balzac realizou, em pleno início do século XIX, um trabalho *sui generis* como massa referencial; levantou temas ou “assuntos” de grande interesse da sociedade da época, e mesmo de épocas futuras, passando seu trabalho a alimentar possibilidades de sentido por manter os mesmos personagens em todos os romances.

Por outro lado, não apenas a vulgaridade, mas qualquer outro tema mundano ou não ganha em Flaubert outro patamar de realidade e, dentro disso, ele emerge como o grande criador do romance moderno, em que a isenção do autor e a autonomia do narrador alcançam dimensões determinantes. Nesse posicionamento construtivo, a vida do autor, bem como suas relações pessoais com assuntos mundanos, deixa de existir para Flaubert, para ceder à obra, mediada pela linguagem, que já não pertence ao que denominamos *semiótica I*. Com Flaubert passamos para uma segunda semiótica, que pode ser entendida como *Língua II*. Nessa busca de aproximações, as condições reais dos procedimentos artísticos acabam por estabelecer convergências mais acentuadas entre a obra de Gustave Flaubert e a obra de Marcel Proust do que das obras desses dois artistas em relação a Honoré de Balzac. Dentre as convergências entre os dois escritores, Proust e Flaubert, uma se destaca: o fato de ambos produzirem o que Paul Valéry (1999) denominaria uma obra clássica, por trazerem no seu próprio plano de fabricação um crítico. Ambos conferem às suas obras a devida autonomia enquanto tal e nisso está implícita a isenção da vida do autor em relação à obra. Entretanto, a invenção proustiana não se limita às questões críticas engendradas pelo autor de *Madame Bovary* e de *A Educação Sentimental*, mas se estende e se engasta em outras obras fundamentais, sobretudo da narrativa do século XIX.

É nesse movimento criativo que se insere o contraponto do discurso que ora se inventa em oposição ao referencial balzaquiano. Trata-se da estranha relação entre a narrativa de *Em busca do tempo perdido* e procedimentos utilizados pelo autor de *A Condição Humana*. Dizemos “estranha relação” devido a uma série de elementos que nos instigam a buscar no pensamento crítico e inventivo de Proust sorrateiras estratégias de construção que se manifestam dentro de um estilo peculiar, elementos que desvelam ter sido Proust um exímio leitor de Balzac. Proust assinala em Balzac o estilo de retratista da sociedade, com traços fortes e de tintas coloridas, extraindo daquele estilo o que nele não se manifestou. O que se pode depreender desse processo é que, longe de se poder considerar a obra maior de Balzac como uma grande obra literária, até porque se trata de uma obra com falta de literariedade, a sua “estrutura óssea” foi percebida por Proust, que “na calada da noite” se valeu de maneira brilhante dessa estrutura.

Ao comentar, fato que ocupa grande parte do ensaio, sobre o caráter inovador do uso do pretérito imperfeito pela narrativa flaubertiana, Proust diz o seguinte: “Portanto, esse imperfeito, tão novo na literatura, muda inteiramente o aspecto das coisas e dos seres, como uma lâmpada que tenha sido deslocada, à chegada em uma nova casa, a antiga, quando está quase vazia e que se está em plena mudança”. (PROUST, 1994, p.71).

Essa ideia capta o verdadeiro sentido da relação entre tradição e modernidade, referindo-se a uma evolução do estilo. A nova casa (modernidade) e a antiga são a mesma, e completamente outras quando marcadas pela poção metamorfoseante e mantenedora do signo do estranhamento, da refração artística, capaz de mobilizar os elementos cristalizados. As formas artísticas de invenção são princípios composicionais ou brechas que desvelam o olho clínico do Homem feito artista, radar captador dos retalhos da realidade. Ao dizermos retalhos da realidade, pensamos nas condições básicas sem as quais nenhum trabalho artístico pode se concretizar. Este consiste na consciência de uma meta a atingir que parte da superação das linhas de superfície da realidade, “detrito da experiência” para Proust, representado pelos signos emblemáticos, cadaverizados pela convenção. O trabalho ficcional de Marcel Proust evolui num processo de metamorfose inventiva, primeiro de captação, depois de destruição e finalmente de remontagem ou tradução da realidade essencial. Seu princípio de composição, conduzido pela intraduzível busca da Forma do Tempo, faz-se forma espacial, profusa enquanto movimento enlaçado nos entrecruzados nós das veredas da linguagem. Este trabalho do artista, de buscar sob a matéria, sob a experiência, sob as palavras algo diferente, é exatamente o inverso do que, a todo instante, quando vivemos alheados de nós, realizam por sua vez o amor-próprio, a paixão, a inteligência e o hábito, amontoando sobre as nossas impressões, mas para de nós esconder, as nomenclaturas, os objetivos práticos a que erradamente chamamos vida (PROUST, 1970, p. 142). A busca sob e não sobre constitui um universo que transcende a ele próprio por ir, o máximo possível, às profundezas do verdadeiro eu. Dizendo assim, tentando driblar a palavra-chave que define esta obra: uma poética, no sentido de elevação da potência da linguagem, sem atributos, possuindo, portanto, a mais rigorosa precisão. É correto afirmar que *Em busca*

do tempo perdido é a história de uma escritura, pois que traz nela mesma essa história. Esta história é o estéril pretexto que vai deixando para amanhã, sempre numa posição de adiamento, uma possível obra literária.

4. A profundidade crítica e literária de Proust: à guisa de considerações finais

Apesar da considerável distância entre *Ilusões perdidas* e *Em busca do tempo perdido*, entretanto, vale notar que nos dois títulos resiste a ideia de perda. Contudo, em Balzac essa ideia está imediatamente ligada ao temário referencial de sua obra, fantasiado pelo signo “ilusões” e marcado semanticamente pelo processo de degenerescência causada pelas perdas e pela impossibilidade de atingir os propósitos da vida. Em Proust, em que a matéria de vida é transformada em mito da linguagem, tudo caminha pelo sentido oposto e encontra no tempo da arte, o espaço sensível, para dizer com Júlia Kristeva (1994), a respeito do autor em questão.

Nessa forma de suspensão do tempo cronológico para a vivência da esfera mítica por meio da arte ocorre, como diriam os mitólogos, a eterna reiniciação. As múltiplas relações das linhas de superfície da realidade mudam, alteram-se a cada instante. O tempo prossegue inexoravelmente e o único meio de estancá-lo é integrar-se a ele, é habitá-lo. Mas habitá-lo implica espacializá-lo, colocando-lhe rédeas, através de finas agulhas, com linhas tênues: fabricação do tecido, ou da rede da própria vida. Esse gesto de criar coincide com o gesto de viver: indissolubilidade apreendida e empreendida no exercício de profunda identidade do ser que acaba sendo de extremo alheamento. Para a realização desse movimento, o escritor deve descobrir que a realização artística consiste no produto de um outro eu que não aquele das vicissitudes mundanas, dos hábitos e dos sentimentos pessoais. “Dentro da perda da memória”³, deu-se início à emersão do novo universo e uma outra viagem se inaugurou. Nela, o roteiro já não é mais delimitado, pois isto significaria a submissão à própria dimensão cronológica da existência.

A busca do eu profundo equivale ao exercício do narrador, ao pôr em prática as suas iluminações, ou as iluminações da memória involuntária, para recriar as experiências da vida num trabalho de arte. É este o fio condutor desta viagem. O acaso assessorado pela inteligência compõe o trabalho de criação. Mais importante que recordar pela memória voluntária é estarem os cinco sentidos despertos, disponíveis, aguçados e integrados para a composição associativa dos fluxos da realidade literária. O olho deste artista viu na tradição, através de formas de reação, caminhos possíveis para se iniciar esta viagem sem retorno, composta de meandros circulares em busca de um retrato sem moldura. Este retrato teria como modelo primeiramente a experiência, que se transforma em

3 A metáfora discursiva se reporta ao poema de João Cabral de Melo Neto, publicado em *Pedra do sono* (1999).

escritura, e teria como imagem um outro retrato. Antes que esse retrato pudesse ser fixado, a imagem se estilhaçou no campo perdido da linguagem e retratou-se em signos que se movimentam em infinitas direções. Tornou-se um campo blindado propenso a metamorfoses; tornou-se a poção dialética entre a arte e a vida. Não consiste numa inferência indeterminada o fato de julgarmos o texto de Marcel Proust um grande ensaio ficcional. Trata-se de um fenômeno ímpar na literatura. Evidentemente, os recursos de metalinguagem determinam a literatura moderna. Num capítulo memorável denominado “Literatura e Metalinguagem”, contido na obra *Crítica e Verdade* (1982), Roland Barthes discute esse traço da literatura que se inicia nos meados do século XIX e se prolonga durante o século XX. Para ele, durante séculos nossos escritores não imaginavam que fosse possível considerar a literatura como uma linguagem, submetida, como qualquer outra linguagem, à distinção lógica:

A literatura nunca refletia sobre si mesma (às vezes sobre suas figuras, mas nunca sobre seu ser), nunca se dividia em objeto ao mesmo tempo olhante e olhado; em suma, ela falava mas não se falava. Mais tarde, provavelmente com os primeiros abalos da boa consciência burguesa, a literatura começou a sentir-se dupla: ao mesmo tempo objeto e olhar sobre esse objeto, fala e fala dessa fala, literatura-objeto e metaliteratura. Eis quais foram, grosso modo, as fases desse desenvolvimento: primeiramente uma consciência artesanal da fabricação literária, levada até o escrúpulo doloroso, ao tormento do impossível (Flaubert); depois, a vontade heróica de confundir numa mesma substância escrita a literatura e o pensamento da literatura (Mallarmé); depois, a esperança de chegar a escapar da tautologia literária, deixando sempre, por assim dizer, a literatura para o dia seguinte, declarando longamente que se vai escrever, e fazendo dessa declaração a própria literatura (Proust); em seguida, o processo da boa-fé literária multiplicando voluntariamente, sistematicamente, até o infinito, os sentidos da palavra-objeto sem nunca se deter num significado unívoco (surrealismo); inversamente, afinal, rarefazendo esses sentidos a ponto de esperar obter um estar-ali da linguagem literária, uma espécie de brancura da escritura (mas não uma inocência): penso aqui na obra de Robbe-Grillet (BARTHES, 1982, p. 27-28).

Ao aludir ao caso de Proust, Barthes se refere a uma estratégia criativa que, evidentemente, é de profunda significação no contexto da obra. Entretanto, como denuncia a citação do próprio escritor, há no interior da “ficção” proustiana uma espécie de mesclagem em que o “literário” se conjuga ao “crítico” e a “narrativa” se articula ao “dissertativo”. É sabido que esta característica determina o trabalho de todo grande artista. Entretanto, no seu caso, tal fenômeno adquiriu uma feição própria, uma vez que a tentativa de ser crítico e apenas crítico é lograda em função de uma invenção ou tradução crítica que é sua própria obra ficcional. Consagrou a vida inteira para tentar compreender e resolver parte das questões que o dominaram. Compreenderíamos, assim, quais as afinidades secretas, as metamorfoses necessárias existentes entre a vida de um escritor e sua obra, entre a realidade e a arte, ou antes, como pensávamos então, entre as aparências

de vida e a própria realidade que dela fazia um fundamento sólido e que a arte resgatou (PROUST, 1982, p. 29).

Essas considerações de Proust, presentes em *Jean Santeuil*, obra produzida entre 1895 e 1900, mantiveram-se em toda a sua criação futura. Ao penetrarmos em seu universo, o que se percebe é que *Jean Santeuil* é muito mais que um *esboço ficcional*. Escrito em terceira pessoa na sua maior parte, apresenta às vezes uma estranha mudança de foco narrativo, passando para a primeira. Por este e por outros motivos, *Jean Santeuil* acaba apresentando procedimentos tão específicos que seu caráter inacabado se torna, no mínimo, questionável. Penso aqui em Charles Baudelaire que, ao analisar a pintura de Camille Corot, após revelar explícita indignação frente à incompreensão do público romântico, mostra as especificidades dos quadros de Corot e as diferenças entre eles e os de outros pintores, inclusive os de Eugène Delacroix (BAUDELAIRE, 1976). Analisa a diferença entre um quadro feito e um quadro acabado. Para Baudelaire, em geral, uma obra que é feita não é acabada e uma obra completamente acabada não é totalmente feita. É certo que *Jean Santeuil* é obra abandonada por Proust, por considerá-la apenas um exercício; é certo também que é esta estrutura móvel que a torna relevante. Isso acentua sua natureza dialógica, fenômeno que determinará toda a evolução de *Em busca do tempo perdido*. Realizada neste período precedente, oito anos antes de *Contre Sainte-Beuve*, *Jean Santeuil* consiste num dos mais notáveis exercícios de tradução criativa, que, além de nos fornecer subsídios para a compreensão da máquina de fabricação proustiana, é em si um universo autônomo, marcado pela articulação dos retalhos ou dos fragmentos que determinam o teor metonímico da elaboração ficcional de Marcel Proust.

O trabalho artístico-literário de Marcel Proust apresenta peculiaridades de várias naturezas; todas elas, entretanto, repousam sobre uma única questão: realizar para investigar e modular para cumprir aquilo que tão somente a arte pode conquistar, o resgate do tempo infindo e a suspensão do tempo cronológico, para que seja possível recuperar a instância atemporal da vida.

Esse sistema crítico-inventivo só seria possível de ser realizado como o fez o pensador francês, com o olho direito mirando cuidadosamente a tradição e o olho esquerdo cravado sobre o presente no mapa da invenção e buscando cumprir, com profundo prazer e ao mesmo tempo com árduo trabalho, o périplo de uma experiência desconstruída.

Por fim, convém dizer ainda que o olhar de Marcel Proust para a obra de Balzac exige muita cautela e observação nos mínimos elementos que ele aponta, valendo-se de seu singular modo de ler e de ver por entrelinhas fundamentais para que se vá recuperando o “tempo de Proust” nos interstícios de sua produção. Há que se vasculhar em círculos as suas palavras. Por um lado, defende criticamente Balzac mediante as colocações de Sainte-Beuve, assim como defendeu outros autores, vociferados pelo criador da crítica biográfica na segunda metade do século XIX. Por outro lado, os seus comentários comparativos entre Gustave Flaubert e Honoré de Balzac fazem com que revejamos os passos de composição do famoso autor de *Ilusões Perdidas*. Esse movimento crítico nos deixa, como estudiosos e como críticos literários, um tanto



ensimesmados diante de algumas incômodas questões, que procuramos deslindar à medida que avançamos na abordagem deste artigo, objetivando mostrar por meio do trabalho literário e ensaístico de Marcel Proust sua contribuição para o entendimento dos processos da literatura e das artes.

Referências

- BALZAC, H. de. **Ilusões Perdidas**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia da Letras, 2011.
- BARTHES, R. **Crítica e Verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BAUDELAIRE, C. Salon de 1845. In: BAUDELAIRE, C. **Oeuvres Complètes**. Texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois. Paris: Gallimard, 1976. Tome II, pp. 351-407.
- CANDIDO, Antônio. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CHATEAUBRIAND, F. R. de. Atala. Rene. Les aventures du dernier abencerage. Paris: Flammarion, 1996.
- CURTIUS, R. Marcel Proust. **La Nouvelle Revue Française**. Paris, Tomo XX, 1923.
- FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2011.
- FLAUBERT, G. **A educação sentimental: historia de um jovem**. 2. ed. Trad. Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Nova Alexandria, 2015.
- GONÇALVES, A. J. O processo holometabólico em Marcel Proust. In: PROUST, M. **Contre sainte-beuve: notas sobre crítica e literatura**. Trad. Haroldo Ramanzini. São Paulo: Iluminuras, 1988.
- GONÇALVES, A. J. A propósito da crítica de Marcel Proust. In: PROUST, M. **Nas trilhas da crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Imaginário, 1994.
- GONÇALVES, A. J. **Museu Movente: o signo da arte em Marcel Proust**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- KRISTEVA, J. **Le Temps Sensible: Proust et l'Expérience Littéraire**. Paris: Gallimard, 1994. (NRF essais).
- MELO NETO, J. C. de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
- PROUST, M. **Le Balzac de Monsieur de Guermantes** (avec quatre dessins de l'auteur). Paris; Neuchatel: Ides et Calendes, 1930.
- PROUST, M. **O tempo redescoberto**. Trad. Lúcia Miguel Pereira. Globo: Porto Alegre, 1970.
- PROUST, M. **Jean Santeuil**. Trad. Fernando Py. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PROUST, M. **Contre sainte-beuve: notas sobre crítica e literatura**. Trad. Haroldo Ramanzini.





São Paulo: Iluminuras, 1988.

PROUST, M. **Nas trilhas da crítica**. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Imaginário, 1994.

SAINTE-BEUVE, C. **Causeries du Lundi**: les Contemporains de Sainte-Beuve. Org. B. Lalande. Paris: Larousse, 1953. tome 124, partie II. (Collection Classiques Larousse).

SAINTE-BEUVE, C. **Oeuvres de Sainte-Beuve**. Paris: Editions la Bibliothèque Digitale (eBook Kindle), 2012.

SPITZER, L. **Lingüística e historia literaria**. Trad. José Pérez Riesgo. Madrid: Editorial Gredos, 1955. (Biblioteca Románica Hispánica, Estudios y Ensayos, 19).

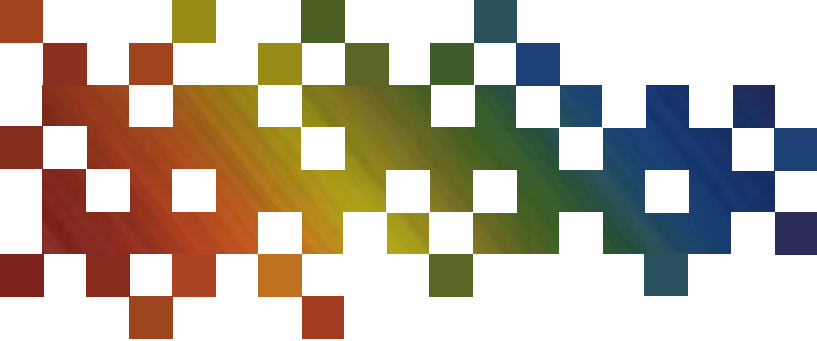
VALÉRY, P. **Variedades**. Trad. Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999.

Recebido em 25 de março de 2017.

Aceito em 30 de setembro de 2017.

Aguinaldo José Gonçalves

Livre-docência pela UNESP (1997). Doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela USP (1988). Tem publicações na interface de literatura e outros sistemas semióticos. Professor titular da UNESP e PUC de Goiás, atuando nos cursos de Mestrado e Doutorado nessas instituições. agnus.fenix@gmail.com



Acerca da *ekphrasis* numa passagem do *Clarimundo*, de João de Barros: cena de pictórico heroísmo

On *Ekphrasis* in an Excerpt from *Clarimundo*,
by João de Barros: A Scene of Pictorial Heroism

Sobre la *ekphrasis* en un paso del *Clarimundo*,
de João de Barros: escena de pictórico heroísmo

Flávio Antônio Fernandes Reis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

No artigo tratamos de um procedimento discursivo, a *ekphrasis*, na leitura de uma passagem da *Primeira Parte da crônica do imperador Clarimundo, donde os reis de Portugal descendem*, narrativa de cavalaria publicada por João de Barros, em 1522, e dedicada ao príncipe e depois rei, D. João III. Trata-se da primeira narrativa cavaleiresca com matéria pátria publicada em Portugal, obra essa que teve algumas reimpressões e reedições, dos séculos XVI ao século XX. Dada a pouca atenção dispensada a este livro, nosso artigo apresenta-o na sua primeira parte. Em seguida, tratamos do que seja a *ekphrasis* ou, sua acepção latina, a *descriptio*, segundo alguns estudos recentes e em tratados antigos como o de Hermógenes, Aftônio e o anônimo dirigido a Herênio. Por fim, nosso objetivo foi analisar a *ekphrasis* composta no episódio da “Floresta Encantada”, do *Clarimundo*, observando como a cena compõe-se com fins retóricos de persuadir pelo “maravilhoso” da cena e pela força dos argumentos, dado o caráter de quem diz e as circunstâncias de enunciação compostos na ficção de João de Barros.

Palavras-chave: João de Barros, Clarimundo, *Ekphrasis*.

Abstract

In this article we propose the study of a discursive procedure, *ekphrasis*, in the reading of an excerpt from “da Primeira parte da Crônica do Imperador Clarimundo, donde os Reis de Portugal descendem”, a chivalric narration published by João de Barros, in 1522, and dedicated to the prince, and later king, D. João III. This was the first chivalric narrative published in Portugal and was reprinted from the sixteenth century to the twentieth century. In the first part, the article presents the book by João Barros. Next, we speak of *ekphrasis* or, its Latin meaning, *descriptio*, according to some recent studies and according to ancient treatises like that by Hermógenes, Aftônio and the anonymous “Rhetoric to Herênio”. Finally, our objective was to analyze the *ekphrasis* in the episode of the “Floresta Encantada”, from *Clarimundo*, observing how the scene is composed for rhetorical purposes of persuading by the “marvelous”, taking into account who speaks and the utterance circumstances in the fiction by João de Barros.

Keywords: João de Barros, Clarimundo, *Ekphrasis*.

Resumen

En este artículo se propone el estudio de un procedimiento discursivo, *ekphrasis*, en la lectura de un pasaje del “da Primeira Parte Crónica do Imperador Clarimundo, Donde os Reis de Portugal descendem”, una narración de caballería publicado por João de Barros, en 1522, y dedicado al príncipe y más tarde rey, D. João III. Es la primera narrativa caballeresca publicada en Portugal, una obra que tuvo algunas reimpressiones, del siglo XVI al siglo XX. En la primera parte, el artículo presenta el libro de João Barros. A continuación, hablamos de la *ekphrasis* o, su significado latino, *descriptio*, según algunos estudios recientes y según tratados antiguos como el de Hermógenes, Aftônio y la anónima Retórica a Herênio. Por último, nuestro objetivo fue analizar la *ekphrasis* compuesto en el episodio del “Floresta Encantada” por Clarimundo, observando cómo la escena se compone con fines retóricos de persuadir por el “maravilhoso”, teniendo en cuenta que habla y las circunstancias de la enunciación compuesto en la ficción de João de Barros.

Palabras clave: João de Barros, Clarimundo, *Ekphrasis*.

1. Introdução: a primeira narrativa de cavalaria portuguesa com matéria lusitana

A *Primer parte da cronica do emperador Clarimundo donde os reys de Portugal desçendem*, publicada nas prensas lisboetas de Germão de Galharde, em 1522, compõe-se de três livros não acabados e ditos “primeira parte”, em consonância com a dinâmica comum das máquinas cavaleirescas, dos “amadizes” e dos “palmeirins”. No entanto, se as relações entre as narrativas cavaleirescas figuram como emaranhado de parentescos discursivos, concebidos com invenção comum de imitação, a genealogia que o *Clarimundo* propõe o ressalva, genericamente o especifica como “donde os Reys de Portugal desçendem”, figurando matéria até então incomum nas letras ibéricas, mas reconhecida nas letras antigas, mais precisamente na *Eneida*, de Virgílio, e emulada no encômio da Casa d’Este presente no *Orlando Furioso*, de Ariosto¹.

1 Acerca da abordagem retórico-poética desse estudo, entendem-se as doutrinas retóricas e poéticas como saberes comuns, herdados e atualizados dos antigos para o “fermoso falar”, conforme Alfonso de Cartagena na dedicatória da *Retorica*, dirigida a D. Duarte, no século XV. Aníbal Pinto de Castro, no conhecido estudo *Retórica e teorização literária em Portugal: do Humanismo ao Neoclassicismo* (2008), mostra o vigor dos preceitos retóricos e poéticos, sobretudo a difusão dos preceitos de Cícero e Quintiliano nas práticas letradas portuguesas dos séculos XV e XVI. Nesse sentido, a *Oração de Sapiência*, proferida por D. Pedro de Menezes na abertura dos trabalhos letivos do Estudo Geral de Lisboa de 1504, é bastante eloquente: “Das artes, a primeira que se me mostra a mais formosa, elegante e conveniente, esta é a Retórica. Com efeito, enquanto preceitua, assim se chama; mas enquanto executa com ordem e propriedade o que preceituou, chama-se Oratória, disciplina sem a qual toda a doutrina, toda a ciência, embora tendo olhos, ouvidos e língua, andaria cega, surda e muda.”(Cf. D. Pedro de Menezes. *Oração proferida no Estudo Geral de Lisboa*. Texto latino presente na edição de Miguel Pinto de Menezes. Lisboa, Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1994, p. 96: “Quarum prima se mihi offert illa veluti formosíssima, decentissima, elegantissima quaedam virgo, quae rethorica est. Sic enim dum praecipit appellatur; cum vero ea quae praecepit distincte apteque exequitur oratória, sine qua omnis doctrina, omnis scientia habens óculos, aures, linguam, caeca, surda, muta ambulat.”)

João de Barros, moço de câmara do príncipe D. João, futuro D. João III, humanista latinado, aproximou a narrativa extensa das batalhas de cavaleiros do *Amadis* e do *Orlando* aos ensinamentos e à elocução da épica antiga, operando com o caráter misto próprio da narrativa de aventuras e batalhas entre cavaleiros². A aparente transparência da operação esconde um emaranhado disperso de construção narrativa, conjugada a procedimentos retóricos e poéticos de longa duração nas letras europeias e a ensinamentos de virtudes morais dirigidas aos príncipes e seus conselheiros, aspectos esses que tornam inadequados o julgamento apressado da obra em questão. Ademais, a publicação impressa do *Clarimundo* denota a relevância do livro, salvaguardada nos tipos móveis, com boa qualidade das manchas impressas e dedicada a D. João III por meio de prólogos, um ao príncipe e, outro, ao rei. O ornamento das letras capitais e a moldura do “Prólogo sobre a trasladação da primeira parte...” convêm à matéria elevada do livro: ornamentação floral, selva organizada na qual se entrevê, entre ramos ordenados, Cupido, figurações de bestas, pássaros e florações, simetricamente dispostos como moldura que enaltece a figuração daquele a que se atribui como o ancestral mais recuado da Casa Real portuguesa. Nessa página de rosto, na *editio princeps*, figura o imperador Clarimundo, no centro da composição e na raiz de uma árvore genealógica, em cujos ramos ordenam-se os reis portugueses até D. João III. O cavaleiro traz as insígnias de imperador bizantino: a coroa fechada, o orbe ou *globus cruciger* e o escudo no qual figura a águia bifronte, iconografia do poder imperial e cristão sobre o Ocidente e o Oriente. A justaposição dos reis, o esquematismo próprio da árvore genealógica pressupõem a memória do modelo pretérito e a legitimidade do moderno pela antiguidade ancestral, memória essa que se salvaguarda na “crônica do imperador Clarimundo”, modo pelo qual a obra passou a ser conhecida a partir das edições setecentistas.

Mais, a *Prymera parte da cronica do emperador Clarimundo* é o único livro de batalhas e aventuras de cavaleiros com matéria áulica, impresso em português na primeira metade do século XVI³. Embora sejam conhecidas as inúmeras objeções aos livros de cavalaria, seja pelos aspectos de construção mista, seja pelas matérias mal quistas pelos letrados religiosos, a narrativa de Barros obteve uma segunda impressão ainda no reinado de D. João III, em 1555. Até então ainda se manteve a eloquente portada, o que não é o caso da publicação seiscentista do livro, realizada por António Alvarez, em 1601, na qual se figuram outros valores para o caráter de Clarimundo. Nessa edição

2 Cf. ALMEIDA, Isabel. *Orlando Furioso em livros portugueses de cavalaria*: pistas de investigação. In: Revista *eHumanista*: vol. 8, 2007. O estudo de Isabel Almeida demonstra os efeitos imitativos operados entre o *Clarimundo*, de João de Barros, e o *Orlando Furioso*, de Aristo, repassando sobretudo imagens e construções cenográficas.

3 DIÁZ-TOLEDO, Aurélio Vargas. Os livros de cavalaria renascentistas nas histórias da literatura portuguesa. *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, n. 3, 2006, p. 239. Ver também excelente livro do prof. Aurélio, intitulado *Os livros de cavalarias portuguesas dos séculos XVI – XVIII*. Lisboa, Pearlbooks, 2012, p. 17.

seiscentista, a árvore genealógica anterior é substituída pela estampa de um cavaleiro rei pronto para a batalha, tendo à frente uma mesquita. Essa figuração imita a portada da edição quinhentista do *Amadis de Gaula*, impressa em Veneza no ano de 1533. Com isso, o Clarimundo “mata-turcos”, bastante notório na narrativa, sobrepõe-se àquela imagem do imperador de Constantinopla e assim, impõe-se, na representação do rei, não a glória do trono bizantino, mas o valor de cruzado cristão, os merecimentos da “guerra justa” contra o infiel.

Embora o apelo das estampas se diferencie, o cotejo dos textos mostra que se tratou apenas de outra impressão do texto quinhentista com pequenas atualizações gráficas e linguísticas. Nada mais. O mesmo não se pode dizer acerca da edição de 1742, na qual se baseiam as leituras mais recentes, respectivamente 1791, 1843 e 1953, essa última a mais conhecida do grande público, a cargo do professor Marques Braga, e editada pela coleção Clássicos Sá da Costa. Acompanha a edição setecentista a *Vida de João de Barros*, composta pelo letrado seiscentista Manuel Severim de Faria⁴. Uma vida, segundo os preceitos antigos do gênero, encomiástica, com o fim de mostrar os merecimentos do historiador que o tornavam apto para o serviço da monarquia católica portuguesa. Antes de tudo, convém observar que a edição de 1742 altera bastante a elocução da *editio princeps*, desfazendo-lhe o caráter parcial de “Prymera parte” e intitulando-a de *Chronica do emperador Clarimundo, donde os reis de Portugal descendem, tirada da linguagem ungara em a nossa Portugueza, dirigida ao Esclarecido príncipe D. João, Filho do muy Poderoso Rey D. Manoel, primeiro deste nome*. Para tanto, emenda-lhe um capítulo final que, mesmo não aparecendo na tábua de capítulos, encontra-se no volume terceiro como cap. XXVIII no qual narra-se a morte honrosa de Clarimundo, mantendo-se afinado com o decoro da personagem e com a elocução de João de Barros. Ademais, para o editor setecentista, a genealogia proposta por Barros, na falta de partes que a continuem, resolve-se na chegada do filho de Clarimundo – D. Sancho – à Península, a continuação seria a história dos reis que tantos cronistas fizeram. Para isso, o desfecho apócrifo narra a viagem maravilhosa de D. Sancho, filho do imperador de Constantinopla Clarimundo e da imperatriz Clarinda, em terras ibéricas: “De como o príncipe D. Sancho e seus primos foram levados a Espanha, e de como foram feitos reis, e da morte do imperador Clarimundo”⁵. As modificações dessa edição estão em consonância com fins éticos e políticos próprios do discurso da história que se mantêm numa longa duração nas composições do gênero nos séculos XVI, XVII e XVIII.

4 FARIA, Manuel Severim de. *Discursos varios políticos por Manoel Severim de Faria Chantre, & Conego na Santa Sê de Euora*. Em Euora: impressos por Manoel Carvalho, impressor da Unversidade, 1624. Cf. também excelente artigo de Luis Cristiano de Andrade. Os preceitos da memória: Manuel Severim de Faria, inventor de autoridades lusas. In: *Histórias e perspectivas*. Uberlândia, 34, jan./jun. 2006, 107-137:

5 Cf. *Crónica do emperador Clarimundo*, op. cit., p. 299 e seguintes. O pastiche, como o chama Isabel Almeida, foi acrescentado no século XVIII e deu unidade à obra, alterando-a drasticamente no seu aspecto de inacabada ou parcialmente publicada.

O exemplar da *editio princeps*, impressa em 1522, que pertence à Biblioteca Nacional de Madrid, encontra-se em muito bom estado de conservação⁶. Trata-se de um impresso elegante, legível, com portada na qual estampa-se a figura de Clarimundo e a genealogia dos reis portugueses desde D. Sancho e D. Henrique até D. João III. Saiu das prensas de Germão de Galharde, impressor francês radicado em Portugal e que mais publicou obras no século XVI em terras lusitanas, depois de João de Barreira. Entre 1509 e 1561, imprimiu em Lisboa e em Coimbra, nas prensas do Mosteiro de Santa Cruz, usando na maioria dos livros caracteres góticos. Seus emblemas tipográficos trazem a esfera armilar, o escudo de armas reais e um grifo no timbre. Galharde imprimiu outras narrativas de aventuras de cavaleiros, como as três partes do *Florando de Inglaterra*, impressas em 1545⁷.

No caso do *Clarimundo*, as manchas trazem tipos em letra gótica menor, cada capítulo é introduzido por uma letra ornamentada e os fólhos são enumerados nos versos, do lado direito superior da página com números romanos. A obra compõe-se pela “Tavoada” dos três livros; por dois prólogos: “Prólogo feyto depouys desta obra imprensa”, dirigido ao rei D. João III e um “Prólogo sobre a trasladaçam da primeira parte da cronica do emperador Clarimundo...”, dedicado ao príncipe D. João; a “Concordança que o trasladador faz antre dous cronistas sobre a vinda de dom Anrique nestes reynos despanha e sobre sua genealogia.”; por 114 capítulos, divididos em três livros: o *libro primeiro*, do fólho III ao LIII, do capítulos I ao XXXIII (sic) (34 capítulos); o *libro segundo*, do fólho LIII ao CXXIII r., do capítulo XXXV ao LXXVIII (43 capítulos) e o *libro terçeyro*, do fólho CXXIII r. ao CLXXVI, do cap. LXXIX ao CXVIII (35 capítulos)⁸. Há um evidente equilíbrio na extensão dos capítulos, ordenados em três livros: o livro primeiro trata da família, do nascimento, da criação, da sagração do herói como cavaleiro, de várias batalhas, entre elas, o embate com os gigantes Learco e Pantafasul para libertar a rainha Briaina que reconhece em Belifonte seu filho Clarimundo. O primeiro livro conclui-se com a chegada e os combates da Ilha Perfeita. Nesse livro, a personagem central, Clarimundo, tem outros nomes, de acordo com as circunstâncias que enfrenta, nomeando-se como “Belifonte” e “Cavaleiro das

6 *Primeira parte da crónica do emperador Clarimundo donde os Reys de Portugal desçendem*, de João de Barros. Lisboa, Germão de Galharde, 1522. Biblioteca Nacional de Madrid (R-11-727). Há um exemplar da segunda impressão, de 1555, na Biblioteca do Paço Ducal de Vila Viçosa. As outras edições são: 1601: *Clarimundo*. Lisboa, António Alvarez, a custa de André Lopes e outra a custa de Hierónimo Lopes. 1742: *Chronica do Emperador Clarimundo*. Lisboa, Na Officina de Francisco da Sylva. 1791: *Chronica do emperador Clarimundo, donde os reis de portugal descendem, tirada da linguagem ungara em a nossa...* Lisboa: Officina de Joao Antonio da Silva. Desta edição há um exemplar na biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros da USP. 1953: *Crónica do imperador Clarimundo*: Com pref. e notas do prof. Marques Braga. Lisboa: Sá da Costa.

7 Cf. Aurélio Vargas Díaz-Toledo. Os romances de cavalaria portugueses na sua versão impressa. In: *Os livros de cavalarias portuguesas dos séculos XVI – XVIII*. Lisboa: Pearlbooks, 2012, p. 47. Este livro é um bem realizado manual que situa as publicações de cavalaria portuguesas, tanto os impressos quanto manuscritos, servindo de importante guia para os futuros estudiosos.

8 No apêndice final encontra-se um cotejo entre a “tavoada” de capítulos da *editio princeps* (reimpressão de 1555 e a editada de 1601); e as edições de 1742 (base das posteriores).

Lágrimas Tristes”. O livro segundo trata dos amores do cavaleiro, os feitos em armas, os episódios de corte, sobretudo em Constantinopla. Nesse livro ocorre a aventura na qual Clarimundo, encantado pelo “vaso do esquecimento”, um tipo de bebida mágica, é acometido por certa loucura e se nomeia “Cavaleiro Descuidado”, respondendo àqueles com quem fala por meio de versos rimados. O terceiro livro trata das profecias do Sábio Fanimor sobre os reis de Portugal, prenunciando, sobretudo, os embates entre cristãos e mouros recorrentes entre os reis lusitanos.

O exemplar da *editio princeps* utilizado é cópia digital do livro que pertenceu à biblioteca de Pascual de Gayangos, célebre estudioso ibérico de narrativas de cavalaria. Ademais, é curioso que a narrativa de João de Barros compartilhe a mesma encadernação que o livro *Espelho de Cristina*, de Cristine de Pisan, impresso em 1518 a mando da Rainha velha, D. Leonor. Embora sejam dois impressores diferentes: Germão de Galharde e Herman de Campos; e as obras estampadas com quatro anos de distância, a encadernação com os livros geminados não parece compor uma compilação desatada de obras, mas reunir em volume único obras de gênero semelhante, ou seja, obras de ensinamento moral: numa, as excelências e virtudes do príncipe figuradas no caráter do Clarimundo; noutra, as virtudes das princesas, das mulheres burguesas e das religiosas⁹.

2. O objeto de estudo: o episódio da Floresta Encantada: cena de pictórico heroísmo

Além da importância histórica da narrativa cavaleiresca de João de Barros, o livro compõe-se, como mencionamos, como obra dirigida à cabeça do reino, realizada com o esmero que as obras dedicadas aos príncipes e reis costumavam receber. Assim, de imediato, podemos destacar o uso apurado da língua portuguesa quinhentista e, imitando obras da Antiguidade Latina, sobretudo a prosa latina de Suetônio, propor em língua vernácula a narrativa de batalhas e feitos de cavaleiros, com ornamentos e arranjos de linguagem que bem avivam nos leitores os efeitos da matéria narrada. Não devemos perder de vista que se trata de obra realizada para a leitura pública, havendo, portanto, uma ordenação discursiva que bem atende a esse costume. Ademais, antes de passarmos ao objeto deste estudo, vale atentarmos para o elogio que Eduardo Lourenço confere ao *Clarimundo*, de João de Barros, destacando, justamente, os aspectos de primor no uso da linguagem na obra:

9 Colofão do impresso do *Espelho de Cristina* (1518, s.n.): “Por mandado da muyto esclarecida reyna dona Iyanor mulher do poderoso e muyto manifico rey dõ Juan segundo de Portugal. Acabouse el libro intitulado das tres virtudes no qual se cõtem muytas profeytosas doutrinas y saludables exemplos assy pera as generosas y grandes donas como pera as outras de qualquer estado o condiçiom que sejam. E poderam enelle de prender como se ham de regir e governar no regimento de suas casas fazendas y homrras. Impresso em ha muyto nobre y sempre leal cibdade de lixboa por herman de campos. Imprimidor y bomardeyro do rey nosso senhor cõ gracia y privilegio de su alteza. Anno de nostra salvaçam.m.d.y.xviii.annos.a.xx.dias do mes de junio.”

Se há um livro admiravelmente escrito, nesses começos do século XVI (...), é bem esta a primeira obra daquele que se tornará o modelo da nossa grande prosa nobre, clara, grave e ao mesmo tempo corrente, do século de Quinhentos. Com ele, a Idade Média da nossa língua, ainda tão sensível em Gil Vicente, termina, e entramos na planície suave, aberta, da assimilação fecunda dos grandes autores clássicos que servirá de modelo escrito, mas também de modelo de pensar, a nossa melhor prosa do século XVI. (LOURENÇO, 1999, p. 36)

Feito este proêmio, passamos a tratar daquilo que pretendemos mostrar mais detidamente. O verbo “mostrar” é propositalmente utilizado aqui, já que nosso intento é falar de demonstração, de figuração, de *ekphrasis*, traduzida pelos latinos como *descriptio*, utilizada como procedimento retórico, com fim na *enargeia*, termo da preceituação retórica antiga que significa exatamente “colocar diante dos olhos”. Tratamos de um episódio miraculoso da narrativa de João de Barros, no qual a *ekphrasis* opera discursivamente para a produção de efeitos, tal como sói acontecer com o uso desse artifício textual: dizemos logo do efeito para depois atermo-nos no artifício: colocar diante do olhos para ensinar preceito moral; colocar diante dos olhos para compor caracteres. Antes da cena, passemos a algumas brevíssimas considerações acerca da *ekphrasis* por alguns estudiosos recentes e na preceptiva de alguns retores antigos e depois vejamos o episódio da narrativa de João de Barros em questão.

A *ekphrasis* associa-se a técnicas de amplificação de tópicos narrativas nos diversos gêneros retóricos (HANSEN, 2006, p. 85), ou, como propõe Barbara Cassin, em verbete dedicado ao conceito: “é uma construção de frases que esgota seu objeto, e designa terminologicamente as descrições, minuciosas e completas, que se dão de obras de arte”¹⁰. Segundo os *Progymnasmata (Exercícios preparatórios)*, de Hermógenes, a *ekphrasis*, traduzida como “descrição”, consiste em “um enunciado que apresenta em detalhe, como dizem os teóricos, que tem a evidência (*enargeia*) e que coloca sob os olhos o que ele mostra.” (HERMOGÉNE, 1997, p. 148). Michel Patillon, no estudo introdutório da edição francesa da preceptiva de Hermógenes, cita um estudo de Zanger, o “*Enargeia in the ancient Criticism of Poetry*”, no qual realiza-se uma proposta de síntese dos fins a que se propõe a *enargeia*: “A evidência do estilo é sua capacidade de oferecer uma representação

10 Bárbara Cassin, em “L’« ekphrasis » : du mot au mot” apresenta uma síntese do que teria sido o artifício da *ekphrasis* ou *descriptio* latina, tratando da formulação e do funcionamento na composição discursiva do termo, bem como obras diversas da Antiguidade grega e latina que se valeram do recurso da *ekphrasis*, sendo o “Escudo de Aquiles” uma das mais célebres realizações da figura: “L’ ekphrasis [ἔκφρασις] (sur phrazù [φράζω], faire comprendre, expliquer, et ek [ἐκ], jusqu’au bout) est une mise en phrases qui épuise son objet, et désigne terminologiquement les descriptions, minutieuses et complètes, qu’on donne des oeuvres d’art.” Disponível em: In: <[http://robert.bvdep.com/public/vep/Pages_HTML/\\$DESCRIPTION1.HTM](http://robert.bvdep.com/public/vep/Pages_HTML/$DESCRIPTION1.HTM)> Acesso em novembro de 2017. Aproveitamos o ensejo e indicamos ao leitor o excelente artigo de Álvaro Cardoso Gomes, intitulado “Um mimese da cultura (um estudo da figura retórica da *Ekphrasis*). In: *Revista de Letras*, São Paulo, v.54, n.2, p.123-144, jul./dez. 2014.

viva do objeto que se propõe, a colocá-lo diante dos olhos do auditório. Isso obtém-se essencialmente pela acumulação de detalhes e o emprego de imagens.” (HERMOGÉNE, 1997, p. 49). Além disso, com Hermógenes aprendemos que os objetos a serem descritos pertencem a uma lista bem ampla: “as descrições são feitas de personagens, de ações, de circunstâncias, de lugares, de tempos, etc”. Por exemplo, Libanos, orador do século IV, descreve combates em terra, uma pintura na sala do conselho, festas, a embriaguez, a primavera, um porto, um jardim, uma caça, uma batalha naval, um leão abocanhando um cervo, Hera, Hércules, a destruição de Troia, Polixena assassinada por Neoptólemo, Prometeu, Medéia, a Quimera, Palas, Ajax, a Fortuna, etc, um panegírico, a beleza. Outro exemplo, Aftônio, o célebre preceptista da segunda sofística, preceitua, para a descrição de pessoa – dita prosopografia – que comece pelo alto, na cabeça, e siga em direção ao pés. Para os fatos, começa a descrição pelo que precedeu em direção ao ocorrido. Como nos lembra João Adolfo Hansen, a *ekphrasis* relaciona-se diretamente com passagens iniciais da poética e da retórica aristotélica, quando ambas defendem que tanto historiadores quanto poetas devem compor com verossimilhança, isto é, aristotelicamente verossímil é aquilo que se toma por verdadeiro pela maioria ou pelos mais sábios. Nesse sentido, o verossímil define-se como uma relação entre discursos e a verificação de coerência entre um e outro como condição de aceitação.

Uma das autoridades antigas mais célebres de *ekphrasis* é Filóstrato, de Lemos, e seus *Eikones (Descrições)*, obra antiga grega na qual propõe-se a descrição de cenas, quadros, pinturas que existem discursivamente e que se colocam diante dos olhos pela habilidade letrada de Filóstrato. Para menores delongas, na *Rhetorica ad Herennium*, uma das mais acessadas na história dos discursos, a *Descriptio* é tratada na parte sobre os ornamentos de sentença e, deixando de lado os exemplos que didaticamente apresenta, destaco duas acepções então divulgadas: “a descrição contém uma exposição perspícua, clara e grave das consequências das ações (coisas)”¹¹; e os efeitos da descrição, segundo a preceptiva são: “Com esse gênero de ornamento, pode-se suscitar indignação ou misericórdia quando todas as consequências reunidas se exprimem brevemente num discurso perspícuo.” Faz-se necessário atentar para um detalhe apenas, colocando-o diante dos nossos olhos: um termo que aparece ao início e ao fim das considerações sobre a *descriptio*, termo latino de *ekprasis*, é o adjetivo *perspicuus*, *a, um*, em vernáculo com sentido de claro, límpido, evidente, manifesto.

Na diegese da narrativa, a *ekphrasis* instaura uma pausa das ações para a contemplação de uma figura. Cessam os movimentos das ações para o repouso do olhar que mira as formas, as pedras, os metais, as cores, as dimensões, os gestos, as linhas, os contornos etc., que aparentemente instauram outra natureza discursiva, no entanto, o aparente corte do fluxo narrativo desfaz-se ao notar-se a conexão entre as partes. Isto é, a descrição está em função da narração, funcionando-lhe como artifício que compõe caracteres e efetuam paixões.

11 A tradução inglesa da Loeb Classical Library: “Vivid Description is the name for the figure which contains a clear, lucid and impressive exposition of the consequences of an act” (*op. cit.*, p. 357).

Muito haveria ainda para ser dito acerca da *ekphrasis* e do seu efeito principal de *enargeia*, sobretudo acerca de seu aspecto retórico mais imediato: a persuasão decorrente da amplificação que produz, mas, para o que se pretende aqui já é o suficiente. Para mais, sugerimos, nas *Descrições*, de Filóstrato, o artigo “Categorias epidíticas da *ekphrasis*” citado; o capítulo da *Arte Retórica*, de Hermógenes sobre as “Descrições” e destaco a célebre obra de Antoine Du Verdier, intitulada *La prosopographie ou description des personnes insignes, enrichie de plusieurs effigies, e reduite en quatre livres*, publicada em 1583.

Passemos agora à leitura da cena de *Clarimundo*, que pretendemos analisar. Nosso fim é observar como a narrativa de Barros vale-se da “pausa” das ações resultante da descrição de um monumento no qual se dão eventos miraculosos, dentro da poética das narrativas de cavaleiros. O episódio da “Floresta Encantada” produz-se pelo artifício da *ekphrasis* ou *descriptio*, colocando diante dos olhos do leitor um minucioso quadro que se constitui tanto do cenário como de figuras centrais como a cabeça esculpida de ouro que fala com Clarimundo:

Episódio da Floresta Encantada

(...) e chegando ao mais baixo e escuro lugar daquele vale, viu um coruchéu, que seria da altura de trinta braças coberto de pedra negra, e leonado com extremos de pardo, e sustinha-se sobre quatro colunas de metal de quinze braças, e da grossura necessária para tamanho peso, as quais era lavradas ao buril de histórias antigas; e debaixo desse coruchéu estava uma sepultura à maneira de essa, que tinha cinquenta degraus de pedra negra, e nos cantos da quadra estavam estas quatro alimárias feitas de metal que a sustinham sobre si: um leão, um tigre, um touro e um grifo, feitos tão artificiosamente e com tal espírito e agudeza nos olhos, e em todas as outras feições, que enganavam a vista para os temer, e não para folgar de os olhar. E cada alimária destas tinha entre as mãos um círio negro, que ardia sem se consumir, tão altos que chegavam à maior altura daquela essa. Nos outros cantos da quadra que o derradeiro degrau fazia, estava em cada um uma imagem de gigante armado com todas as suas armas, somente a cabeça descoberta, porque no rosto mostrava maior ferocidade, que nas armas que lho podiam cobrir, e tinham suas bisarmas nas mãos para defender a subida. No estrado de todo acima estava uma imagem de mulher feita de prata assentada em uma cadeira real, e na cabeça tinha uma coroa de ouro a modo de imperatriz mostrando grande acatamento, e nas mãos um cofre de barro que tinha os fechos de ouro, e na cinta estava a chave dele. (BARROS, 1953, vol. II, p. 202-203)

Os elementos da descrição evidenciam-se na pintura de formas, objetos, alturas, volumes, ornamentos, cores, pedras, arquitetura, etc. Elementos esses que compõe o quadro no qual se cristaliza a narrativa e se emoldura a ação de que participa Clarimundo e seu interlocutor miraculoso: essa descrição introduz uma das cenas mais marcantes de tantas que o *Clarimundo* contém: depois de enfrentar as estátuas de pedra, guardiãs de um edifício tumular (essa), que por maravilha se tornaram animadas e tentam-no impedir a entrada no mausoléu, Clarimundo toma a chave presente da cinta da estátua de prata e

abre certa arca de barro ali depositada. Nela encontra-se a cabeça de um rei feita de ouro, “com uma coroa de pedraria de grande preço”. Para espanto e maravilha, como o próprio narrador ressalta, a cabeça começa a falar e o seu discurso justifica toda a amplificação que o texto compõe em torno de si. A narrativa, na fala da cabeça, suspende seu curso e dá ao rei a primeira voz, em discurso direto, apresentando os lamentos de um monarca de vida atormentada pelas injustiças feitas no exercício do poder:

Todas as noites, tanto que me recolhia em minha câmara dos negócios do dia, vinha alma de meu pai, que era passado deste mundo, e com umas vergas de ferro me açoutava tão cruelmente, que me parecia não poder chegar à manhã, segundo me deixava atormentado; porém tanto que se partia de mim ficava livre daquela dor. (BARROS, 1953, vol. II, p. 206)

O filho (cujas cabeça de ouro conversava com Clarimundo) recebia as visitas noturnas do pai, rei já falecido e de quem recebera o trono, e deste último sofria tormentos porque herdara não apenas as riquezas do reino, mas vieram também com elas as injustiças, desmandos, assassinatos e usurpações. O descanso do pai se daria com os fracassos do filho, com a perda da herança maldita de um reinado que se fizera tirânico. Na diegese da narrativa, Clarimundo estava predestinado a encontrar aquela sepultura e ouvir da cabeça de ouro os vaticínios sobre as glórias da sua prole de digníssimos reis. Aquela cabeça encantada, a partir do encontro com Clarimundo, dispõe-se à conversação com cavaleiros que lhe sejam merecedores em bondade das armas, para os quais revelará as coisas futuras. A fala da personagem miraculosa, a escultura falante, expõe, na formulação de seu discurso, o enaltecimento da linhagem de Clarimundo, amplificando os merecimentos da descendência do cavaleiro húngaro e, por decorrência, da Casa Real portuguesa. Mais, o reforço dos conselhos de parenética régia, centrais na narrativa, dão-se nos lamentos acerca do destino dos monarcas viciosos: o suplício *post mortem* do agente e o tormento em vida do herdeiro, penalizado pela derrota fatal. A *ekphrasis* do túmulo da Floresta encantada, após a passagem de Clarimundo, converte-se numa “Arca da sabedoria” e põe à frente dos olhos a grandeza de um *monumentum* (no sentido latino de “aquilo que se deve lembrar”) que enaltece os saberes necessário dirigido aos príncipes, reis e fidalgos em geral ligados ao comando do reino: o destino daqueles que praticam injustiça e tirania na condução da coisa pública. Como se realiza de modo recorrente na narrativa de João de Barros, as cenas maravilhosas de aventuras e batalhas são sucedidas por aconselhamentos e demonstrações de saberes éticos concernentes à excelência do poder. Nesse sentido, a ficção (no sentido de *fictio*, de imagem e figura) do Clarimundo corrobora, ou melhor, alinha-se à célebre máxima horaciana, preconizada na Carta aos Pisões, a chamada *Arte poética*, de Horácio, que ao deleite se siga o ensinamento e, no caso, ensinamento político de extrema relevância numa ordem monárquica de poder.

O ensinamento proposto evidencia-se nas sentenças da narrativa: nessa passagem entrelaça-se a vida e a morte, o terreno e o além, ou melhor, a prática terrena e o castigo vindouro e, como lembra Isabel de Almeida, “a responsabilidade de pensamento e actos

régios, em foco no exemplo”. Seguindo o raciocínio de Almeida e pensando no caso específico dessa passagem, o ensinamento preconizado diz respeito à distinção entre governo e tirania, entre a conquista insana de comarcões e a guerra justa, aquela que se embate com o inimigo infiel, sobretudo o turco.

Ademais, no que diz respeito à construção retórica da cena, torna-se bastante eloquente e decoroso atribuir a uma áurea cabeça de imperador todo o discurso que ouvimos e mais, numa análise do episódio em relação à totalidade da narrativa, evidenciam-se as prováveis fontes de invenção da representação. Devemos lembrar que, no canto VI, Eneias encontra-se em Cumes e pede à Sibila um último encontro com seu falecido pai, Anquises. Para tanto, Eneias desceria ao mundo dos mortos, encontrá-lo-ia e ouviria dele, tal como vemos na cena do *Clarimundo*, os vaticínios sobre sua elevada ascendência:

Cessa Anquises; a Eneias e a Sibila
Traz ao mais basto da ruidosa turba;
Um combro toma; donde a extensa fila
Divise dos que vêm, e a todos possa
Os traços discernir. Então prossegue:
“Eia, a glória que os Dárdanos espera,
Do ítalo tronco os descendentes nossos
Que a fama ilustrarão dos seus maiores,
Hei de explicar-te, e aprenderás teus fados.
Notas? próximo à luz por sorte, um jovem
Se arrima em hasta pura: às auras, misto
Latino sangue, surgirá primeiro,
O teu postremo Sívio, nome albano;
Que a ti longevo parirá nas selvas
Tarde Lavínia; rei de reis estípite,
Por quem seremos de Alba inda senhores.
(VIRGILIO, 2008, versos 771-786)

A longa jornada de Eneias pelo mundo dos mortos está para a descrição e as aventuras de Clarimundo ao penetrar na sepultura encantada, seguindo por uma escada guardada por grandes estátuas de pedra que a defendiam dos intrusos. Do mesmo modo, ouvimos o vaticínio e os ensinamentos sobre as virtudes de rei da boca de figuras autorizadas para tais dizeres, pelo caráter que apresentam na narrativa: um rei do passado, representado numa cabeça de ouro que maravilhosamente fala, como um monumento loquaz que “faz lembrar” o infortúnio de um reino malfadado pela injustiça e pelos vícios. No entanto, em meio a tantas penas e desconcertos, a cabeça exorta ao futuro imperador de Grécia as virtudes necessárias à cabeça do reino - o rei.

Outra fonte verossímil de invenção encontra-se no *Orlando Furioso*, de Ariosto. No canto III, Bradamante encontra-se numa capela na qual lhe aparece uma figura: “vem descalça, traz soltas vestimentas/ E grenhas, e por nome a cumprimenta.” Bradamante é guiada a uma entrada, uma gruta:



Santa e antiga é esta gruta, e quem a fez
Construir foi Merlim, o sábio mago,
Que aqui (terás ouvido isso talvez)
Caiu no engano da Dama do Lago.
Seu corpo há muito em pó já se desfez
E jaz neste sepulcro, onde ele, pago
De dar ouvidos àquela mulher,
Vivo deitou-se, e morto está a jazer.
(ARIOSTO, 2002, p. 94)

A imitação parece verossímil pelos procedimentos de composição, estando as cinzas de Merlim para a cabeça de ouro do imperador: ambos finados por causa de seus enganos e, no mundo dos mortos, expiam sua condição pela profecia e pelo ensinamento. Vejamos um pouco mais do canto III do *Orlando Furioso*, de Ariosto, as profecias de Merlim sobre a ascendência de Bradamante e Ruggiero:

Tão logo Bradamante dos umbrais
Se aproxima da fúnebre capela,
Com voz sonora, dos restos mortais
O espírito vivente diz a ela:
- Que a Fortuna te ajude sempre mais,
Ó casta e nobilíssima donzela,
Cujo seio trará o germe fecundo
Da gente a que honrarão Itália e o mundo.
(ARIOSTO, 2002, p. 96)

A pena de Ariosto compõe uma genealogia elevada para a Casa D'Este, a quem se dedica o *Orlando*, elogiando-a pela elevação dos seus primeiros pais e descrevendo-lhe os ilustres filhos e seus feitos. A imitação de João de Barros compartilha dos mesmos procedimentos de elogio pela elevação da genealogia, no entanto, dá soluções diferentes e, de certo modo, eficientes no que diz respeito ao deleite do leitor, isto é, a cena da "Floresta Encantada", como ocorre em vários outros episódios do *Clarimundo*, são prenúncios dos vaticínios da Torre de Sintra, episódio central na narrativa de Barros¹². Com isso, constitui-se uma unidade e uma evidenciação do momento no qual se confirmam os merecimentos de Clarimundo e, pela própria disposição narrativa, anunciam e preparam as profecias de Fanimor.

12 O episódio da torre de Sintra é a cena mais lembrada do *Clarimundo*, na sua remissão crítica, breve, apresentada, em geral, nos manuais de história da literatura portuguesa. Esse episódio apresenta Clarimundo em terras portuguesas e na companhia de Fanimor, um mago que protege o príncipe em toda a narrativa e que, no alto da torre de Sintra, vaticina, em oitavas rimas, toda a descendência heroica do príncipe Clarimundo. Na edição de Marques Braga, está no capítulo IV do livro III, intitulado "Como partidos os moradores de Sintra, quisera Clarimundo ir ao castelo de Torres Vedras, mas foi desviado por Fanimor. E das grandes profecias que profetizou acerca das coisas de Portugal."

A leitura do discurso transcrito atribuído ao imperador condenado remete-nos a uma provável fonte da filosofia moral cristã preconizada por João de Barros. Trata-se do capítulo XXIV do quinto livro da *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, no qual se apresentam as virtudes que garantem a felicidade dos imperadores cristãos:

Nem nós chamamos felizes a alguns imperadores cristãos lá porque reinaram por muito tempo e legaram, após uma plácida morte, o império aos filhos, ou domaram os inimigos da República, ou conseguiram prevenir e reprimir cidadãos que contra si se rebelaram. Estas e outras dádivas ou consolações desta vida atribulada, também certos adoradores dos demônios mereceram recebê-las sem pertencerem, como aqueles pertencem, ao reino de Deus; – e Deus assim o decidiu na sua misericórdia para que os que n'Ele creem não as desejassem como se elas fossem o Bem Supremo. (AGOSTINHO, 2006, p. 541)

A doutrina moral desta passagem é análoga à representação do discurso da cabeça de ouro, indicando o inferno e as tormentas eternas como fim daqueles que, ao contrário do que vimos, desejam as conquistas mundanas em si mesmas, movidos pela ambição viciosa. Para Agostinho, o imperador cristão feliz governa com justiça; não se orgulha com elogios e se lembra de que é homem; submete seu poder à majestade de Deus a fim de dilatar ao máximo seu culto; teme a Deus, ama-o e teme-o; são lentos a punir e prontos a perdoar; exercem a vingança pela obrigação de protegerem a república e não para cevarem os seus ódios contra os inimigos; concedem o perdão na esperança da emenda; compensam as medidas severas com a brandura da misericórdia e a largueza dos benefícios; preferem dominar em si as paixões a quaisquer povos e tudo isso em amor à felicidade eterna e não à glória terrena. A construção do caráter heroico de Clarimundo dá-se pela sucessão de suas ações nas diversas circunstâncias enfrentadas, o que se evidencia em episódios como: a aventura da “Floresta Encantada”, o episódio da “Ilha Perfeita”, a aventura nos domínios da maga Arpinda, a fidelidade ao amor de Clarinda. Assim, o caráter da personagem Clarimundo confirma em palavras e feitos os prenúncios do mago Fanimor e endossam modelos régios preconizados em obras autorizadas sobre a figura do rei e do príncipe excelentes.

Voltando ao discurso da estátua, convém observar alguns elementos de sua constituição, não apenas por seus argumentos de filosofia moral, mas também pelos artifícios elocutivos utilizados. Precede à revelação da estátua falante um trecho entre parênteses que enaltece ao leitor, em forma de digressão, a “maravilha” daquele momento: “oh cousa maravilhosa de crer, e espantosa para cometer, se outras de tanta admiração não tivéramos visto”. O proêmio do discurso seguinte utiliza-se de tópicos de *captatio benevolentiae*, nesse caso, com fins à piedade, já que se procede por construções argumentativas antitéticas que, num primeiro membro revela o poder, a glória, a sabedoria, os domínios sobre os céus e as terras, para logo em seguida, após uma digressão acerca da fraqueza de tudo que é humano e terreno, revelarem-se os termos antagônicos ao poder, à glória e à sabedoria, quais sejam: a tormenta,

o fracasso e a morte. O cerne de toda a argumentação encontra-se na descrição de um sonho, no qual se revela a causa da perdição dos reis: a injustiça e a tirania. Vícios estes que condenam às tormentas eternas, no inferno. Todo o *pathos* desta cena, sobretudo na descrição do sonho, serve como recurso retórico de evidência da seção posterior do episódio que traz o elogio da luta contra os turcos, um dos pontos centrais deste capítulo e do *Clarimundo*:

E no te[m]pó q[ue] a nobre cavalaria de Grécia desfalleçer q[ue] sera quãdo se nam achar neste império que[m] suba o primeiro degrao desta minha sepultura: entam sera por seus pecados tomado e posuydo dos Turcos. Entrando per elle como os bárbaros entrarã na feroz Espanha q[ua]ndo dom Rodrygo o derradeyro rey dos Godos a perdeo. E assi tã bem como os reys Portugueses q[ue] de ty am de proceder: lançaram [de] suas terras a esta danada seyta e entrarã nas partes Dafrica e Asia regando od câpos cõ o sangue desta barbara Ge[n]te. (*Prymera parte da crônica...*, livro II, fol. XCIII)

É interessante notar a proeminência da guerra contra os mouros na glória futura da profecia e, mais do que isso, notar o artifício retórico de associação por equivalência das investidas dos Turcos e as investidas bárbaras, registradas nas crônicas ibéricas desde o século XIII. Com isso, a narrativa fabulosa apresenta-se como crônica, como história na qual realiza-se a propaganda contra os inimigos da fé. Além disso, há um artifício retórico no argumento que lhe confere paradoxalmente o sentido de elogio: na fala da cabeça de ouro, as profecias acerca dos reis portugueses destacam-lhes as vitórias futuras sobre os infiéis, mencionados como a “bárbara gente”, a “danada seita”, a “má geração”, cujo sucesso provém da decadência da cavalaria e dos seus valores, aos pecados e erros do Ocidente. Nesse sentido, sugere-se que a ação portuguesa será o antídoto contra a decadência da luta contra os infiéis. Com isso, as conquistas portuguesas recebem, já no *Clarimundo*, a justificativa que as valorizaram, tais como a cristianização da África e da Ásia e o aniquilamento dos inimigos da fé: “regando os campos com o seu sangue.”

Ademais, tanto no que diz respeito à ordenação dos capítulos, como na disposição das ações do nascimento de Clarimundo e sua coroação como imperador de Constantinopla, o episódio da “Floresta Encantada” ocorre num momento central da narrativa, ou seja, Clarimundo é reconhecido como príncipe, herdeiro do trono da Constantinopla, mantém-se casto e fiel à Clarinda, que também lhe retribui o amor, já conquistou a Ilha Perfeita na qual demonstrou, por feitos maravilhosos, todos os seus merecimentos como cavaleiro e príncipe. Assim, a cena da “Floresta Encantada”, a descrição do lugar e dos seres miraculosos que nele estão envolvidos, essa descrição coloca diante dos olhos do leitor não apenas as imagens que conferem maravilhamento e deleite, mas também doutrinas políticas e religiosas quinhentistas que se pretende preconizar aos leitores e, sobretudo, àquele leitor primordial da narrativa de João de Barros: o rei e seus íntimos.



Referências

BARROS, João de. **Prymeira parte da crónica do emperador Clarimundo donde os Reys de Portugal descendem**. Lisboa: Germão de Galharde, 1522.

_____. **Prymeira parte da crónica do emperador Clarimundo donde os Reys de Portugal descendem**. Lisboa: António Alvarez, a custa de André Lopes e outra a custa de Hierónimo Lopes, 1601.

_____. **Chronica do Emperador Clarimundo**. Lisboa: Na Officina de Francisco da Sylva, 1742.

_____. **Chronica do emperador Clarimundo, donde os reis de portugal descendem, tirada da linguagem ungara em a nossa**. Lisboa: Officina de Joao Antonio da Silva, 1791.

_____. **Crónica do imperador Clarimundo**. Pref. e notas do prof. Marques Braga. Lisboa: Sá da Costa, 1953.

AGOSTINHO. **A cidade de Deus**. Tradução, prefácio, nota biográfica e transcrições de J. Dias Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2006.

ALMEIDA, Isabel. Orlando Furioso em livros portugueses de cavalaria: pistas de investigação. In: **Revista eHumanista**: vol. 8, 2007, pp. 227-241.

ANDRADE, Luís Cristiano. Manuel Severim de Faria, inventor de autoridades lusas. In: **Histórias e perspectivas**. Uberlândia, 34, jan./jun. 2006, pp. 107-137.

ARIOSTO, Ludovico. **Orlando Furioso**. Introdução, notas, resumo e tradução do original italiano por Margarita Periquito. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2007.

CASTRO, Aníbal Pinto de. **Retórica e teorização literária em Portugal: do Humanismo ao Neoclassicismo**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2008.

CASSIN, Barbara. L'« ekphrasis » : du mot au mot. Article "Description": Disponível em: <[http://robert.bvdep.com/public/vep/Pages_HTML/\\$DESCRIPTION1.HTM](http://robert.bvdep.com/public/vep/Pages_HTML/$DESCRIPTION1.HTM)> Acesso em novembro de 2017.

ERASMO. **Educación del príncipe Cristiano**. Traducción de Pedro Jiménez Guijarro y Ana Martín. Madrid: Tecnos, 2007.

DIÁZ-TOLEDO, Aurélio Vargas. Os livros de cavalaria renascentistas nas histórias da literatura portuguesa. In: **Península**. Revista de Estudos Ibéricos, n. 3, 2006, pp. 233-247.

_____. **Os livros de cavalarias portuguesas dos séculos XVI – XVIII**. Lisboa: Pearlbooks, 2012.

DU VERDIER, Antoine. *La prosopographie ou description des personnes insignes, enrichie de plusieurs effigies, e reduite en quatre livres*. Lyon, Par Antoine Gryphius, 1583.

FARIA, Manuel Severim de. **Discursos varios políticos por Manoel Severim de Faria Chantre**, & Conego na Santa Sê de Euora. Euora: impressos por Manoel Carvalho, impressor da Universidade, 1624.





GOMES, Álvaro Cardoso. "Um mimese da cultura (um estudo da figura retórica da *Ekprasis*). In: **Revista de Letras**, São Paulo, v.54, n.2, p.123-144, jul./dez. 2014.

HANSEN, João Adolfo. Categorias epidíticas da ekphrasis. In: **Revista USP**, n. 71, pp. 85-105, 2006.

HERMOGÈNE. **L'art Rhetorique**. Traduction française intégrale, introduction et notes par Michel Patillon. Lussaud: L'age d'homme, 1997.

LOURENÇO, Eduardo. **Mitologia da Saudade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

MENEZES, D. Pedro. **Oração proferida no Estudo Geral de Lisboa**. Texto latino presente na edição de Miguel Pinto de Menezes. Lisboa: Centro de Estudos de Psicologia e de História da Filosofia anexo à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1994.

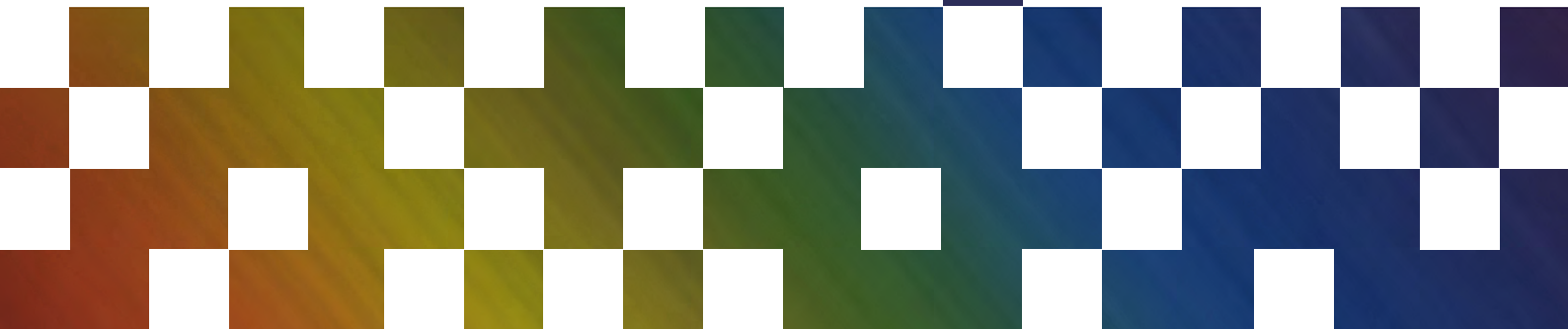
Recebido em 12/05/2017.

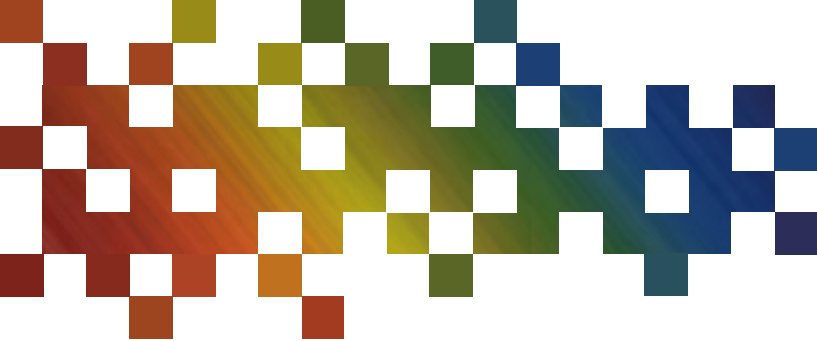
Aceito em 25/09/2017.

Flávio Antônio Fernandes Reis

Mestre e doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-Graduação Memória: Sociedade e Linguagem (CAPES, nota 5), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). flavusp@gmail.com

Entrevista





Literatura e Ensino: Entrevista com José Augusto Cardoso Bernardes

Por Marinete Luzia Francisca de Souza



JOSÉ AUGUSTO CARDOSO BERNARDES (1958) é Professor Catedrático na Faculdade de Letras de Coimbra e membro do Centro de Literatura Portuguesa. Foi codiretor de *Biblos. Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa* (1995-2005). É Diretor da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (desde 2011), e consultor para o Programa Língua Portuguesa da Fundação Calouste Gulbenkian (desde 2013). Foi Membro do Conselho Nacional de Educação, entre 2011 e 2016.

De entre as obras que publicou, destacam-se: *O Bucolismo Português* (1988), *Sátira e Lirismo em Gil Vicente* (1996), *História Crítica da Literatura Portuguesa: Humanismo e Renascimento* (1999)¹, *Revisões de Gil Vicente* (2003), *A Literatura no Ensino Secundário* (2004), *Miguel Torga e a melancolia de Portugal* (2006), *Gil Vicente* (2008), *A Literatura e o Ensino de Português* (2013)², *A Biblioteca da Universidade. Permanência e metamorfoses* (2015), *Camões nos prelos de Portugal e da Europa, 1563-2000* (2015).³

Para além de ter publicado estudos sobre Gil Vicente e Luís de Camões, como foi visto, vem se dedicando aos problemas da investigação e do ensino das Humanidades, tema dessa entrevista.

Entrevista

Polifonia – *Considerando as investigações que vem sendo realizadas sobre o ensino de literatura nos níveis Fundamental e Médio (Secundário), como analisaria a evolução dos estudos nesta área?*

Bernardes – Ao longo de várias décadas, nas universidades portuguesas, os estudos sobre o ensino da literatura foram considerados como área marginal.

1 Com Direção de Carlos Reis.

2 Em colaboração com Rui Afonso Mateus.

3 Em colaboração com Ana Migueis e Carla Ferreira.

O desprezo sobranceiro que recaía sobre domínio do conhecimento tem duas explicações principais: a desconfiança suscitada pelas ciências da educação, em geral, que alguns então consideravam desprovidas de suficiente base epistemológica e a proclamação de primazia que provinha das áreas de investigação mais estabelecidas e convencionais. Basta lembrarmos que os estudos literários se mostravam abertos a colaborações interdisciplinares com a linguística (concebida nos seus diferentes ramos), com a estética ou com a história, mas enfeitavam ocupar-se da adequação do seu saber às diferentes realidades escolares.

Eu próprio testemunhei muitos sinais dessa desconfiança. Nos anos 80 ou 90 do século passado, na minha Faculdade de Letras (Universidade de Coimbra) não era fácil incluir um pequeno módulo que fosse destinado a problematizar a forma como se poderia ensinar Camões ou Gil Vicente. O fundamento para esta exclusão era o de que o conhecimento adquirido pela via da pesquisa se bastava a si próprio.

As tarefas de adequação eram reconhecidas mas eram tidas como “fáceis” e competiam estritamente aos professores dos diferentes níveis. Prevalecia a ideia de que saber em causa carecia apenas de regulação científica (assegurada pelas universidades). A sua transmissão deveria fazer-se de maneira uniforme, exclusivamente sustentada pela preparação e motivação de professores e alunos. Era ainda suposto que uns e outros reagissem da mesma forma à transmissão dos conhecimentos, independentemente das suas circunstâncias socioculturais.

Pouco a pouco, estes pressupostos foram sendo objeto de questionação. Tal sucedia por via teórica, desde logo.

Mas foi sobretudo pelo confronto com a prática, que se foi descobrindo que o cenário escolar mudara muito. A democratização do acesso à Escola por parte das nossas crianças e adolescentes (que, em Portugal, se situa atualmente nos 18 anos ou no 12º ano) contribuiu para que as turmas se tornassem comunidades cada vez mais heterogéneas. Ensinar qualquer matéria tornou-se assim mais difícil, envolvendo requisitos como dinamismo, flexibilidade, adaptação de métodos, reconversão de objetivos, etc.

Polifonia – *O que pensa sobre o ensino de literaturas dos Países de Língua Portuguesa, em detrimento das literaturas ditas nacionais?*

Bernardes – O ensino da literatura nacional teve e continua a ter um efeito identitário muito forte. Ler os mesmos livros num determinado espaço e ao longo de sucessivas gerações constrói memória coletiva e reforça vínculos. Não podemos esquecer que foi esse o principal fundamento para a escolarização da literatura, que, na Europa, teve lugar a partir das três últimas décadas do século XIX.

Hoje, porém, a ideia de comunidade alargou-se, deixando de estar limitada ao âmbito político. Um adolescente português, brasileiro ou angolano deve ser educado com bases de cidadania política. Isso não impede, porém, o alargamento a outros contextos, envolvendo o que poderíamos chamar a Cidadania linguística e cultural.

Nesse sentido, aplaudindo uma proposta concreta formulada há dois anos, em Coimbra, pelo Professor Vítor Aguiar e Silva, sou favorável a compromissos que possibilitem a entrada de autores brasileiros e africanos no cânone escolar português. Essa entrada pode fazer-se de muitas maneiras. Não me parece necessário, desde logo, que haja uma *substituição* de uns autores por outros.

Defendo nomeadamente que o conhecimento dos textos literários na Escola deve ser de natureza antológica e não tão intensiva como é hoje. Em Portugal, com 14 anos, um aluno pode andar dois meses a falar do *Auto da Barca do inferno* e outros dois de *Os Lusíadas*. Acho que se trata de um tempo excessivo e potencialmente saturante.

Com uma visão mais panorâmica destinada a estimular a curiosidade do aluno, haveria lugar para mais autores e mais textos, uns e outros tomados como estímulo à leitura e não tanto como objeto de estudo minucioso e totalizante.

Polifonia – *Se por um lado, as humanidades vêm sendo colocadas de lado, por outro, a escrita e leitura são fatores de inserção ou discriminação social. O que diria sobre esse tema?*

Bernardes – Como qualquer outra atividade humana, a leitura e a escrita podem servir a propósitos discriminatórios. Mas isso não significa que, em si mesmas, essas práticas devam ser vistas com suspeição ou relutância. Pelo contrário: ler e escrever em patamares elevados de sensibilidade e consciência crítica constituem instrumentos insubstituíveis de promoção de qualquer ser humano. Há que lutar por que todos tenham acesso a esses instrumentos. O caminho só pode ser o da democratização metódica, exigente e esperançosa. Há ainda muitos seres humanos sem água potável, eletricidade ou alimentação e isso é inaceitável. Como é inaceitável que haja seres humanos incapazes de tirar proveito das grandes realizações técnicas e artísticas da espécie. A leitura e a escrita situam-se neste último âmbito.

Verifico que ciclicamente existe a tentação de eliminar dos Programas aquilo que é difícil: os textos literários e filosóficos, por exemplo. Assim se teriam em devida consideração as especiais dificuldades que alguns alunos socialmente desfavorecidos costumam sentir quando na Escola lidam com esses textos pela primeira vez.

Ora, em meu entendimento, o raciocínio deve ser justamente o oposto. Se essas crianças não têm outra possibilidade de conhecer esses textos e de deles tirar o devido partido, tem que ser a Escola a cumprir esse papel compensatório. Isso coloca nos professores uma responsabilidade acrescida, que começa na motivação e termina na avaliação. Mas não existe outra maneira de cumprir esse imperativo social.

Polifonia – *Há, no mundo de Língua Portuguesa, uma dicotomia entre as literaturas escritas canônicas e as literaturas orais indígenas (casos dos países africanos, do Brasil e Timor Leste), em sua maioria intercultural. O que proporia para essa divisão?*

Bernardes – Também nesse plano sou a favor de compromissos e equilíbrios ditados pela sensatez e pelas condições específicas que se verificam em cada situação.

Não faz nenhum sentido separar radicalmente os dois tipos de produção literária, numa lógica de disputa. É nocivo ignorar as literaturas ditas *indígenas*, sob qualquer pretexto. E é igualmente negativo privar seja quem for do acesso ao contacto com as obras mais lidas e conhecidas do cânone (ocidental e oriental). Mais do que dicotomia tem que haver espaço e estímulo para conhecer ambas. Ambas ajudam a crescer em espírito de abertura e tolerância.

Polifonia – *Qual sua opinião sobre as adaptações de textos clássicos para a sala de aula?*

Bernardes – O ideal seria que as adaptações pudessem servir como introdução ao texto original. Muitas vezes se diz que a adaptação é *fácil* e o original é *difícil*. Julgo, no entanto, que existem maneiras mais ou menos adequadas de apresentar esses mesmos textos ditos *difíceis*. Tudo está nos objetivos que pretendemos alcançar. Olhando para a forma como os programas tratam certos autores no ensino básico e secundário (reporto-me, mais uma vez, ao que sucede em Portugal), fico com a ideia de que seria possível uma aproximação menos convencional e mais ajustada às necessidades dos alunos.

Em minha opinião, a necessidade maior é sempre a de formar o gosto dos alunos, tornando-os leitores assíduos, curiosos e preparados. O pior que se pode fazer com a literatura na Escola é criar a ideia de que os livros são para serem lidos uma só vez e até à exaustão.

Costumo dizer que a pior reação que podemos ouvir de um aluno a propósito de um determinado texto é a que se traduz pelas consabidas palavras “Já dei!”. Um texto nunca está verdadeiramente *dado*. Ao longo das aulas, o professor deve abrir alguns caminhos, mas permitindo que o aluno fique com vontade de continuar a caminhar, por trilhos novos e que, em alguns casos, são só seus.

Polifonia – *Em alguns países, o acesso ao texto literário se dá, preferencialmente, por meio do livro didático (que apresenta fragmentos de textos) ou dos textos recomendados pelo Exame Nacional (ENEM, no caso do Brasil), ou pelos programas curriculares instituídos pelo governo. O que proporia para superar essa barreira na formação de leitores?*

Bernardes – Não conheço suficientemente a realidade brasileira para me pronunciar sobre ela em concreto. No que diz respeito à realidade portuguesa, julgo que os manuais escolares têm melhorado bastante nos últimos anos. Qualquer manual carece hoje de certificação legal, concedida por uma instituição de ensino superior. Esse requisito levou as editoras a ter mais cuidado na escolha das equipas que concebem os livros.

De uma forma geral, pode dizer-se que, em Portugal, os manuais escolares de Português reúnem condições para funcionarem como estímulo à leitura. São bastante cuidados, do ponto de vista gráfico, apoiam-se em investigação consolidada, têm em conta as expectativas e as críticas de professores e alunos.

Ainda assim, parece-me que existe bastante caminho para percorrer. Dou um exemplo. Não me parece bem que os manuais possam conter obras integrais. O *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, que se lê no 9º ano de escolaridade, quando o aluno tem cerca de 14 anos ou o conto *A Abóbada*, de Alexandre Herculano, que faz parte do Programa do 11º ano figuram integralmente nos manuais. Nem sempre surgem bem anotados e explicados, o que é compreensível.

Do meu ponto de vista, seria preferível que o aluno fosse encorajado a aproximar-se de uma edição didática, publicada em volume separado, a cargo de um especialista. Quem estuda continuamente um determinado autor sabe alertar-nos melhor para os significados escondidos dos textos. Seria, no entanto, “obrigatório” que o dito estudioso não esquecesse nunca que os seus destinatários concretos (os alunos e mesmo os professores) dispensam divagações complicadas, em termos de discurso. Necessitam sobretudo de explicações pacientes e claras. Vejo nesta prática uma outra vantagem: para além de permitir um aproveitamento diferente dos textos em causa, esta estratégia permitiria que o aluno frequentasse a biblioteca ou pensasse em formar a sua própria coleção de livros. Por último, lendo os textos em volumes separados, o aluno dar-se-ia conta de que Gil Vicente ou Alexandre Herculano não escreveram os textos diretamente para nenhum manual. Assisto, com muita apreensão, a uma desqualificação do livro enquanto objeto, no pressuposto erradíssimo de que se trata de um objeto anacrónico e sem futuro. Posso entender que esta ideia circule com trânsito fácil em determinados meios. Basta lembrarmo-nos da promoção publicitária que envolve os produtos digitais em oposição ao livro. Custa-me a aceitar que a Escola não tenha em relação a essa propaganda uma atitude mais distante e ponderada. Tanto mais quanto se sabe que quando falamos de tecnologia digital, falamos de instrumentos que é necessário usar com cautela, sob todos os pontos de vista.

Polifonia – *O senhor considera que o ensino de obras de autores dos diversos países de Língua Portuguesa configura, para além de um alargamento dos horizontes culturais do estudante, a afirmação de uma “comunidade imaginada”, no sentido que Benedict Anderson atribui à expressão, em torno da CPLP?*

Bernardes – Tal como referi na resposta à pergunta nº 2, entendo que haveria conveniência política e fundamento cultural para a integração nos programas de Português de obras feitas e publicadas em diferentes países. Parece-me inclusivamente que o critério linguístico e cultural não é suficiente.

Acho que, em algum momento, um aluno português deveria ter notícia da existência de livros como a *Divina Comédia*, o *Dom Quixote* ou o *Rei Lear*. Isso não significa, repito, que passasse um mês a estudar cada um destes livros. Mas ninguém deveria abandonar a escolaridade obrigatória sem ter a noção de que a literatura é uma atividade que define e transforma a espécie humana, muito para além da diversidade dos tempos e das línguas.

Polifonia – *Ainda sobre a literatura do pós-independência, como vê a literatura brasileira desse período, que foi, ao mesmo tempo, pós-independente e imperial (já que o Brasil passou de colônia a “Brasil Império”, conforme desejo Dom Pedro II)? Como articular essa antítese em sala de aula?*

Bernardes – Parece-me que, seja a que nível for, a literatura não deve ser separada das circunstâncias histórico-culturais em que nasce e é depois recebida. O conhecimento dos contextos proporciona informação preciosa. Sem dúvida que conhecemos melhor o Portugal do século XIX através da leitura de Eça e de Camilo Castelo Branco ou o Brasil da mesma época através dos livros de Machado de Assis. O mesmo sucede com determinados lugares. Alguns escritores têm o condão de nos revelar regiões ou cidades que, de outro modo, não conseguiríamos compreender com tanta profundidade e sob tantos ângulos. Existe uma Lisboa de Eça de Queirós, outra de Fernando Pessoa e ainda outra de José Saramago, por exemplo. Tal como existe um Rio de Janeiro de Machado, que não conheceríamos tão bem sem ter lido os seus contos e os seus romances.

E, no entanto, sendo um defensor da valorização dos contextos no ensino da literatura, não me parece bem que se acentue demasiado esse vínculo. As obras literárias, como a arte em geral, conservam a marca da circunstância em que inspiram e das referências temporais e espaciais que incorporam. Do mesmo modo, é sabido que não são neutras sob o ponto de vista político. Ainda assim, detêm uma vasta margem de autonomia que convém explorar nas aulas mais e melhor.

Deixar a literatura respirar fazendo avultar aquilo que nela existe de livre em relação à história parece-me um desiderato cada vez mais necessário.

Polifonia – *Ao longo de sua estada na academia, suas pesquisas têm se voltado, dentre outras, sobretudo para Gil Vicente. Poderia expor o que pondera sobre a atualidade deste autor e seu ensino?*

Bernardes – Ensinar literatura é sempre um desafio grande. Podemos muitas vezes ser tomados pelo pensamento de que estamos a insistir em matérias que interessam cada vez a menos gente. Essa sensação pode ainda tornar-se mais viva quando se trata de autores que escreveram há muito tempo.

É o caso de Gil Vicente ou de Camões. Quando se aproxima pela primeira vez de textos vicentinos, por exemplo, o aluno evidencia uma grande sensação de estranheza. Há palavras que já não ditas por ninguém; nem sequer se encontram nos dicionários. E isto apesar de o Português ser uma língua muito mais estável do que outras línguas europeias. Mas também existem barreiras importantes sob o ponto de vista dos valores. Depois de ter destacado a importância estética e histórico-cultural de Gil Vicente, não é fácil explicar a um aluno de 14 anos, que lê a *Barca do Inferno*, que um judeu *tenha ido para o inferno* por motivos exclusivamente religiosos, por exemplo. Perante essa dificuldade, muitos professores gostariam que essa e outras cenas não existissem na peça.

Quando deparamos com uma situação deste tipo, não temos outra forma séria de lidar com o problema senão tentar compreendê-lo à luz das circunstâncias históricas. É útil lembrar aos alunos que a Humanidade não pensou e agiu sempre da mesma forma. Os procedimentos de alteridade devem ser explicados e encorajados. Apreciar um autor não significa necessariamente aprovar todos os aspetos da sua mensagem. O papel da Escola deve ser mesmo o de ajudar a *compreender* e não tanto a *aplaudir* ou a *reprovar*. A Escola deve ensinar que *concordar* e *discordar* não podem ser atos básicos, pulsionais e definitivos. Trata-se de atos essenciais à vida cívica, mas que requerem sensibilidade e informação segura. A interpretação de textos literários constitui um excelente treino para cultivar essa atitude.

Poder escutar os autores de outras épocas equivale a um privilégio enorme. Significa, de algum modo, escutar a voz dos mortos. E isso deve ocorrer em clima de tolerância e de consciência relativamente ao pensamento e aos valores de quem nos *fala* a partir de outros tempos. Também sob esse ponto de vista, o ensino da literatura pode e deve ser um exercício de atenção aberta e qualificada ao que o outro tem para nos dizer.

Polifonia – *Por gentileza, faça suas considerações gerais sobre o tema.*

Bernardes – A Literatura, globalmente considerada, é um dos produtos mais nobres e identificadores da espécie humana. Nela convergem atributos tão diferentes como a criatividade, o domínio da língua oral e escrita, o ordenamento da memória, a capacidade de construir utopias e de criticar realidades.

Enquanto discurso essencial e complexo, a literatura convida a um entendimento especial, que mobiliza a sensibilidade e o conhecimento. Ensinar literatura é, por isso e desde logo, treinar essas duas componentes essenciais.

Uma sociedade livre e democrática tem tudo a ganhar com a presença da literatura na Escola. A exclusão ou a minorização dos conteúdos literários dos programas escolares conduziria a uma situação de injusta desigualdade. Nessa eventualidade, o contacto com os livros de poesia ou de narrativa ficaria limitado aos jovens nascidos em ambiente familiar favorecido. Só esses poderiam desfrutar do sortilégio de um poema. Os outros, aqueles muitos que não ouvem falar de poesia em casa, se não tiverem com ela um bom encontro na Escola, ficarão privados de um encontro que pode e deve ser transformador.

Ensinar literatura serve, por isso, os ideais de uma sociedade democrática e livre.

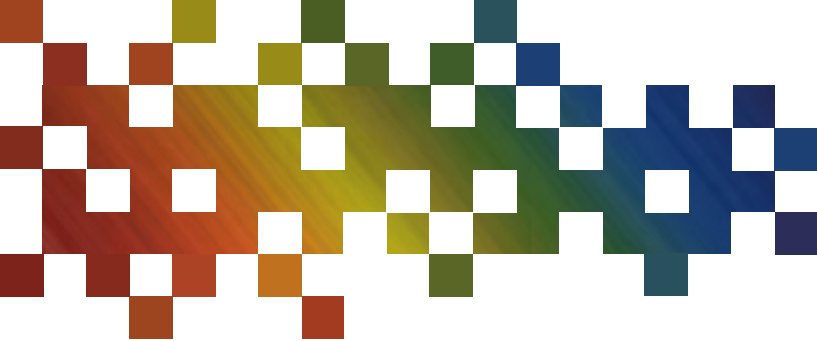
Do ponto de vista pessoal, o contacto com os textos literários cumpre vários desígnios importantes: a educação do gosto e para o gosto, a maturação do espírito crítico que recorre a fundamentos, a expressão da sensibilidade através do discurso oral e escrito.

Há decerto bons motivos para que a literatura continue nos programas de Português, com os ajustamentos que os tempos novos justificam. É certo que muitas coisas se ensinam através dela; mas, para além disso, eu estou genuinamente convencido de que outras não se conseguem ensinar sem ela.



Marinete Luzia Francisca de Souza

Docente do Curso de Graduação em Letras – campus do Médio Araguaia, e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – campus Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso. marineteluzia2@gmail.com



PERIÓDICO CIENTÍFICO POLIFONIA
EDITAL DE CHAMADA DE ARTIGOS 2018
ESTUDOS LINGUÍSTICOS – VOL. 25, N. 37
ESTUDOS LITERÁRIOS – VOL. 25, N. 40

ISSN 22376844: versão eletrônica

PERIÓDICO ARTICULADO AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Linguagens

Pesquisadores doutores, brasileiros e estrangeiros, poderão enviar seus trabalhos inéditos, artigos, resenhas, entrevistas, voltados às áreas de estudos linguísticos e literários, para publicação no periódico científico Polifonia em 2018, mediante avaliação cega por pares e aprovação. No caso de trabalhos em coautoria, sendo um dos autores doutor, os demais poderão ser mestres, graduandos etc., quando da submissão.

A partir desta chamada, textos literários, *poemas* e *contos*, poderão ser submetidos à avaliação por especialistas das respectivas áreas com vistas à possível publicação no periódico.

Objetivando atender a demanda de acessibilidade à produção do conhecimento, o periódico *Polifonia* está sendo constituído também com vídeos contendo os resumos dos artigos traduzidos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), iniciativa que favorece a inclusão da comunidade surda na produção, circulação e recepção dos textos veiculados e a consolidação do multilinguismo do periódico. A tradução e a preparação dos vídeos com resumos em LIBRAS estão sob a responsabilidade da equipe editorial.

No periódico *Polifonia* também são publicados artigos produzidos em LIBRAS e documentados em vídeo, devendo estes, obrigatoriamente, ser apresentados na forma escrita em Língua Portuguesa e revisados por um profissional. O artigo na modalidade





grafocêntrica tem como justificativa a partilha dos saberes científicos com a comunidade de pesquisadores e demais interessados que, em sua maioria, não tem conhecimento da LIBRAS. A preparação dos vídeos deverá seguir as normas dispostas neste edital.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS – vol. 25, n. 37

DOSSIÊ: DIVERSIDADES EM LINGUÍSTICA

Chamada aberta para artigos na área de Linguística, sem delimitação teórica ou área dentro deste campo de estudos. A proposta é contemplar diversas publicações que abordem o objeto da Linguística, ou seja, as línguas/linguagem, em suas multifacetadas características.

Palavras-chave: Linguística, diversidade, correntes teóricas.

Organizadores

Flávia Girardo Botelho Borges (Universidade Federal de Mato Grosso)

Záira Bonfante dos Santos (Universidade Federal do Espírito Santo)

Prazo para encaminhamento: 25 de janeiro de 2018

Publicação: abril/2018

ESTUDOS LITERÁRIOS – vol. 25, n. 40

DOSSIÊ: LITERATURA E INTERMEDIALIDADE

A letra é sempre uma instância ambígua, a meio do caminho entre o descarnado som e o corpóreo traço gráfico. Se tal ambivalência nos escapa na maioria das interações por meio da língua, na poesia a cintilação entre o fônico e o visual – os principais dois canais da experiência humana no mundo – ganha novas dimensões, na medida em que o a poesia (e a literatura, por extensão) é a instância por excelência do rítmico e da imaginação (aqui entendida na polissemia do termo). Do conceito de imagem poética à possibilidade de perceber a imagem como poesia, multiplicam-se os regimes semióticos e as dimensões fenomenológicas que podem confluir na imaginação literária: literatura e pintura, literatura e cinema, literatura e fotografia, entre tantos outros diálogos intermediários que tomem como ponto de inflexão a visualidade artística no literário. Nesse contexto, interessam à presente chamada artigos que versem sobre a literatura sob perspectivas de intertextualidade, intermedialidade, remediatização, iconicidade, ekphrasis, vanguardas e experimentalismos interartes.

Palavras-chave: Literatura, intermedialidade, visualidade, diálogos intersemióticos.

Organizadores

Vinícius Carvalho Pereira (Universidade Federal de Mato Grosso)

Joana Matos Frias (Universidade do Porto)

Prazo para encaminhamento: 30 de março de 2018

Publicação: dezembro/2018

Artigos das áreas de estudos linguísticos e literários que não apresentem temáticas relativas aos dossiês poderão ser aceitos para publicação na seção OUTROS LUGARES. Poemas e contos aceitos serão publicados na seção NEOFONIAS.



Instruções aos autores para publicação de artigos no periódico *Polifonia*

Os trabalhos deverão ser submetidos por meio do Sistema de Editoração Eletrônico de Revistas (SEER) do periódico *Polifonia*. Para a primeira submissão, é necessário fazer o cadastro no Sistema como autor, por meio do link:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/user/register>

ATENÇÃO! Ao preencher o cadastro, inserir obrigatoriamente um breve currículo no campo específico, informando instituição de origem, cargos acadêmicos, se o artigo resulta de projeto de pesquisa, se é financiado, entre outras informações consideradas relevantes e que tenham relação com o conteúdo do artigo.

Após o cadastro, o usuário estará habilitado para submeter seu artigo acessando o *link* <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/author/submit/1>

Dúvidas: polifonia@ufmt.br ou atendimentoeditorasustentavel@gmail.com

O conteúdo dos artigos é da inteira responsabilidade de seus autores.

Formatação dos artigos e resenhas

Artigos e resenhas devem ser submetidos em formato *.doc*, em página tamanho A4, com título, sem o nome do(s) autor(es), para garantir a avaliação às cegas. A identificação do autor será feita no momento da submissão, por meio do preenchimento do devido campo no Sistema (SEER).

Artigos e resenhas deverão ser adequados às normas da ABNT e ao novo acordo ortográfico, bem como às instruções aos autores previstas neste edital antes da submissão, podendo ser desconsiderados se não atenderem a essas condições.

Dimensões: o artigo deverá ter de 12 a 15 páginas (incluindo as referências); a resenha deverá ter de 03 a 05 páginas. Fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço entre linhas 1,5.

Título: em português, inglês e espanhol, fonte Times New Roman, tamanho 16, alinhado à direita.

Após o aceite do artigo ou da resenha, na revisão final, colocar nome do(s) autor(es): com as iniciais maiúsculas, dois espaços abaixo do título. Abaixo do(s) nome(s), colocar a(s) instituição(ões) à(s) qual(is) se vincula(m), por extenso.

Resumo

A palavra "resumo" deverá ser colocada com a inicial maiúscula, acima do conteúdo do resumo, centralizada.





Para a preparação do resumo: mínimo de 100 e máximo de 250 palavras, espaço 1,0, fonte Times New Roman, tamanho 10. O resumo deverá ser conciso, claro, coeso e completo, apresentando: tema da pesquisa; principais objetivos; metodologia utilizada; principais descobertas do estudo; principais conclusões.

Não inserir nomes de autores e datas no resumo. Não colocar o artigo como sujeito personificado. Ex: "este artigo reflete", "este artigo desenvolve". Ao invés, usar 1ª ou 3ª pessoa. Ex: "Neste artigo faremos...".

Palavras-chave

Expressão escrita com inicial maiúscula, após o resumo. Deverão ser escritas três palavras-chave, em letras minúsculas, separadas por vírgula e encerradas por ponto final.

O resumo e as palavras-chave deverão constar em português, inglês e espanhol e seguir as mesmas normas.

Dar dois espaços após as palavras-chave, antes do título das seções. Dar um espaço de 1.5 antes e depois de cada título das seções e subseções.

ATENÇÃO: as resenhas não deverão ter resumo/palavras-chave.

Títulos das seções e subseções

Numeradas, fonte Times New Roman, tamanho 14, primeira letra maiúscula e demais minúsculas. Caso o título seja longo, com mais de uma linha, colocar espaço 1,0 entre essas linhas.

Caso haja necessidade de destacar algum termo, no texto, e palavras estrangeiras, fazê-lo apenas em itálico. Palavras, expressões retiradas de textos teóricos e literários e usadas nas análises etc., deverão ser colocadas entre aspas.

O artigo deverá ter introdução, desenvolvimento (seções e subseções), considerações finais e referências.

Tabelas e quadros

O conteúdo deve ser colocado em fonte Times New Roman, tamanho 10, espaço simples. Legendas: fonte Times New Roman, tamanho 10, espaço simples, imediatamente abaixo do elemento que referencia.

Citações

Com mais de três linhas, deverão ser recuadas em 4 cm da margem esquerda. Times New Roman, alinhamento justificado, espaço 1,0, fonte 10, sem itálico, sem aspas, seguida da indicação bibliográfica. Ex. (CHAUI, 2002, p. 57).



Citação com até três linhas:

Sem recuo, no próprio corpo do texto, entre aspas, seguida da indicação bibliográfica (CHAUI, 2002, p. 57).

Citações em outras línguas:

1. De fragmentos teóricos: o autor poderá fazer a tradução no próprio corpo do texto, seguida da referência bibliográfica e da observação “Tradução nossa”. Ex: (FESTINO, 2008, p. 12. Tradução nossa).
2. Poderá também, caso queira, colocar o fragmento na língua original em rodapé, com a expressão: Cf. o trecho original: e inserir o texto entre aspas.
3. De fragmentos literários: o autor poderá fazer a tradução no próprio corpo do texto, seguida da referência bibliográfica e da observação “Tradução nossa”.

Ex: (CONRAD, 1994, p. 22-24. Tradução nossa). O autor, obrigatoriamente, deverá colocar o fragmento na língua original em rodapé, com a expressão: Cf. o trecho original: e inserir o texto entre aspas.

Notas explicativas

Evitar notas de rodapé. Se muito necessárias, colocá-las ao final da página. Referências bibliográficas devem ser apresentadas no próprio texto. Ex: (ANDRADE, 1980, p. 7).

Referências

Usar só a palavra “Referências” (só a inicial maiúscula). Devem ser apresentadas nas referências somente as obras que foram efetivamente citadas no texto. Quando citados no corpo do texto, os títulos das obras devem ser colocados em *itálico*. Cada referência deve ser formatada em espaço entre linhas 1,0. Colocar espaço 1,0 entre uma referência e outra.

Para referências de entrevistas, consultar a ABNT/NBR 10520: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

As Referências devem ser dispostas em ordem alfabética ao final do texto, seguindo a NBR 6023.



Alguns casos de maior ocorrência:

LIVRO

GOMES, L.G.F.F. *Novela e sociedade no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

Quando necessário, acrescentam-se elementos complementares à referência, para melhor identificar o documento:

GOMES, L.G.F.F. *Novela e sociedade no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998. (Coleção Antropologia e Política, 15). ISBN: 85-228-0268-8.

ARTIGO EM PERIÓDICO

ANDRÉ, R.M.L.; LACERDA, P.O. O cão e o homem no romance *Los perros hambrientos*, de Ciro Alegria. *Polifonia*, Cuiabá, n. 20, p.151-173, 2009.

CAPÍTULO DE LIVRO

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 44-56.

TRABALHO APRESENTADO EM EVENTO

BRAYNER, A R A; MEDEIROS, C.B. Incorporação do tempo em SGDB orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 1994, p.16-29.

DISSERTAÇÃO OU TESE

COX, M. I.P. *Je est un mot d'ordre: escritas em torno de sujeito, linguagem e educação*. 1989. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

DALATE, S. *A escritura do silêncio: uma poética do olhar em Wladimir Dias Pino*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, SP, 1997.

DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). *Relatório da Diretoria-Geral*: 1984. Rio de Janeiro, 1985, 40p.

OBRAS CONSULTADAS ON LINE: colocar informações sobre o endereço eletrônico apresentado entre os sinais <>, precedido da expressão "Disponível em:" e a data de acesso ao documento, precedida da expressão "Acesso em:", opcionalmente acrescida dos dados referentes a hora, minutos e segundos. Exemplos:

ALVES, C. Navio negreiro. (1869) Virtual Books, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/Navio_Negreiro.htm> Acesso em: 10 jan.2002.



Obs: há necessidade de colocar o ano. Se não houver, coloca-se um provável [193?] ou apenas o século [19?].

RIBEIRO, P.S.G. Adoção à brasileira: uma análise sóciojurídica. *Dataveni@*, São Paulo, ano 3, n.18, ago.1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html> > Acesso em: 10 set. 1998.

São permitidas imagens. No caso de fotografias, deve-se anexar o nome do fotógrafo e autorização dele para publicação, além da autorização das pessoas fotografadas.

Normas para a preparação dos trabalhos em vídeo (libras)

1. Na modalidade vídeo não há necessidade de apresentar uma tradução integral do texto escrito. O autor tem autonomia para apresentar o seu trabalho, utilizando como recurso linguístico a sua língua materna, a estrutura linguística e gramatical da LIBRAS.
2. Os vídeos poderão ser gravados pelo autor ou por terceiros.
3. Os vídeos não poderão apresentar propagandas de instituições, produtos, eventos e outros. As filmagens deverão ser feitas com fundo exclusivamente verde.
4. Caso a pesquisa tenha mais de um autor, todos poderão compor o vídeo.
5. A vestimenta de quem fará a apresentação deverá ser obrigatoriamente de cor que tenha contraste com a tonalidade da sua pele e, também, deverá ser monocromática.
6. Dado o seu caráter científico, a filmagem deverá contemplar o ângulo da cabeça até a cintura do apresentador.
7. Ao final da gravação não há necessidade de apresentar as referências bibliográficas, pois estas já estarão constando no texto escrito.