

**ISSN: 1807-6378**

# LINGUAGEM EM (RE)VISTA



**(Ano 10, nº 19, jan./jun. 2015)**

**Niterói  
2015**

EXPEDIENTE

A *LINGUAGEM EM (RE)VISTA* é um periódico semestral destinado à expansão e socialização de pesquisas inscritas no âmbito de estudos da linguagem. Eventualmente, poderá receber contribuições de áreas afins.

Conselho Editorial	Ana Léa Rosa da Cruz Antônio Carlos da Silva Beatriz dos Santos Feres Iran Nascimento Pitthan Maria Isaura Rodrigues Pinto Maria Luiza de Castro da Silva Olga Maria Guanabara de Lima Regina Souza Gomes
Direção e organização:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Capa e editoração:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Diagramação, editoração e edição:	José Pereira da Silva
Montagem e encadernação:	Silvia Avelar Silva
Impressão:	Universidade das Cópias

As ideias apresentadas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

0. **Apresentação** ..... 05  
*Maria Isaura Rodrigues Pinto*
1. **A doença de contar histórias: uma análise da obra de José Lins do Rego** ..... 08  
*Maria Betânia Almeida Pereira*
2. **A questão temática no âmbito da literatura de cordel do Brasil** ..... 33  
*Amanda da Silva Ramos e Maria Isaura Rodrigues Pinto*
3. **Escrita criativa: um caminho para a formação do leitor** ..... 58  
*Suzana Maria Lain Pagot*
4. **Imagem encarnada: encenações da mística plástica na sermonística de Antônio Vieira** ..... 67  
*Felipe Lima da Silva*
5. **Memória, literatura, infância: leitura de algumas imagens na poética de Bandeira e Drummond** ..... 85  
*Danielle Cristina Mendes Pereira*
6. **Nas tramas do autor a consolidação do romance indianista de José de Alencar** ..... 103  
*Maria da Luz Alves Pereira e Londina da Cunha Pereira de Almeida*
7. **Nova fase da Revista Brasileira de Filologia** ..... 124  
*José Pereira da Silva*

- 8. Textos multimodais: um novo formato de leitura .. 133**  
*Silvio Profirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza e Luis Carlos Cipriano*
- 9. Verbos de ação resultativa em contexto de uso ..... 160**  
*Bárbara Bremenkamp Brum, Carmelita Minelio da Silva Amorim e Lúcia Helena Peyroton da Rocha*

## APRESENTAÇÃO

Dando continuidade ao nosso trabalho, chega a público uma nova edição do periódico *Linguagem em (Re)vista*. Nos vários artigos, diferentes autores, com suas propostas específicas, todas inscritas no âmbito da linguagem, trazem contribuições para estudos vinculados às áreas de língua, literatura e ensino.

Na abertura do periódico, Maria Betânia Almeida Pereira, com seu artigo “A doença de contar histórias: uma análise da obra de José Lins do Rego”, dedica-se a investigar a prática escritural zeliniana reveladora do projeto literário do escritor, a partir do livro de memórias *Meus Verdes Anos*.

No artigo “A questão temática no âmbito da literatura de cordel do Brasil”, Amanda da Silva Ramos e Maria Isaura Rodrigues Pinto apresentam uma proposta de reflexão que tem como foco a classificação temática do cordel. O propósito principal é “analisar como o conteúdo temático da literatura de cordel é tratado pelos pesquisadores, quais são os critérios que orientam as classificações temáticas propostas e os parâmetros que as regeram”.

Em “Escrita criativa: um caminho para a formação do leitor”, Suzana Maria Lain Pagot discorre sobre experiências com atividades de escrita criativa em turmas da educação básica, envolvendo diferentes gêneros, em especial, os literários.

Felipe Lima da Silva, em “Imagem encarnada: encenações da mística plástica na sermonística de Antônio Vieira”,

dedica-se à análise da configuração alegórica que alicerça a trama do discurso vieiriano, em “Sermão de Nossa Senhora do Ó”.

No artigo “Memória, literatura, infância: leitura de algumas imagens na poética de Bandeira e Drummond”, Danielle Cristina Mendes Pereira reflete sobre articulações entre memória e literatura, detendo-se no exame de processos de apresentação estética em alguns textos de Bandeira e Drummond.

Maria da Luz Alves Pereira e Londina da Cunha Pereira Almeida, em “Nas tramas do autor, a consolidação do romance indianista de José de Alencar”, pautadas na tríade autor-obra-leitor, trazida por Antonio Candido, analisam o sistema literário do romance *Iracema*, considerando o percurso da obra desde a sua publicação até o século XXI.

José Pereira da Silva, em “Nova fase da Revista Brasileira de Filologia”, apresenta informações sobre a nova fase da *Revista Brasileira de Filologia*, cujo primeiro número, em homenagem ao acadêmico, professor e gramático Carlos Henrique da Rocha Lima, estará em circulação no final deste ano.

Em “Textos multimodais: um novo formato de leitura”, Silvio Profirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza e Luis Carlos Cipriano trazem para o debate o conceito de textos multimodais e mostram como esses textos implicam um novo modo de ler que excede a decodificação de signos e símbolos.

No artigo de encerramento, Bárbara Bremenkamp Brum, Carmelita Minelio da Silva Amorim e Lúcia Helena Peyroton da Rocha, em “Verbos de ação resultativa no contexto de uso”, abordam questões relacionadas ao emprego dos “verbos *fazer, construir, organizar, acarretar, provocar* e *imaginar* visando discutir, analisar e descrever esses verbos

que são caracterizados por terem um objeto que é o resultado da ação verbal”.

Para finalizar, queremos deixar registrado o nosso agradecimento aos autores dos artigos por terem participado desta empreitada, divulgando aqui suas pesquisas. Esperamos que os trabalhos instiguem interrogações e gerem a realização de novos estudos.

Rio de Janeiro, 19 de junho de 2015.

*Maria Isaura Rodrigues Pinto*

## **A DOENÇA DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA ANÁLISE DA OBRA DE JOSÉ LINS DO REGO**

*Maria Betânia Almeida Pereira* (UERJ)  
[mbapereira@gmail.com](mailto:mbapereira@gmail.com)

### **RESUMO**

O artigo tece reflexões a respeito da obra de José Lins do Rego, perscrutando o modo de escrita que revela o projeto literário do autor de *Menino de Engenho*. O ponto de partida é *Meus Verdes Anos*, considerado um livro de memórias, de cunho autobiográfico, mas que se conecta com outras obras ficcionais desse autor. Assim, o objetivo do trabalho é investigar também como a escrita zeliniana intenta um modo de narrar capaz de seduzir o leitor.

**Palavras-chave:** Contar história. José Lins do Rego.  
Menino de engenho. Meus verdes anos. Crítica literária.

*Meus Verdes Anos*, publicado em 1956, apresenta uma forma peculiar de organização: dedicatória, quarenta e seis capítulos numerados, sem títulos e uma espécie de nota introdutória. Nesta nota, o autor vem a público confirmar o caráter memorialístico de sua obra, atentar para o teor de seu escrito e, em primeira mão, descrever os tormentos vivenciados por Dedé, o menino do texto. Revela os sofrimentos de sua primeira infância desenhando um perfil psicológico de uma idade que, ao contrário de ter sido mais doce e agradável, foi repleta de acontecimentos desagradáveis e pesados para um ser em formação. O perfil do menino das memórias é traçado pelo escri-



tor: enjeitado, renegado, criatura sem verdadeiro lastro doméstico, criança franzina e doente.

O leitor não vai encontrar uma infância idealizada, caracterizada nos versos de Casimiro de Abreu, ao contrário: “Pus nesta narração o menos possível de palavras para que tudo corresse sem os disfarces retóricos. E assim não recorri às imagens poéticas para cobrir uma realidade, às vezes brutal” (REGO, 2002, p. 29). Trata-se de uma criança sofrida que traz marcas de dores muito fortes, que se transformaram em cicatrizes, exercendo influência em sua personalidade: a morte da mãe, a doença e os destemperos do sexo. “A vida idílica se desviava em caminhos espinhentos” diz o autor no intuito de confirmar que a sua meninice estava longe de ser àquela romantizada e vista como aurora de uma vida. Sente-se um rejeitado, “sempre fui um menino criado pelo avô, assim como um enjeitado, apesar de todas as grandezas do avô” e tem complexo de rejeição, “a separação violenta de minha segunda mãe marcou-me a sensibilidade de complexo de renegado” (*ibidem*). Sua liberdade é tolhida devido à asma, doença que o acomete na primeira infância. Ele tem inveja dos moleques da bagaceira, que podiam correr livremente, sem problemas: “O meu temperamento não era de um contemplativo. Tinha vontade de correr os campos como os de minha idade. E se saía dos limites impostos, acontecia o ataque de puxado e teria que sofrer as agonias de um afogado” (REGO, 2002, p. 30).

Feito o esboço das marcas físicas e psíquicas do menino, o autor se propõe a narrar, “sem disfarces retóricos” e confessa o desejo de que a matéria narrada “não apodreça na cova” (*ibidem*). Ou seja, espera que a obra seja semente – esta é a metáfora escolhida – passível de brotar em solo fértil. A experiência vivida é rica enquanto substrato literário e requer uma atenção por parte de quem a receber. Pode neste sentido, servir de ensinamento, pois a pessoa que escreve testemunhou um mundo que não existe mais e acresce a esse fato o valor da

escrita servir como registro, como rastro privilegiado que o autor deixa de si mesmo. Neste sentido, o escritor

nutre a esperança de que deixa assim uma marca imortal, que inscreve um rastro duradouro no turbilhão das gerações sucessivas, como se seu texto fosse um verdadeiro abrigo contra o esquecimento e o silêncio, contra a indiferença da morte (GAGNEBIN, 2006, p. 112

Assim, a escrita zeliniana se inscreve contra o esquecimento e o silêncio, contra a indiferença da morte e a favor de um ensinamento, de uma lição de vida. É nestas bases que o autor dedica *Meus Verdes Anos*, em edição final, ao neto José, aclarando sua quimera: “para que este livro lhe seja, no futuro, uma lição de vida”.

*Meus Verdes Anos* é a herança deixada pelo avô ao neto. Como lição de vida sugere que a obra traga aprendizados. Neste sentido, a arte de narrar ganha contornos utilitários e se aproxima, de certa forma, das considerações tecidas por Walter Benjamin (1994), em seu artigo, “O narrador”, quando menciona que a dimensão utilitária da verdadeira narrativa consiste em poder transmitir um ensinamento moral, ou uma sugestão prática, ou um provérbio ou uma norma de vida. Contudo, apenas estas ações não bastam, é necessário que o narrador tenha algumas características: saber narrar e, sobretudo, saber ouvir para poder fiar e tecer enquanto ouve. Para Benjamin, o dom de narrar vem de um trabalho desmedido de entrega à escuta, na medida em que o ouvinte se esquece de si e deixa-se levar pela história narrada.

Os ouvidos do menino José Lins, atentos a diferentes narrativas orais em abundância no universo do engenho, registram tais materiais que, futuramente, auxiliarão o trabalho de composição de suas memórias: crônicas contadas pelas ex-escravas, histórias de vida da família, os “causos” dos diversos personagens que povoam o engenho e, especialmente, as histórias da Velha Totônia, uma espécie de *griot* do sertão paraiba-

no. A habilidade do menino em dar ouvido às histórias, de fiar e de tecer enquanto ouve, adentrando-se no mundo narrado, se prolonga no homem adulto, “contador de histórias”. Esta alcuinha é reconhecida pelo próprio escritor que assume ter aprendido tamanha capacidade, por meio de outra mestra na arte de narrar, a dona Antônia ou Sinhá Totônia:

Nunca me esquecerei de Sinhá Totônia, essa maravilhosa contadora de histórias, analfabeta e inteligentíssima, que, sem saber, transformava o menino do Engenho Corredor. Porque estou certo de que foi a Velha Totônia quem pegou em mim a doença de contar histórias (REGO, José Lins. Entrevista concedida a Francisco de Assis Barbosa. p. 58)<sup>1</sup>.

A “doença” de contar histórias é vista aqui como signo positivo, em oposição à conotação dada ao puxado, ou asma; de forma que a sequela deixada pela enfermidade pegajosa e “boa” foi a de contribuir na formação do “romancista fabuloso”, conforme intitula Carlos Drummond de Andrade em crônica no *Correio da Manhã*, em 15/09/1959, escrita por ocasião da morte do escritor<sup>2</sup>. Drummond diz que os livros de José Lins são o encontro afortunado de uma situação, de uma experiência e de um dom de narrador que se serviu do material nordestino. Tal material “ganhava contornos de fábula apaixonante como a dos contos populares” pois, “sua narrativa tem quase o estilo oral dessas ‘estórias’, sem invenções literárias que interessem por si, e a sensação de alegria de ‘ouvir’ domina o leitor – mas uma angústia nova fica pregada a quem leu”.

Alegria em “ouvir” e angústia para quem leu, sentimentos de recepção da obra que advêm de um modo singular de

---

<sup>1</sup> Entrevista “Foi a Velha Totônia quem me ensinou a contar histórias”. Reportagem de Francisco de Assis Barbosa, presente em *De Diretrizes*, Rio de Janeiro, n. 78, p. 34-35, 18 dez, 1941. Encontra-se no livro *José Lins do Rego*. Coleção Fortuna Crítica. Vol. 7, organizado por Eduardo F. Coutinho, p. 58 a 67.

<sup>2</sup> Esta crônica está transcrita em Rego (2003). Aparece como nota introdutória nas páginas 17 e 18.

construção narrativa. Embora o livro abra com temas pesados e tristes, a forma como tudo é contado demonstra uma certa leveza, pois a linguagem simples e os períodos curtos contribuem para que a leitura siga sem tropeços. É um narrador-menino que vai conduzindo o leitor de forma sedutora. Toda essa habilidade na organização da narração se manifesta na figura do “contador de histórias”.

A esse contador não cabe, *a priori*, uma visão minuciosa, tampouco crítica dos relatos contados, pois a narração deve seguir “sem disfarces retóricos”, como diz o autor na introdução de *Meus Verdes Anos*. O contar em poucas palavras pode sugerir o afastamento de uma acepção mais acurada da realidade dos fatos contados, porém não resvala para um posicionamento ideológico subjacente à matéria narrada. Por que a recorrência deste narrador-menino em suas obras? Por que a obsessão pelos tempos idos da meninice?

José Lins do Rego inicia a publicação dos seus romances em série na década de 1930. Os três livros *Menino de Engenho* (1932); *Doidinho* (1933) e *Banguê* (1934) relatam a trajetória de vida de Carlos de Melo. O menino Carlinhos vive sua primeira infância no engenho do avô José Paulino, o Santa Rosa. As recordações dos tempos idos da meninice são apresentadas, muitas vezes, por esse narrador-menino. Romance em primeira pessoa, *Menino de Engenho* narra a vida de Carlinhos dos quatro aos doze anos no Santa Rosa, engenho que ainda se encontra em condição próspera. O texto descreve as aventuras deste menino e coloca em evidência a infância permeada entre inocência e crueldade.

Dando continuidade à série, *Doidinho* é uma narrativa linear em primeira pessoa que conta as vicissitudes da vida do então adolescente Carlinhos no Instituto Nossa Senhora da Conceição, colégio interno, na cidade de Itabaiana. Neste romance, o narrador protagonista vive experiências de descoberta do mal. Sentimentos negativos como inveja, mesquinha,

maldade, humilhação são vivenciados por este personagem principal que não raro vai às lágrimas. Em muitas passagens do texto, há o desejo de voltar ao aconchego do lar, o Engenho Pilar.

Em *Banguê*, Carlos de Melo, protagonista da história, agora com vinte e quatro anos, formado em direito, “sem saber fazer nada”, apresenta-se portador de um novo enfoque ao res-situar-se nas origens: não se vê ocupando o lugar do avô. Assume o caráter de fracassado; não se encontra em condições de sobreviver no mundo em que o criou. O engenho está em franca decadência. A crise de desajustamento do personagem protagonista se projeta na crise econômica e social de uma engrenagem fadada à falência. Seguindo a roda da história, as usinas de açúcar surgem no cenário de industrialização. Neste terceiro romance, também em primeira pessoa, José Lins do Rego denuncia de forma mais enfática e pungente a morte dos banguês.

Nesta trilogia, guardando as especificidades de cada obra, o autor conjuga memória e observação para pôr em relevo um passado que não existe mais. Como descendente de senhores de engenho, soube como servir-se de suas experiências de menino criado no ambiente do engenho para compor a sua obra literária. Dizendo de outra maneira, o romancista foi criando uma estética de sua própria existência, como afirma Alfredo Bosi (1994, p. 399),

não são memórias e observações de um menino qualquer, mas de um menino de engenho, feito à imagem e semelhança de um mundo que, prestes a desagregar-se conjura todas as forças de resistência emotiva e fecha-se na autofruição de um tempo sem amanhã.

Muitas vezes o mundo do engenho retomado por Lins ganha nuances de um espaço mítico e encantador por carregar uma força emotiva – é que este ambiente fora o lar que o adotou, depois da morte de sua mãe. Fincado nos porões da me-

mória, este lugar ímpar é revisitado sob diferentes matizes no texto deste autor. Aparece, com certa frequência, no olhar do menino, como um mundo em latência, um verdadeiro espetáculo; no olhar do adulto, como um mundo repleto de ambivalências. Em outros contextos, numa passagem de *Meus Verdes Anos*, esta dupla visão é apresentada de forma simbólica, cabendo ao leitor atentar para este artifício:

A tia Maria me deu um gramofone de cilindro para brincar, e que não funcionava mais. Apenas moviam-se as cordas da máquina como num engenho. Dava-lhe cordas e punha-se a mover a engrenagem. Aquilo me valia como o maior espetáculo da minha meninice (REGO, 2002, p. 72).

É curioso notar que este brinquedo é dado ao menino pela tia num momento em que ele se recupera de uma febre que o deixou debilitado por mais de um mês de cama. Depois de um tempo enclausurado, a tia abre a janela do quarto e os olhos do menino se encantam com a natureza viva: céu azul, canto dos pássaros e cheiro de jasmim. É neste momento favorável às boas sensações olfativas, auditivas e palatais que o brinquedo é recebido.

O gramofone de cilindro perdeu a sua funcionalidade prática – a de reproduzir sons – e passou a condição de brinquedo nas mãos da criança. De possível sucata a jogo de entretenimento, o fonógrafo é alegoria do engenho que precisa de alguém para dar as cordas a fim de que volte a mover, adquirindo nova função. O engenho é “espetáculo da meninice” e, como matéria estética é (re)elaborado pelas mãos do escritor que, anteriormente recebeu o contato sensível do menino.

Tal como o gesto do *chiffonier* da poesia baudeleriana, o escritor recolhe, como um avarento um tesouro:

Tudo o que a cidade grande jogou fora, tudo o que ela perdeu, tudo o que desprezou, tudo o que destruiu é reunido e registrado por ele. Compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória; separa as coisas, faz uma seleção inteligente; procede como um avarento com seu tesouro e se detém no entulho que,

entre as maxilas da deusa indústria, vai adotar a forma de objetos úteis ou agradáveis (*apud* BENJAMIN, 1989, p. 78).

A ação do poeta que busca no entulho jogado fora pelas “maxilas da deusa indústria” e procede de maneira a dar forma “útil” ou “agradável” aos destroços é similar ao trabalho do narrador em José Lins do Rego. O mecanismo de catalogação e recolhimento se dá pelo viés da memória, pois os restos do universo em ruínas do engenho recolhidos, através da ação de *Mnemosyne*, recebem os tons e sobretons da ficção. O mundo do engenho na escrita de José Lins do Rego adquire muitas conotações e no caso específico de *Meus Verdes Anos*, este mundo vai transformando-se ao longo da narrativa. Aos olhos do menino, é um universo onde “tudo nele era grande para mim” (REGO, 2002, p. 35), que vai adquirindo feição: “Quando o engenho estava moendo mudava tudo” (REGO, 2002, p. 42), chegando a ser personificado na figura do avô: “Olhava eu o meu avô como se fosse ele o engenho. A grandeza da terra era a sua grandeza. Fixara-se em mim a certeza de que o mundo inteiro estava ali dentro” (REGO, 2002, p. 55). E, mais adiante, ganha outro sentido, “Aos poucos foi o engenho criando para mim uma fisionomia mais natural. Já o via nas manhãs com os canários cantando na gameleira grande” (REGO, 2002, p. 57). Pode ser objeto de utilidade, pois o escritor se serviu desse universo para compor parte de sua obra, mas é, notadamente, objeto de arte, à proporção que desencadeia muitas formas de se arrumar estes restos, fragmentos através da escrita. Neste sentido, para o escritor recordar é escrever, escrever e escrever.

O ato de narrar repetidas vezes o mundo em (des)encanto do engenho traz de volta este mundo para o presente. A imagem aflora transformada, incompleta pelas ações do lembrar e do esquecer, permitindo que novos acontecimentos venham à tona e se somem aos restos. Este ato de revitalização é tarefa indispensável do narrador primordial, como bem observa Jeanne Marie Gagnebin (2006, p. 118):

Ao juntar os rastros/restos que sobram da vida e da história oficiais, poetas, artistas e mesmo historiadores, na visão de Benjamin, não efetuam somente um ritual de protesto. Também cumprem a tarefa silenciosa, anônima mas imprescindível, do narrador autêntico.

Entretanto, cabe ressaltar que este ato de narrar incansavelmente o passado não incide apenas em mostrar a crise do mundo em lenta decadência do Nordeste do açúcar. A par de sua ficção constituir-se em valioso documento sociológico, a escrita de José Lins recupera por meio da criação quadros paisagísticos, com uma população bem peculiar (tipos, moleques, trabalhadores do eito, ex-escravos, coronéis, jagunços etc.); traz descrições dos aspectos geográficos e climáticos, pormenores das decorações das casas e a geografia delas; enfim, re- vigora um quadro do cenário brasileiro, ampliando o panorama da literatura nacional.

Para o memorialista José Lins é também imprescindível que o leitor se sinta tocado pela arte de narrar, assim como fora o menino Dedé, ao ouvir as histórias da Velha Totônia. Então, importa muito para este contador de histórias o modo de seduzir o interlocutor através da forma de contar. Não menos importante para o estudioso de sua obra é averiguar como se processa em seus textos esses modos de sedução. Neste sentido, seus escritos merecem um olhar atento para não cair numa certa cristalização de um arcabouço crítico que muitas vezes inviabiliza uma visita à obra com olhos livres de preconceitos e de verdades preestabelecidas. Caracterizações como espontaneidade, caráter instintivo desprovido de técnica, maneira humilde de transmitir as coisas asseguram este viés crítico que, até certo ponto, foi bem recebido pelo escritor. Em alguns depoimentos acerca do seu fazer literário, aceita determinadas proposições celebradas pelos estudiosos de sua obra. Vale citar:

Nada me arreda de ligar a arte à realidade e de arrancar das entranhas da terra a seiva dos meus romances e de minhas ideias.



Gosto que me chamem de telúrico e muito me alegra que descubram em todas as minhas atividades literárias forças que dizem do puro instinto. Será destas fontes do instinto donde emanem as minhas únicas alegrias criadoras (REGO, 1945, p. 55)<sup>3</sup>.

Há que se ter cautela com as palavras do escritor e muitas reservas em relação à crítica. Ainda que temáticas presentes em seus textos literários advenham de uma vivência de homem do lugar, de homem da terra, quem escreve obra vasta não pode agir por instinto, tampouco se abdicar de uma técnica, de um método no processo de criação literária. Numa conferência proferida na Academia Brasileira de Letras, em 15/05/2001, encerrando o Ciclo Centenário de José Lins, o escritor Josué Montello explanou bem a este respeito:

Longe de ser apenas um instintivo que construía os seus romances com as reminiscências pessoais envernizadas pela fantasia, era ele um criador – no estilo, na vida das personagens, na unidade da narrativa. Os que conviveram com o romancista guardavam dele a imagem de homem culto, com a perfeita segurança de seu ofício (MONTELLO, p. 11)<sup>4</sup>.

De fato, a obra de José Lins não pode ser percebida de forma simples, ela traz questionamentos e apresenta problematizações. Numa leitura desatenta, as tensões podem passar despercebidas, pois o texto é cheio de armadilhas. Nos três primeiros romances de Lins, uma destas armadilhas é a ambiguidade na forma de narrar, conduzida pelo escritor que se bifurca entre o eu-narrador, Carlos de Melo, homem maduro e o eu-narrado, o menino Carlinhos. As vozes se confundem e muitas vezes é a voz do menino que prevalece, em outras o menino se cala e dá lugar ao adulto que filtra e resgata a me-

---

<sup>3</sup> O trecho aparece no livro de ensaios *Poesia e vida*, da Editora Universal, em 1945, p. 55. É também citado em estudo de Neroaldo Pontes de Azevedo, no artigo “José Lins do Rego: trajetória de uma obra”, em Coutinho (1991, p. 208-224).

<sup>4</sup> A conferência está disponível no site da Academia Brasileira de Letras, conforme indicação nas referências.

mória do menino. Ora, esta tríade narrativa exige uma construção delicada, não é feita aleatoriamente. O jornalista Luciano Trigo (2002, p. 21) percebeu muito bem esta “trindade narrativa”, quando afirma que

na reconstrução do mundo perdido da infância ‘canavieiramente nordestina’ (para usar a expressão de Gilberto Freyre), escritor, narrador e protagonista se amalgamam, e em algumas ocasiões os dois primeiros abrem mão de sua voz ‘adulta’ para reviver na memória os sentimentos e a visão de mundo do terceiro, o menino marcado pelos anos vividos no engenho do avô, pela formação numa sociedade rigidamente patriarcal e endogâmica.

A forma como o escritor emoldurou a sua obra também exige do pesquisador um jeito diferente de leitura. No caso específico dos romances do intitulado ciclo da cana-de-açúcar, torna-se imprescindível ler o conjunto da obra para se entender as partes que o compõe, pois estão interligadas, formando um grande painel mural e necessitam, portanto, da compreensão de cada quadro para dar um sentido maior à composição do quadro maior. Mário de Andrade, no artigo “Riacho Doce”<sup>5</sup>, atentou para as particularidades da prosa ficcional de Lins, antevendo uma forma de compreendê-la: “Lins do Rego é deste gênero de artistas cuja obra só adquire toda a sua significação em seu conjunto e, com pequenas variações de valor, muito dependentes dos gostos pessoais de quem lê, conserva-se toda dentro da mesma grandeza moral” (ANDRADE, p. 353). O crítico estabelece uma distinção entre artistas dotados de uma fatalidade genial, que encontram assuntos em conformidade com suas qualidades pessoais e artistas que vivem à procura de um assunto que valorize tais qualidades. Na linha dos primeiros, Mário de Andrade posiciona Dickens, Proust e José Lins, enquanto que na segunda categoria, Flaubert e Aluísio Azevedo.

---

<sup>5</sup> Artigo publicado em 1939 na imprensa carioca. Também transcrito no livro *O empalhador de passarinhos* de Mário de Andrade, de 1946. Para nosso estudo, encontra-se em Coutinho (1991, p. 353-356),

Na verdade, o autor de *Usina* inaugurou um caso bem particular de escrita na história da literatura brasileira. Não só Mário de Andrade, mas outros críticos como a italiana Luciana Stegagno Picchio perceberam proximidade entre Marcel Proust e José Lins.

Como um Proust rústico que ouve por toda a vida as vozes longínquas de uma infância perdida, José Lins vai contar-se ao espelho, por um quarto de século, histórias de engenho de açúcar em decadência, de míticos coronéis onipotentes, de coronéis em declínio, de amas-de-leite negras, de escravos fugidos, de amores e namoricos entre escravos e senhores, de pianos que soam absurdamente, nas noites de engenho sob os pálidos dedes de uma senhora de Casa Grande. (...) Há, na sua infinita, quase narcisista capacidade de narrar-se, de autorreconstruir-se nas ascendências patriarcais, nas expressões vitais, nas confissões de impotência do “senhorzinho” que jamais conseguirá adequar-se humanamente ao poderoso avô, o coronel José Paulino, do Engenho Santa Rosa, protótipo de todos os “coronéis” do Nordeste, uma real frustração de tipo proustiano (PICCHIO, 1997, p. 528-529).

Tanto Proust quanto Rego registram em seus textos a decadência de uma sociedade, trabalham pelo viés memorialístico em busca das raízes e de um sentido para o passado, analisam com cuidado as personagens de um mundo em ruínas. Além destas afinidades, um ponto que parece crucial entre esta proximidade é a suspensão do tempo na eternidade que possibilitaria assegurar um estatuto privilegiado para a obra de arte. Sendo assim, a busca do “tempo perdido” é o achado substancial para a escrita do autor de *Fogo Morto*. Casa-se, portanto, com o mesmo direcionamento da escrita da obra proustiana, pois como assegura Peter Szondi, em estudo citado por Gagnebin, (2007, p. 86): “A *Recherche du Temps Perdu* não tem por fim reencontrar o tempo perdido do passado, mas, paradoxalmente, resgatá-lo da sua insuficiência, colocando-o fora do tempo”.

Também em Lins este tempo é atemporal, e, liberto da linearidade exclusiva, só pode ser efetivado via ficção, pois

o escritor se guia pela lembrança luminosa da plenitude da infância, de uma ‘vida anterior’ perdida para sempre, e pela esperança correspondente de reencontrar esta perfeição pela graça da realização estética (GAGNEBIN, 2007, p. 87).

Contudo, esta esperança em obter a perfeição deste mundo de plenitude pelos caminhos da linguagem revela-se traiçoeiro e paradoxal. Para observar mais de perto esta encru-zilhada, vale a pena considerar um depoimento do autor de *Fogo Morto* quando da sua visita à casa velha do Engenho Corredor:

Velha casa, que eu agora em março revi com olhos cheios d’água. Pareceu-me mais acabada, e, no entanto, ao revê-la toda minha vida voltou às suas origens. Um mundo inteiro se moveu para mim. O menino do engenho renasceu dentro de mim. E verifiquei que tudo que eu havia realizado era insignificante, sem grandeza de espécie alguma. Revia a casa-grande do “Corredor” e fiquei constringido. A minha literatura me pareceu um disparate; era como se tivesse me servido de uma coisa íntima, sagrada para a massa vulgar. Transformara imagens de devoção em adorno de sala de visita. A minha grande casa continua (REGO, 1991, p. 53)<sup>6</sup>.

A visita ao lugar em ruínas propicia o mergulho no tempo e reacende “o mundo inteiro” do engenho. Nele, estão as recordações de infância que continuam sendo motivo de busca sem fim. Porém, a casa grande do Engenho Corredor é uma espécie de talismã que deve ser preservado, pois é o guardião das coisas de foro íntimo e sagrado. O único lugar conferido a este objeto sacro deveria ser o coração. Por isso, o escritor se ressentido de tê-lo profanado através de sua produção literária. A linguagem possui seus artifícios e armadilhas, é capaz de transformar imagens de devoção em adorno de sala de visita. Aí está o indício de contradição no projeto de escrita do autor de *O Moleque Ricardo*: o talismã, de natureza intocável que, a

---

<sup>6</sup> Reportagem de Clóvis de Gusmão, “A terra é quem manda em meus romances”. In: COUTINHO, Eduardo F. (Org.) *José Lins do Rego*. Col. *Fortuna crítica*. Vol. 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ Paraíba: FUNESC, 1991, p. 52-56.

princípio deveria ser preservado, é paradoxalmente força propulsora de escrita. Como símbolo do engenho, a velha casa grande, embora “acabada” pela ação corrosiva do tempo, persiste no emaranhado fio da memória, que o escritor vai tecendo e ensejando uma luta sem tréguas entre lembrar e esquecer. Parece estabelecer um jogo semelhante à brincadeira “estátua” de criança, cuja palavra de ordem insinua simultaneamente magia e imobilização.

Nem que seja por um instante – este tempo sem medidas – tudo pode parar, a velha casa do Engenho Corredor, metonímia do mundo da infância, torna-se estátua imóvel, condicionada ao olhar complacente do observador. E o campo de visão restringe ao encanto que este objeto suscita; os olhos se deixam enfeitiçar pela ação mágica e as mãos vão tecendo, tal como as mãos de Penélope, cosendo e descosendo a grande tapeçaria, sobre a força de um poder maior. No caso da esposa de Ulisses, o trabalho em fazer e desfazer o seu tapete é a forma de garantir o lugar do marido ausente diante de pretensos cobiçadores do trono. Ambas as situações se inscrevem sob a égide da ameaça, de um perigo constante; em Lins, pode-se afirmar que este perigo iminente é a morte, também figurando em sua obra como personagem.

Não é novidade dizer que a escrita de José Lins se dá sob o estigma da morte. O mundo que o escritor retoma não existe mais, as pessoas já estão mortas, a Velha Totônia é uma lembrança, enfim, o mundo de sua infância é uma fotografia em preto e branco, recolhida do baú das memórias. Aquela angústia que fica da leitura de Lins tão bem comentada por Drummond vem daí, dessa tristeza oriunda das coisas e pessoas que se foram.

Mas antes de discutirmos acerca da morte na prosa ficcional deste escritor, é importante atentar para uma das concepções apregoadas pela crítica e que seguiu uma aura cristalizada: a ideia de ciclo da cana-de-açúcar. Conforme relata Ra-

chel de Queiroz, no artigo “Menino de engenho: 40 anos” (COUTINHO, 1991, p. 238-241), tal ideia foi imposta pelos críticos ao autor, que na época se submeteu ao rótulo por se sentir lisonjeado ao atribuírem um sistema, uma ideologia diretora à sua obra. No prefácio do último romance que comporia a série, o romancista diz: “Com *Usina* termina a série de romances que chamei um tanto enfaticamente de Ciclo da Cana-de-Açúcar”. Assim, para o romancista, a composição do ciclo é feita de cinco romances: *Menino de engenho* (1932), *Doidinho* (1933), *Banguê* (1934), *O Moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936).

Entretanto, a partir de 1943 a menção ao “ciclo” foi retirada das reedições de seus romances e já não consta na segunda edição de *Banguê*. Ao que parece o romancista não quis mais ficar preso aos rótulos, livrando-se de um esquema problemático, que prende a escrita a determinadas ordens. Na verdade, esta concepção de padronizar as obras conforme ordem cronológica e temática atende a critérios caros à historiografia literária; dá a noção de formatação adequada quando são arrumadas as produções literárias seguindo exigências ligadas a padrões preestabelecidos.

Como exemplo destas categorizações, José Aderaldo Castello, no livro *José Lins do Rego: modernismo e regionalismo*, sugere a divisão dos romances de José Lins da seguinte maneira: 1) Ciclo da cana-de-açúcar: *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Banguê*, *Usina*, *Fogo morto*; 2) Ciclo do Cangaço, Misticismo e Seca: *Pedra Bonita* e *Cangaceiros*; 3) obras independentes dos ciclos: *O Moleque Ricardo* e *Pureza*; 4) tentativa de fuga à paisagem nordestina: *Riacho Doce*, *Água-Mãe* e *Eurídice*; 5) retorno à paisagem nordestina: *Meus Verdes Anos*.

Peregrino Júnior também propõe classificação da obra de Lins, seguindo a proposta da divisão em três ciclos: O primeiro, Ciclo da Cana-de-Açúcar, englobando *Menino de en-*

genho, *Doidinho*, *Banguê*, *O Moleque Ricardo*, *Usina e Fogo Morto*. O segundo, *Ciclo do Lirismo Erótico*, integrando *Pureza*, *Água-Mãe*, *Riacho Doce* e *Eurídice*. O terceiro, *Ciclo dos Beatos e Cangaceiros*, englobando *Pedra Bonita* e *Cangaceiros*. O próprio crítico reconhece a classificação como arbitrária e artificial. Um dos questionamentos que ele mesmo observa coloca em atrito sua categorização: o tal “lirismo erótico” não estaria presente nos romances do *Ciclo da Cana-de-Açúcar*?

De fato, formatar qualquer obra literária, segundo um esquema fechado, traz problemas e as classificações acabam por apontar a impossibilidade de fazer distinções precisas dentro do conjunto da obra de José Lins. Como bem observa Ne-roaldo Azevedo (1991) o que é preciso é uma análise de cada obra, do ponto de vista da sua realização temática e estética.

Por outro lado, analisando as especificidades do conjunto da obra, não é incorreto dizer que a sombra do mundo do engenho é recorrente em seus textos e quebra, de certa maneira, o traçado cronológico da série de romances. Neste sentido, o escritor trabalha numa perspectiva de experiência fictícia do tempo à medida que realiza farta produção literária sob o signo do engenho, estabelecendo um sistema de correlação entre seus romances. Não é de forma gratuita que seu último livro, *Meus Verdes Anos*, intitulado de “memórias” pelo autor, realiza no campo temático um encontro com os outros romances publicados no início de sua carreira como romancista. E o menino de *Meus Verdes Anos* vem dar as mãos aos outros meninos protagonistas da prosa ficcional de Lins, formando uma ciranda sem fim. Carlinhos, o moleque Ricardo e Dedé, o menino de seu último romance, se unem nesta roda, entoando cantigas cujas vozes ressoam intermitentes.

Assim, a escrita de Lins inaugura um caso especial na literatura brasileira, pois o ponto inicial de seu trabalho como romancista parte das memórias de infância e, ao final, retorna ao mesmo ponto. Ou seja, a narrativa se inscreve num plano

circular, começa com as reminiscências da meninice, enquanto obra de ficção, mas com forte teor de experiência vivida, e finaliza com estas mesmas experiências de infância, num âmbito que se quer memorialístico. Em um plano e em outro há a mescla entre vivência e imaginação. Sabemos o ponto de partida e o de chegada, mas não se pode precisar, tampouco separar a ficção dos fatos vividos. Talvez esteja aí a engenhosidade do escritor – misturar memória, imaginação e experiência em suas obras, extrapolando os limites dos gêneros romance e memória. Pois, como se sabe, muitas das experiências já narradas, sob o disfarce da ficção, em seus primeiros romances, *Menino de engenho* e *Doidinho* repetem no seu livro de memória.

Como bem observa Luciano Trigo (2002) este volume de memórias constitui um caso bem particular na literatura brasileira, ou mesmo em todas as literaturas. O romance é a reescrita de outro, que o autor escrevera na juventude, mas já não mais no registro ficcional, e sim no registro autobiográfico. Da forma como é escrito, *Meus Verdes Anos*, enquanto texto de memórias conjuga, com muita propriedade, fatos reais e poder de invenção. A obra pode também ser considerada como memórias ficcionais, uma vez que a imaginação se faz presente na organização do texto. Embora o escritor tenha se servido de um cabedal poderoso que é a riqueza cultural do Nordeste e aproveitado de sua substância, “os verdes anos”; a seleção, a organização de todas essas coisas carece de habilidades específicas. Como um bom romancista, o autor de *Pedra Bonita* soube trabalhar com altas doses de invenção a partir dos fatos experienciados. Mário de Andrade, no artigo já referenciado “Riacho doce”, chamou a atenção da força de inventividade na obra de Lins, ao afirmar que o ficcionista, ao criar, não parte de algo aleatório ou fantasmagórico; pelo contrário, o seu processo de criação literária advém de uma seleção cuidadosa daquilo que o artista observou, viu e viveu. Saber separar, selecionar e organizar esses dados é lidar com a invenção. Porque,



como pondera Mário, os fatos, personagens e ambientes narrados por José Lins passam por este crivo criterioso, o que confere a grande marca de sua obra.

Foi dito anteriormente sobre o lugar que a morte exerce na escrita de Lins, não só como figura presente em seus textos, mas também em sua na vida. De certa maneira, os acontecimentos traumáticos, que o romancista vivenciou, influíram em seu fazer literário. Carlos Heitor Cony, no documentário *O Engenho de Zé Lins*<sup>7</sup>, tocou neste ponto de maneira interessante ao citar a cena do assassinato da mãe pelo pai em *Menino de Engenho*. Cony percebe que houve um “*fatto di sangue*” na vida de José Lins e esse fato o marcou profundamente, de maneira que também contribuiu para sua instabilidade emocional. Como os amigos e pessoas da família reconhecem, o escritor alternava momentos de alegria imensa, muita euforia e brincadeiras com momentos de extrema tristeza e depressão. Tinha uma natureza ciclotímica. Um acontecimento desconhecido do grande público e até da própria família ajuda a entender um pouco da personalidade de Lins. O fato triste ocorreu quando ele, ainda criança, brincando com um amigo, pegou uma arma e, sem saber que tinha munição, apontou para seu companheiro e o matou acidentalmente. Quem conta é a sua prima, Maria Emilia Cavalcanti:

Ele descia muito para ir brincar com esse menino. Às vezes o dono do barracão saía, ia para João Pessoa e ele ficava tomando conta do barracão, o rapazinho. E a arma estava pendurada em cima. E ele foi tirou a arma, não sabia que estava armada com a bala, atirou nele, mas ele não morreu logo não. Meus avós estavam lá. Não souberam de nada (Cf. Documentário).

---

<sup>7</sup> Os depoimentos citados nesta parte do estudo, tais como o do escritor Carlos Heitor Cony, do próprio José Lins e de familiares deste como a prima Maria Emilia Cavalcanti e filha Elizabeth Lins foram retirados do Documentário: *O engenho de Zé Lins*, de Vladimir Carvalho. Produção Urca Filmes, 2006.

A filha do escritor, Elizabeth Lins fala a respeito: “Essa história meu pai guardava em sete chaves. Ele nunca falou para a família, para os filhos, para os amigos desse acontecimento”. E, como segredo de alcova, o fato passou a ser escondido até da tia Maria que o criou.

Ao acontecimento trágico e dramático, juntam-se outros de igual natureza: a morte da mãe, a ausência do pai, a separação da segunda mãe e outras sucessões de perdas descritas no primeiro capítulo do livro de memórias. Outro dado que não se deve desconsiderar, ressaltado pelo autor, é a doença que o perseguiu durante sua infância, a asma, ou o terrível “puxado”. Esta enfermidade de tirar o fôlego deixou marcas no homem adulto. Em entrevista dada a um jornal de Lisboa, o romancista comenta que vivia angustiado: “Sem dúvida. Eu não sou uma figura liberta das angústias, porquanto vez em quando sou assaltado pelas dúvidas sobre a saúde e isso me transtorna, me acabrunha e me faz como chamamos no norte de jururu” (Cf. documentário).

Estas preocupações acerca da saúde atormentaram o escritor que, vez por outra, nestas “angústias” procurava o seu amigo, o poeta e médico, Jorge de Lima, e este o acalmava, dizendo que ele não estava morrendo e que estava tudo bem, confortando-o e aconselhando-o a voltar para casa. Quem conta o episódio é o poeta Thiago de Melo, amigo de José Lins, que esteve presente nos últimos dias de vida do romancista, em depoimento muito emocionado sobre sua amizade com José Lins, abordando também dados interessantes da personalidade do autor.

A morte e a doença se fazem presentes na vida do ficcionista e aparecem no primeiro capítulo de *Meus Verdes Anos*, compondo três cenas trágicas em que a morte figura como personagem, tamanha é a sua presença no movimento narrativo do texto. Na primeira cena, o narrador transforma em recordação uma história repetida muitas vezes pela boca das pesso-

as do engenho: o menino engatinhando e a mãe convalescente, deitada na cama, o choro da tia e uma voz grossa anunciando, “ela está morrendo”.

O segundo quadro mostra o menino deitado ao lado do corpo ainda quente do primo Gilberto, acometido de uma dor de lado. O narrador confessa ter na época aproximadamente quatro anos e a morte do primo fora muito marcante: “ficou-me porém, do primo morto, pelo resto da vida, uma tão forte impressão que a fisionomia dele se ligaria para mim à imagem de Deus. O meu Deus não teria barbas brancas, mas a cara raspada de Gilberto”. (REGO, 2002, p. 32)

O episódio é relatado pelo escritor na entrevista ao jornal de Lisboa em 1956, quando confessa: “Em menino, eu senti muito forte a presença da morte”. O repórter indaga se esta presença está ligada ao próprio autor ou a outras pessoas mais próximas e ele continua: “Em relação a um primo, que era como se fosse um irmão. Não um irmão, um pai. Eu tinha por ele uma expressão de admiração tão forte que a imagem de Deus que me vinha, quando pensava em Deus, era a imagem desse meu primo” (Cf. Documentário).

Na tessitura narrativa, o homem adulto retoma o cotidiano do menino abalado, que sofre com a ausência de um ente tão amado, reverenciado como uma figura divina. Escrever seria então não só “desfazer-se de remorsos e rancores, vomitar seus segredos?” (CIORAN, 2011, p. 152). Parece que sim, pois a escrita prossegue, relatando outra perda: a morte da prima Lili, companheira de brincadeiras. O menino sente as dores da alma e assinala a diferença entre estas e a dor física: “Uma dor me entrara pela alma. A primeira diferente daquela das palmadas e dos puxavantes de orelhas das tias”. (REGO, 2002, p. 32)

É interessante perceber que o capítulo é costurado a partir das vozes de outros personagens, em sua maioria, não iden-

tificados que formam o coro das tragédias encenadas. A história da morte da mãe é contada inúmeras vezes: “Tanto me contaram a história que ela se transformou na minha primeira recordação de infância” (REGO, 2002, p. 31). A memória comporta modificações, omissões, mudanças de ordem a partir da interferência do indivíduo que rememora. As cenas das mortes formam blocos organizados mais pelo teor dramático do que pelo critério cronológico e as ondas de vozes auxiliam nesta composição. O grito, “o menino está na cama com Gilberto!”, sinaliza que algo não vai bem; outra voz “Ali não entra menino” impossibilita a entrada do menino no quarto da prima, premeditando a chegada da morte. Outras dicções se juntam a estas, formando um texto polifônico: “As negras falavam de minha mãe morta: ‘Dona Amélia morreu de menino nascido morto’. ‘Seu Gilberto morreu de dor de lado’. A negra Pia foi logo dizendo: – Lili foi pro céu. É anjo de Deus” (REGO, 2002, p. 32-33). Desta maneira, há uma multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica deste universo do engenho em que o romancista vai arrumando em seu texto de forma a estabelecer um dialogismo. Neste sentido, conforme diz Bakhtin, o que caracteriza este discurso polifônico é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico.

Ao colocar em cena os personagens, suas vozes, modos de ser e de agir, o memorialista realiza por meio da escrita um inventário de relatos, lembranças e imagens que, mesmo passando pelo crivo do self, recebem a contribuição de outros indivíduos. Afinal,

quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 1990, p. 138).

Esta miscelânea de relatos ouvidos e vividos, imagens criadas ou recolhidas dos porões da memória, experiência de vida e um cabedal de leituras literárias enformam a prosa memorialista de José Lins.

O capítulo termina com a participação da fala da negra Pia, agora incorporada ao discurso do narrador, corroborando para a tessitura narrativa: “A prima Lili se mudara para o céu, como dissera a negra Pia. Anjo de Deus” (REGO, 2002, p. 33). E outro quadro de sofrimento é puxado à memória e posteriormente desenvolvido no segundo capítulo. Trata-se da encenação da paixão de Cristo.

A cena é descrita com frases curtas, período simples. Não há rebuscamentos na linguagem e o impacto da cena é garantido também pela forma como é contada. A aliteração na presença dos fonemas “n” e “m” coaduna com a dramaticidade do quadro, dá um ritmo próprio ao texto, sugerindo as batidas compassadas da zabumba, no prenúncio de tristeza. Vale a pena citar:

Vinha pela estrada um zabumba a bater. Todos correram para ver o que era. Vi então um homem todo amarrado de cordas a carregar uma cruz, com outro de chicote na mão batendo nele. Uma mulher de cabelos compridos ajoelhada chorava aos gritos:

– Não mate meu divino filho!

Trazia o homem coroa de espinhos na cabeça e corria sangue do seu lombo nu.

– Não mate o meu divino filho! (REGO, 2002, p. 33)

Sensível às imagens de sofrimento vistas, a criança fica sem reação diante deste cenário. Imóvel, sem fala, atônito, num estado de completa paralisação tanto física quanto mental: “As minhas pernas estavam enfiadas no chão. Quis falar e não tive voz”. As consequências dolorosas em ter presenciado tal quadro se intensificam ainda mais no surgimento de uma enfermidade, a asma, ou o puxado. Doença que acompanhou o

menino José Lins em toda sua infância: “Foi neste dia que me apareceu o puxado que foi a desgraça da minha vida de menino” (p. 34). Os fatos são trazidos à tona pela escrita aos poucos e é também de forma gradativa que vai se delineando e se construindo a imagem identitária deste sujeito. A escrita de si desempenha a função de sujeito e, da mesma forma, o sentido da vida se constrói na própria narração. Sendo assim, a narração de uma vida não representaria algo já existente e, sim, imporia seu sentido à própria vida. (ARFUCH, 2010, p. 122)

De acordo com as proposições levantadas acerca do projeto literário de José Lins do Rego, pode-se dizer que apenas um livro não bastaria para sua grande empreitada. Os “verdes anos” enquanto substrato literário acabaram por formar um projeto inconcluso, pois seriam retomados em *O Menino e o Carneiro*, caso o escritor se recuperasse da enfermidade que o tirou a vida. De forma que a vida foi curta para tão longa empreitada. Mas, como assegura Ítalo Calvino (1990, p. 127) “a literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização”. Para Calvino, a literatura continua tendo uma função por causa da ambição de poetas e escritores, ao se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar. José Lins cumpriu a contento este papel de escritor de projetos desmedidos. Seu projeto memorialístico foi deveras ambicioso, mas é importante refletir outras bases que emolduraram seu fazer literário como a questão da linguagem e outras implicações que sua obra suscita no contexto da literatura brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad.: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BARBOSA, Francisco de Assis. Foi a Velha Totônia quem me ensinou a contar histórias. In: COUTINHO, Eduardo F. (Org.). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Paraíba: FUNESC, 1991, p. 56-57.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*, vol. I. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 73-142.

\_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Trad.: José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. 3. ed. Trad.: Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CIORAN, Emile M. *Exercícios de admiração: ensaios e perfis*. Trad.: José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

COUTINHO, Eduardo F. (Org.). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Paraíba: FUNESC, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. *Estudos Avançados*, vol. 11, n. 30, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9006>>. Acesso em: 20-08-2012.

\_\_\_\_\_. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MONTELLO, Josué. O romancista José Lins do Rego. In: *Ciclo centenário de José Lins do Rego*, p. 1-16.. Disponível em:

<<http://www.academia.org.br/abl/media/imortalidade15.pdf>>.

Acesso em: 15-07-2010

PICCHIO, Luciana Stegagno. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

REGO, José Lins do. *Banguê*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

\_\_\_\_\_. *Doidinho*. 25. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *Histórias da Velha Totônia*. 10. ed. José Olympio, 1997.

\_\_\_\_\_. *Menino de engenho*. 85. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

\_\_\_\_\_. *Meus Verdes Anos*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

TRIGO, Luciano. *Engenho e memória: O Nordeste do açúcar na ficção de José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

#### FILMOGRAFIA

Documentário: *O engenho de Zé Lins*, de Vladimir Carvalho. Produção Urca Filmes, 2006.

*Menino de engenho*, de Walter Lima Junior, 110 min. Estúdio Mapa Filmes, 1965.



## A QUESTÃO TEMÁTICA NO ÂMBITO DA LITERATURA DE CORDEL DO BRASIL<sup>8</sup>

*Amanda da Silva Ramos* (UERJ)

[mandinhadsr@hotmail.com](mailto:mandinhadsr@hotmail.com)

*Maria Isaura Rodrigues Pinto* (UERJ)

[m.isaura27@gmail.com](mailto:m.isaura27@gmail.com)

### RESUMO

A literatura de cordel brasileira apresenta uma grande variedade de temas. Esse aspecto do cordel desperta o interesse de diversos pesquisadores que, na busca de um meio mais didático para a abordagem dessa literatura, têm proposto classificações temáticas para os folhetos. Ancorado nas formulações teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin, este trabalho tem o objetivo de analisar como o conteúdo temático da literatura de cordel é tratado por esses pesquisadores, quais são os critérios que orientam as classificações temáticas propostas e os parâmetros que as regeram. A pesquisa, além de examinar como são propostas as classificações temáticas, buscou também a compreensão dos níveis da construção composicional e do estilo do cordel. Para tanto, levou em consideração o contexto de produção do gênero, atentando para o seu processo de emergência e de estabilização bem como para as condições específicas e as finalidades da atividade literária, que conduziram ao surgimento dessa forma discursiva, questões fundamentais para que os níveis citados, principalmente o do conteúdo temático, pudessem ser examinados. Como resultado, foi constatado que a inesgotável diversidade temática dos folhetos gera problemas na adoção dos critérios utilizados pelos pesquisadores em suas classificações. É difícil agrupar todo o conjunto

---

<sup>8</sup> Esta pesquisa faz parte das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto PIBIC-UERJ, "A questão temática no âmbito da literatura de cordel do Brasil, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Isaura Rodrigues Pinto.

de folhetos em apenas alguns “ciclos temáticos”. O cordel, além disso, mantém fronteiras com outros gêneros, o que leva alguns pesquisadores, no momento de elaboração de suas propostas de classificação temática, a considerar também essa proximidade, procedimento que baralha o quadro classificatório com o uso de designações alheias ao âmbito temático propriamente dito.

**Palavras-chave:**

Literatura de cordel. Ciclos temático. Gêneros do discurso.

## ***1. Introdução***

Pode-se, de pronto, constatar, ao ler os folhetos de cordel, que os poetas tratam, em seus textos, de uma grande variedade de temas. Durante algumas décadas, essa diversidade temática despertou o interesse de muitos pesquisadores, que, em busca de uma abordagem mais didática para a literatura de cordel, se dispuseram a classificá-la nos chamados “ciclos temáticos”.

Esse tipo de divisão, inspirado no modo de classificação adotado por especialistas europeus, contemporâneos de Gustavo Barroso e Sílvio Romero, foi utilizado não somente na proposta de sistematização da literatura de cordel, mas também do folclore. Ela levava em conta temas perpetuados e acontecimentos de época. Consta, em estudo realizado por Barroso, que, em face da dificuldade encontrada por Romero em sua tentativa de classificar o folclore brasileiro com base nas contribuições que as três raças básicas haviam nele deixado, considerou mais prudente, na trilha da experiência europeia, dividi-lo em ciclos temáticos. (BARROSO, 1949)

Nesse sentido, convém atentar para o fato de que o empreendimento de classificação em ciclos não está associado exclusivamente ao tema, mas toma também um caminho que o conecta com o social. Detendo-se na questão, afirma Manuel Diégues Júnior:

É evidente que um ciclo temático não se caracteriza tão só pelo tema em si mesmo; mas ainda pelo que este tema contém como expressão social. Não só o exterior, isto é, o tema abordado, mas igualmente o conteúdo, ou seja, o que contém o tema em seu modo de colocar o assunto. Em resumo: como o poeta utilizou o assunto, em primeiro lugar; e, depois, como este tema repercute no quadro da sociedade respectiva. (DIÉGUES JÚNIOR, 1973, p. 3)

Transparece, nos estudos dedicados à classificação temática do cordel, que não há consenso entre os estudiosos. Fica evidente que os sistemas classificatórios têm suas peculiaridades, além disso, num apanhado geral, pode-se dizer que falta clareza nos critérios adotados por cada um dos pesquisadores, o que faz com que a questão não fique bem delineada.

A imprecisão apontada diz respeito, mais especificamente, à mistura dos critérios utilizados. Em uma classificação temática, pressupõe-se que o aspecto a ser levado em consideração na elaboração das categorias será, especificamente, o tema, mas o que se constata é que outros fatores relacionados à composição e ao estilo do cordel também figuram nos quadros classificatórios, os quais agregam outros enfoques, como veremos mais adiante, no decorrer deste estudo. Por certo, não há condição de exaustivamente expor, neste trabalho, as inúmeras propostas de classificação do cordel e se dedicar a análise de todos os problemas envolvidos, mas é possível indicar algumas e comentá-las.

As considerações teóricas que os estudiosos de cordel tecem sobre os ciclos temáticos soam análogas às formulações de Mikhail Bakhtin para a categoria de conteúdo temático. No célebre capítulo “Os gêneros do discurso”, do livro *Estética da criação verbal*, Bakhtin afirma que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 262). E ainda:

esses enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológi-

cos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (*Idem, ibidem*)

Segundo o pesquisador, por estarem esses três aspectos intimamente ligados, torna-se impossível separá-los numa enunciação. Além do mais, são igualmente determinados pelas especificidades de cada campo da comunicação.

Importante também para o melhor desenvolvimento do estudo é levar em consideração o que Bakhtin chamou de forças centrífugas e forças centrípetas. De uma forma bastante simplificada, pode-se dizer que as forças centrífugas são as que atribuem ao gênero sua versatilidade, mutabilidade e variabilidade, ou seja, são forças de expansão. Já as forças centrípetas são as que conferem ao gênero a estabilidade de alguns aspectos, são as forças de concentração.

Esta pesquisa volta-se, mais especificamente, para a abordagem do conteúdo temático, mas, como falamos do cordel como um gênero do discurso, convém que examinemos, ainda que de forma breve, os outros dois níveis que entram, em geral, na constituição dos gêneros: o estilo verbal e a construção composicional.

O conteúdo temático “não é o assunto de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Isso nos diz Fiorin, sob o impulso do pensamento de Bakhtin, no livro *Introdução ao Pensamento de Bakhtin* (2003, p. 62). Ainda no dizer de Fiorin, o estilo verbal “é uma seleção de meios linguísticos, [...] meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.” Já a estrutura composicional “é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo”. (FIORIN, 2006, p. 62)

A perspectiva de enfoque aqui adotada é discursiva e, dessa forma, trataremos o cordel como um gênero do discurso, atentando para o forte vínculo mantido com a tradição oral.

Dentro dessa perspectiva, a análise a ser feita levará em conta o contexto de produção da literatura cordel, aspecto relevante que, quando desprezado, suscita conclusões com caráter discriminatório do cordel, em prol da literatura estabelecida como canônica.

O intuito é de melhor compreender como se realiza a pesquisa temática no âmbito do cordel brasileiro, analisando e confrontando estudos dos que se debruçaram sobre esta questão, um tanto ampla e controversa.

## **2. *Percurso do gênero: breve referência***

Antes de examinarmos mais de perto a questão temática na literatura de cordel, comecemos, para um melhor entendimento do gênero em questão, por uma breve referência a seu percurso histórico, fazendo-se necessário para tanto, remontar ao seu surgimento e a sua vinculação com a esfera de atividade da literatura oral.

Como se sabe, é difícil obter informações precisas sobre o florescimento do cordel brasileiro, principalmente por sua forte ligação com a tradição oral. Supõe-se que a literatura de cordel já existia aqui, na forma oral, antes mesmo da chegada dos portugueses. Antes de as naus portuguesas ancorarem no Brasil, não só em Portugal, mas também em toda a península ibérica, formas impressas de literatura de cordel eram produzidas. Com a vinda dos portugueses para cá, vieram em suas bagagens os folhetos de cordel, os quais num processo de hibridização com a cultural oral do povo brasileiro, que habitava o país à época da colonização, foram se transmutando até chegarem ao cordel na forma que hoje o conhecemos.

Os povos nativos e escravizados (indígenas e africanos) possuem enraizadas em sua tradição cultural o hábito das cantorias e disputas. Trata-se de expressões artísticas alicerçadas nos recursos mnemônicos de que a oralidade dispõe, como por

exemplo, a rima, a métrica, a musicalidade. Estes recursos de memorização, próprios da tradição oral, de acordo com Walter Ong em seu capítulo “Sobre a psicodinâmica da oralidade”, acabam por estabelecer uma espécie de “padrão mnemônico”, formulações até certo ponto fixas, visto que este sistema deixa lacunas a serem preenchidas de acordo com o tema do texto produzido, situação, público ao qual se destina e demais fatores relevantes. Nas palavras de Ong:

Toda expressão e todo pensamento são até certo ponto formulares, no sentido de que cada palavra e cada conceito expresso numa palavra constituem uma espécie de fórmula, um modo fixo de processar os dados da experiência, determinando o modo como a experiência e a reflexão são intelectualmente organizadas e atuando como dispositivo mnemônico de algum tipo. (ONG, 1998, p. 47)

A par dessa produção, havia as narrativas em prosa, as contações de histórias, que ocupavam igualmente um lugar importante, já que, também através delas, eram transmitidos conselhos, ensinamentos e o que mais fosse de interesse para a perpetuação de costumes e tradições. Da mescla das manifestações populares das diferentes culturas que estavam em contato no Brasil, surge um tipo de literatura oral que, num momento posterior, desembocará no cordel brasileiro impresso: a literatura oral em versos. Nela existe a constante necessidade de desenvolver recursos mnemônicos para que o poeta-cantador seja capaz de levar seus versos para as mais diversas feiras, para os mercados e as praças, ou seja, para lugares onde há grande circulação de pessoas. Numa etapa subsequente, essa literatura ganha forma escrita, mas “sem perder sua ‘intenção’ de oralidade”, como afirma Antônio Houaiss no prefácio do livro *Cordel: do encantamento às histórias de luta*, de Maria José F. Londres. (1983, p. 13)

Assim é que, no Brasil, com o enraizamento da prática de contar histórias nas culturas populares, mantém-se, em grande parte dos folhetos, o caráter narrativo, contudo, numa

outra perspectiva, se faz também presente, nos folhetos do tipo desafio e peleja, um estilo dialogal que, nesse caso, ganha a forma de uma contenda, de uma disputa verbal. Em Portugal, a produção de cordel estabeleceu um vínculo estreito com o teatro, o que fica logo evidenciado nos catálogos das coleções dispostas nas bibliotecas, em cuja capa figura a expressão “Teatro de cordel”, essa é uma questão instigante, que não cabe no espaço deste artigo e ficará reservada para futuros trabalhos.

O momento em que, de fato, surge o cordel brasileiro é o de algumas décadas após a vinda da família real para o Brasil. Até 1808, não havia imprensa brasileira, entretanto, a chegada da corte ao Rio de Janeiro fez surgir aqui o jornal impresso. Com o passar do tempo, as máquinas usadas para a impressão dos jornais foram ficando obsoletas e, a baixo custo, eram vendidas para dar lugar às mais modernas. Nessa ocasião, os poetas populares, com o intuito de darem maior circulação as suas produções, fizeram a aquisição dessas máquinas e passaram a imprimir e vender seus folhetos. Daí vêm os primeiros registros impressos da literatura de cordel do Brasil. Entretanto, vale frisar que, como diz Antônio Houaiss, em seu “Prefácio” ao livro *Cordel: do encantamento às histórias de Luta*, de Maria José F. Londres, a literatura de cordel brasileira teve seu início antes mesmo de ser possível sua impressão gráfica.

Para Antônio Houaiss, o percurso do cordel no Brasil pode ser dividido em três grandes momentos. São eles:

- 1- Florescimento de uma literatura oral em verso: caracterizada mais por sua tipologia do que por sua temática;
- 2- Esta literatura oral faz-se impressa: sem perder sua intenção de oralidade, é feita para ser lida para uma audiência (os primeiros registros da literatura de cordel do Brasil surgem neste momento);

- 3- A literatura impressa ultrapassa fronteiras: aparece em locais distantes, acompanhando os contingentes migratórios mais numerosos do Nordeste. (HOUAISS, 1983, p. 13-14).

É difícil precisar quando surgiram os primeiros folhetos de cordel no Brasil. Normalmente os autores deixam a questão um tanto vaga. Manuel Diégues Júnior atenta para o fato de que, logo no início da literatura de cordel, já se pode notar que os temas se dividem em tradicionais ou da atualidade:

Os incícios da literatura de cordel estão ligados à divulgação de histórias tradicionais, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conservando e transmitindo; são os chamados romances ou novelas de cavalaria, de amor, de narrativas de guerras ou viagens ou conquistas marítimas. Mas ao mesmo tempo, ou quase ao mesmo tempo, também começaram a aparecer, no mesmo tipo de poesia e de apresentação, a descrição de fatos recentes, de acontecimentos sociais que prendiam a tenção da população. (DIÉGUES JÚNIOR, 1973, p. 5)

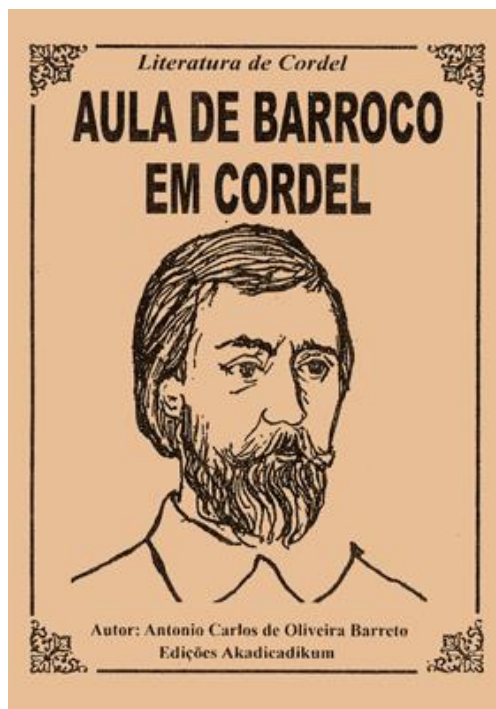


**Fonte: Blog Consulado Nordestino. Disponível em:**  
**<<http://consuladonordestino.blogspot.com.br/2011/05/literatura-de-cordel-em-bibliotecas.html>>. Acesso em: 20/01/2014**



Os folhetos de cordel mais antigos (como o abaixo, de Rodolfo Cavalcanti Proença, importante nome no cenário nacional) eram impressos com papel de baixa qualidade e medindo, em geral, 11x15cm. Tradicionalmente vinham com uma xilogravura estampada na capa.

A apresentação dos cordéis mudou um pouco, bem como a qualidade do material utilizado. Ainda permanece a tradição da xilogravura na capa, porém um tanto enfraquecida. Muitos cordelistas adotaram um novo tipo de ilustração, como se pode notar nas imagens que se seguem:



Fonte: Blog Barreto cordel. Disponível em:  
<<http://barretocordel.wordpress.com/2008/01/17/capas-de-folhetos-cordel-com-xilogravuras-e-desenhos-variados-ja-publicados>>.

Acesso em 20/01/2014



Fonte: Site Efecade. Disponível em: <<http://www.efecade.com.br/peleja-do-cego-aderaldo-com-ze-pretinho-dos-tucuns>>. Acesso em: 20/01/2014.

Em vista da influência marcante da literatura oral na literatura de cordel, há a constante confusão entre esses domínios discursivos, pois eles realmente mantêm fronteiras demasiado tênues entre si. É comum que se confunda o repente com o cordel, e este com outros gêneros, como os contos de encantamento. A título de esclarecimento, convém assinalar que o repente é baseado no improviso e tem o acompanhamento do violão ou viola. Cordel é uma forma de literatura escrita que mantém fortes elos com a poesia oral e, inclusive, pode também ser cantado, o que provoca baralhamentos. No que diz respeito aos contos de encantamento, é comum a confusão com o cordel, devido à proximidade temática entre os gêneros, em ambos avultam histórias de amor envolvendo príncipes e princesas.

### **3. Da construção composicional**

É recorrente, na composição do cordel, a preferência dos poetas por sextilhas, mas podemos encontrar quadras, septilhas e até décimas. Neste nível do gênero, estão em ação as forças de concentração, pois aqui praticamente não se notam alterações. Integrando também a estrutura composicional do cordel, temos a narrativa, pois esse gênero apresenta a predominância do elemento narrativo em sua organização. Em geral, as sequências narrativas dos folhetos ganham a seguinte disposição: a) situação inicial de equilíbrio; b) desestabilização da situação; c) constatação do desequilíbrio; d) tentativa de resgate do equilíbrio e) retorno ao equilíbrio. (EVARISTO, 2000, p. 124) Mas, no cordel, não vigora exclusivamente a narrativa, visto que essa produção literária abarca também outras formas de expressão que escapam a essa estrutura, como por exemplo, a peleja e o abecê.

A peleja caracteriza-se pela disputa verbal entre dois poetas. Cada um compõe alternadamente uma estrofe e lança um tema para a composição de uma nova estrofe pelo outro, até que um deles se cala diante do proposto, ficando caracterizada, assim, a sua derrota. Na peleja, a estrutura é predominantemente dialogal, mas, ainda assim, há, em vários folhetos, a presença de um narrador que introduz os diálogos e apresenta alguns detalhes de como se desenrolou o torneio verbal. Isso pode ser constatado nos versos de Firmino Teixeira do Amaral, na “Peleja do Cego Aderaldo com o Zé Pretinho do Tucum”:

Apreciem meus leitores  
Uma forte discussão  
que tive com Zé Pretinho  
Um cantador do sertão  
O qual no tanger do verso  
Vencia qualquer questão  
[...]

P- Sai daí, cego amarelo  
Cor de ouro de toucinho  
Um cego da tua forma  
Chama-se abusa vizinho  
Aonde eu botar os pés  
Cego não bota o toucinho

C- Já vi que seu Zé Pretinho  
É um homem sem ação  
Como se maltrata outro  
Sem haver alteração  
Eu pensava que o senhor  
Possuísse educação

O abecê é um poema em que as estrofes se iniciam com as letras do alfabeto, em ordem. Desse modo, a primeira estrofe se inicia com “a”, a segunda com “b” e assim por diante. De acordo com Mark J. Curran, em seu livro *Jorge Amado e a Literatura de Cordel* (1981), o abecê terá em seu conteúdo temático a exaltação de um herói e a narração de fatos de sua vida. Para ilustrar, observem-se as seguintes estrofes do folheto *O ABC de Jorge Amado em Versos de Cordel*, de Antônio Barreto, em homenagem ao centenário de nascimento de Jorge Amado:

Acordei de madrugada  
Com o céu todo estrelado  
A lua mais que singela  
Passeava no tablado  
Em São Jorge me inspirei  
E por fim cordelizei  
O ABC de Jorge Amado

Baiano lá de Ferradas  
Interior da Bahia  
Município de Itabuna  
10 de agosto foi o dia (1912)  
Jorge Amado encarnou  
E um anjo anunciou  
Que famoso ele seria.

[...]

Zelando pela cultura  
De um país embrionário  
Vou cordelizando a vida  
E anotando em meu diário:  
Jorge Amado – o escritor  
Merece nosso louvor  
No seu belo centenário...

É localizável ainda na composição do cordel o que os pesquisadores costumam chamar de “estrutura moldura”. Frequentemente, os folhetos se apresentam da seguinte forma: a primeira e a última estrofes estão em primeira pessoa, já as que compõem o miolo da narrativa exibem uma enunciação em terceira pessoa. No folheto *A Ilíada*, de Homero, em que Stélio Torquato Lima faz uma releitura da epopeia, pode ser observado o uso desse expediente:

Queira Deus que eu consiga  
Narrar com graça e esmero  
Os feitos do grande Aquiles,  
Herói afamado e fero  
Da grande epopeia grega,  
A *Ilíada*, de Homero.

Na Grécia, existe um monte;  
Olimpo é denominado.  
Seu pico, por ser tão alto,  
Fica por nuvens tomado.  
Na crença do povo grego,  
Por deuses era habitado.

[...]

A saga do bravo Ulisses  
É o tema de outra epopeia  
Produzida por Homero  
E que se chama *Odisseia*.  
Depois eu conto essa história:  
Não acha uma boa ideia?

Nos versos, nota-se, além do esquema da moldura, algo que também é comum aos folhetos: a prece inicial dos narra-

dores que, seguindo a tradição dos aedos, pedem (no caso dos poetas populares) a Deus ou Nossa Senhora para que lhes dê sabedoria e engenho em tal empreitada.

#### **4. *Estilo verbal***

O cordel possui um estilo peculiar, muito próximo da fala coloquial, que coloca o leitor na posição de ouvinte. O tom assumido pelo narrador é marcado por uma atitude de informalidade na linguagem, além de apresentar uma atitude de intimidade que parte do narrador para seu interlocutor. Notam-se muitos traços do discurso oral nos folhetos, uma vez que o cordel é um gênero oriundo da tradição oral. O folheto de José Bernardo da Silva, *O príncipe do Barro Branco e a Princesa do Reino do Vai Não Torna* evidencia bem isso:

Ouvinte, falemos no príncipe  
E no seu mau coração  
Quando viu João no cavalo  
Atacou-lhe a ambição  
De ficar com o cavalo  
E mandar matar João.

Nos versos citados, a imagem que o enunciador faz de seu interlocutor é a de “ouvinte”, o que deixa claro que o cordel busca avizinhar-se de um relato oral feito para uma audiência. Por outro lado, o emprego do verbo na 1ª pessoa do plural (“falemos”) atesta um estilo íntimo, que implica proximidade entre narrador e leitor/ouvinte.

Além disso, é preciso considerar que o cordel recupera o narrador da tradição oral, de que fala Walter Benjamin, no estudo intitulado “O Narrador”. Segundo o pesquisador, a verdadeira narrativa

[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa

norma de vida- de qualquer forma, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1985, p. 200)

Como o narrador pretende aconselhar seu público, o estilo utilizado precisa facilitar a compreensão e a boa receptividade do leitor/ouvinte. Ao valer-se da imagem do narrador comunitário, o cordel insere, nessa literatura, uma coloquialidade própria do estilo familiar com efeitos desierarquizantes. O narrador dos folhetos de literatura de cordel se aproxima do narrador descrito por Benjamin não só por sua intenção de dar conselhos, mas também por resgatar, de certa forma, o que de mais precioso permeia as narrativas tradicionais: o relato de uma experiência vivida ou observada:

Vou contar uma história  
D'uma moça e um rapaz,  
Um caso recente que  
Deu-se em Minas Gerais.  
O leitor preste atenção  
Amor falso o que é que faz.

Nesse trecho, retirado do folheto de Antônio Eugênio da Silva, intitulado *Valdemar e Irene*, o narrador afirma que a história a ser narrada é baseada em uma experiência real, passada no estado de Minas Gerais. Isto confere a sua história caráter de verdade, o conhecimento adquirido com aquela experiência não pode ser contestado. Ainda que um folheto não apresente qualquer explicação lógica, esse tom de verdade, que lhe é atribuído pelo narrador, confere ao episódio autenticidade suficiente para que os leitores/ouvintes possam não só acreditar, mas seguir os conselhos e ensinamentos contidos na história narrada.

O estilo da literatura de cordel é resistente a mudanças, sendo esse um dos níveis em que atuam as forças de concentração. Corroborando essa ideia, Ivan Cavalcanti Proença assinala: “O poeta será, curiosamente, tanto mais importante quanto menos original se mostra, isto é quanto mais seguir as fórmulas e usos tradicionais”. (PROENÇA, 1982, p. 42)

## 5. *Do conteúdo temático*

Como já foi dito, o conteúdo temático dos folhetos de cordel é bastante variado, chegando mesmo a não poder ser aquilataada a sua abrangência. Ciente disso, Ariano Suassuna, ao se referir aos ciclos temáticos, afirmou que “dentro deles tudo cabia”. (SUASSUNA, p. 156)

Ainda assim, pode-se observar a recorrência de certos temas. A esse respeito, Manuel Diégues Junior assinala que, no Brasil,

registra-se a predominância de temas como o amor, a filosofia popular, as motivações religiosas, a informação, esta última, o registro dos fatos quotidianos, dos acontecimentos do momento, o registro acerca de figuras ou de atos recém-acontecidos. (DIÉGUES JÚNIOR, 1973, p. 8)

No campo temático do cordel, atuam mais fortemente as forças de expansão (definidas por Bakhtin), fazendo com que neste ponto ocorra um maior número de inovações, o que torna o estudo deste nível consideravelmente delicado.

Como o interesse deste trabalho detém-se no exame do tratamento dado pela crítica à questão do tema, serão observadas, a partir de agora, algumas classificações temáticas que foram consideradas representativas.

Para iniciar a análise, destaca-se a classificação trazida por Manuel Diégues Júnior (1973), em pesquisa realizada para uma coleção de estudos sobre a literatura popular, da Fundação Casa de Rui Barbosa:

<b>Temas Tradicionais</b>	<b>Fatos circunstanciais ou acontecidos</b>	<b>Cantorias e pelejas</b>
Romances e novelas	De natureza física	-----
Contos maravilhosos	De representação social	-----
Estória de animais	Cidade e vida urbana	-----
Anti-heróis: peripécias e diabruras	Crítica e sátira	-----
Tradição religiosa	Elemento humano	-----



A classificação traz uma divisão deveras comum nos estudos da questão temática do cordel brasileiro. Nela constam dois grandes grupos: o dos temas tradicionais e o de fatos circunstanciais ou acontecidos. Nesse esquema classificatório, como, aliás, ocorre frequentemente nesse tipo de estudo, houve a mistura dos critérios utilizados. Dentro do grupo dos “Temas tradicionais”, há a inclusão dos gêneros “Romances e novelas”, cujas características apontadas pelos teóricos se voltam para o número de páginas que possuem, estas variam entre 24, 32, 48 e 64. Além disso, ocorre a inserção das categorias de personagens (animais e anti-heróis) e assunto (tradição religiosa e contos maravilhosos). O item “Contos maravilhosos” corresponde a outro gênero, mas devido, provavelmente, ao seu conteúdo temático, que, em geral, apresenta histórias de amor entre príncipes e princesas, também presentes na literatura de cordel, o pesquisador preferiu considerá-lo como um tópico de classificação temática.

Na classe dos “Fatos circunstanciais ou acontecidos”, percebe-se também que as categorias assunto (“De natureza física”, “De representação social”) e personagem (“Elemento humano”), novamente juntas, compõem o grupo; além disso, desunificando ainda mais a proposta, figuram no quadro os expedientes da “Crítica e da sátira”, procedimentos discursivos ligados ao objetivo pretendido pelo poeta. Por seu turno, o grupo das “Cantorias e pelejas” fica em aberto, demonstrando que, em relação aos gêneros orais, não é possível definir categorias de classificação temática, ainda mais em se tratando de gêneros baseados no improvisado.

A próxima proposta de classificação a ser examinada é a de Ariano Suassuna (1976), ela foi extraída do prefácio do livro de Liêdo M. de Sousa (do qual falaremos mais adiante), *Classificação Popular da Literatura de Cordel*. Suassuna divide o *Romanceiro Popular do Nordeste* da seguinte forma:

<b>Poesia improvisada</b>	<b>Literatura de cordel</b>
-----	Ciclo heroico
-----	Ciclo cômico, satírico e picaresco

-----	Ciclo de amor
-----	Ciclo religioso e de moralidades
-----	Ciclo do maravilhoso
-----	Ciclo histórico e circunstancial
-----	Ciclo de safadeza e putaria

Nessa proposição, é possível observar a divisão do *Romanceiro* em dois grandes grupos: o da “Poesia improvisada” e o da “Literatura de cordel”. O primeiro comporta os gêneros orais, como as cantorias e pejejas. Quanto ao segundo, vê-se que o autor prefere falar em *ciclos temáticos*, expressão utilizada correntemente por estudiosos para designar um conjunto de folhetos que apresentam o conteúdo temático em comum.

Pronunciando-se sobre os sistemas classificatórios por ele propostos, afirma estar sempre “pronto a reformular qualquer coisa diante de sugestão melhor” (SUASSUNA, 1972, p. 156), o que evidencia o quanto a questão é complexa. Um problema perceptível na classificação de Suassuna, também localizado em outras classificações dessa natureza, expostas ou não neste trabalho, é o que diz respeito à multiplicidade temática que cada folheto pode abarcar. Observe-se, nesse sentido, que um mesmo folheto pode perfeitamente ser classificado como pertencente ao Ciclo do amor ou/e ao Ciclo do maravilhoso. O que distingue essas duas categorias? Essa distinção não é facilmente estabelecida. Pode-se argumentar que o folheto deve ser classificado de acordo com seu tema central. Mas, leitores diferentes encontrarão eixos temáticos diferentes em um mesmo poema.

Dentre as classificações examinadas, uma chama bastante atenção pela originalidade do estudo, é a de Liêdo Maranhão de Souza, pesquisador que passou quatro anos no Nordeste brasileiro em contato com pessoas que pertencem ao universo do cordel, os agentes da literatura de cordel do Brasil. Desse contato, surgiu o livro *Classificação Popular da Literatura de Cordel*, cujo mérito maior é mostrar como os cordelistas, vendedores e consumidores dessa literatura, classificam os

folhetos. A proposta, convém frisar, não se prende exclusivamente ao tema.

A classificação angariada por Souza ficou assim:

Folhetos de conselhos	Folhetos de eras	Folhetos de santidade	Folhetos de corrupção
Folhetos de cachorrada ou descaração	Folhetos de profecias	Folhetos de gracejo	Folhetos de acontecido ou de época
Folhetos de carestia	Folhetos de exemplos	Folhetos de fenômenos	Folhetos de discussão
Folhetos de pelejas	Folhetos de bravuras ou valentia	Folhetos de ABC	Folhetos de Padre Cícero
Folhetos de Frei Damião	Folhetos de Lampião	Folhetos de Antonio Silvino	Folhetos de Getúlio
Folhetos de política	Folhetos de safadeza ou putaria	Folhetos de propaganda	-----
Romances de amor	Romances de sofrimento	Romances de luta	Romances de príncipes, fadas e reinos encantados

Dentre as categorias elencadas pelo autor, tem-se, por exemplo, Lampião, Antônio Silvino, Frei Damião e Padre Cícero, neste caso, como se pode facilmente constatar, o enfoque concentra-se nos personagens (no caso, mitos) e não nos temas cangaço e religião.

Por certo, a classificação por “ciclos temáticos”, de cunho abrangente, interessa mais diretamente aos críticos (autores ou não das classificações), que fazem uso delas em suas pesquisas, confirmando o caráter didático das propostas. Já os cordelistas, vendedores e consumidores dão preferência ao emprego de uma classificação de uso corrente que reúne aspectos variados, orientada por valores, crenças e sentimentos comunitários.

Um antigo sistema classificatório (sua primeira edição data de 1921) é o de Gustavo Barroso. Em seu livro, intitulado

Ao *Som da Viola*, Barroso propõe que a poesia sertaneja seja dividida em dois grandes ramos, como no quadro abaixo:

<b>Poesia Tradicional</b>	<b>Poesia Repentista</b>
Ciclo dos Bandeirantes ou da Penetração	-----
Ciclo do Natal	-----
Ciclo dos Vaqueiros	-----
Ciclo dos Cangaceiros ou Heroico	-----
Ciclo do Caboclos	-----

Repete-se aqui a presença do grupo da “Poesia tradicional”, que remonta a acontecimentos históricos de forma ficcionalizada ou perpetua as tradições contadas oralmente pelos povos. Barroso refere-se ao “Ciclo do Natal” e não ao “Ciclo religioso” ou às histórias da “Tradição religiosa”, como fazem outros pesquisadores, talvez pela grandiosidade desse evento religioso, comemorado em todo o mundo cristão.

O “Ciclo dos Cangaceiros ou Heroico” mostra como personagens como Lampião e Antônio Silvino possuem valor moral diante da sociedade nordestina, sendo incluídos num ciclo em que constam os heróis. A bravura dos homens do cangaço, que a sua maneira lutavam contra a pobreza, os alça à condição de seres extraordinários.

Por outro lado, em face da variedade temática do cordel, nota-se que na proposta de Gustavo Barroso, ocorre uma simplificação das categorias, ficando restrita à determinada época, o que torna difícil a sua operacionalização na atualidade. Diferentemente do que acontece com os outros estudos aqui comentados, que acabam por ser deveras abrangentes. Um mérito da proposta de Barroso é expor como os temas da literatura de cordel abraçaram-se; temos aí vaqueiros, caboclos, bandeirantes e cangaceiros.

Estudo significativo, por assumir um outro ângulo de enfoque, é o de Eduardo Diatahy B. de Menezes, intitulado *Das Classificações Temáticas da Literatura de Cordel: Uma Querela Inútil*. De acordo com o pesquisador, é vão pensar em

classificações temáticas devido à redundância das propostas, ademais, ao encaixar um folheto em determinada categoria, pode-se estar sujeito à subjetividade do estudioso. Além disso, para o pesquisador, a elaboração de ciclos temáticos como o maravilhoso, o fantástico, o de amor, dentre outros, “definem muito menos o conteúdo dessa literatura popular do que o olhar que sobre ela esparrama o erudito.” (MENEZES, 2013). De fato, ao se fazer um exame da proposta de classificação popular de Souza e ao confrontá-la com as demais, também mostradas neste trabalho, verificam-se diferenças substanciais, que, no geral, já foram aqui explicitadas.

Menezes, ainda assim, também se aventura no terreno escorregadio das classificações. Ele elabora um esquema classificatório distinto, tomando por base as etapas históricas mais relevantes da literatura de cordel brasileira e as temáticas predominantes em cada uma delas. Sua classificação assim se configura:

- (I) **O primeiro período:** Ocorre aparente recusa do momento histórico. A maior parte dos folhetos desta época remonta à tradição medieval. Romances de cavalaria e folhetos de Carlos Magno e seus doze pares predominam no cenário de produção. Contudo, aparece também o registro de algo inteiramente novo: a legenda do boi indomável e misterioso e seu opositor, o vaqueiro destemido.
- (II) **O segundo período:** Há nítida aceitação da história. Aqui é incorporado ao cordel o herói popular nordestino, do tipo rural. Mas já se percebe o processo de urbanização de temas e personagens. Os temas mais comuns são: cangaço, os valentes que derrotam simbolicamente os mais abastados (os coronéis) e os feitos dos maiores líderes religiosos. Observa-se um crescente investimento em temas circunstanciais, de época.

(III) **O terceiro período:** É o mais recente. Predomínio de folhetos que contam a história do presente. Parece haver uma ruptura com as matrizes criadoras, bem como sua crescente “folclorização”. As transformações socioeconômicas modificaram os meios onde era gerada a literatura de cordel, reduzindo seu isolamento cultural e ampliando sua inserção em novos códigos e relações sociais.

Embora Menezes faça ressalva a sua proposta – que, segundo ele, é apenas uma hipótese de trabalho – ela tem o mérito de ressaltar o vínculo do tema com o período em que dele há maior ocorrência ou ao período em que surge. Nota-se que, nesse caso, não se faz uso da denominação “ciclos temáticos”, pois, para o autor, tal categoria não é aplicável à literatura de cordel. No geral, o que fica evidenciado é que boa parte dos estudos acabam deixando de lado ou falando muito sucintamente do contexto de produção do cordel. Como, aliás, já sublinhara Slater:

A abordagem estrutural, assim como a mais tradicional, orientada pelo tema, nada diz acerca do contexto do desempenho tão integral para o folheto ou acerca do arcabouço cultural mais lato dentro do qual ele funciona, ignorando da mesma forma uma série de importantes aspectos linguísticos. (SLATER, 1984, p. 70)

## **6. Considerações finais**

A pesquisa empreendida permite concluir que as classificações do cordel, de acordo com categorias orientadas pelo tema, recaem justamente no nível do gênero onde mais fortemente atuam as forças de expansão, responsáveis pelas inovações, o que torna praticamente impossível qualquer busca de classificação mais sedimentada e/ou definitiva. Mesmo assim, considera-se que muito já se fez acerca da questão temática da literatura de cordel brasileira; portanto, chegar a suas minúcias classificatórias não representa mais um interesse prioritário.

Ademais, os esquemas classificatórios de base temática, por força de seu alcance específico, não descortinam vários atributos significativos do cordel, deixando de fora, por exemplo, a unidade intrínseca dessa produção, bem como a sua riqueza expressiva relacionada a importantes fatores linguísticos, além da valiosa experiência cultural própria do gênero.

Torna-se particularmente evidente que é de mais valia um estudo que preze pelas peculiaridades do cordel e enfatize os modelos pelos quais as finalidades de comunicação são alcançadas com o gênero do que um estudo meramente enumerativo que apresente um sistema de classificação com um elenco de características que se mostram descoladas do contexto de produção dos folhetos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Firmino Teixeira do Amaral. *Peleja do Cego Aderaldo com o Zé Pretinho do Tucum*. Folheto de Cordel. Disponível em: <http://jangadabrasil.com.br/dezembro/cn41200c.htm>.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ/Mercado de Letras, 2002, p. 149-182.

BARRETO, Antônio. *O ABC de Jorge Amado em versos de cordel*. Folheto de Cordel. Disponível em: <http://jivmcavaleirodefogo.blogspot.com.br/2012/08/antonio-barreto-o-abc-de-jorge-amado-em.html>.

BARROSO, Gustavo. *Ao som da viola*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: *Gêneros do discurso na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, vol. 5, p. 17-45.

CURRAN, Mark J. *Jorge Amado e a literatura de cordel*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1981.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Ciclos temáticos na literatura de cordel (Tentativa de classificação e de interpretação dos temas usados pelos poetas populares). In: \_\_\_\_\_. *Literatura popular em verso*. Rio de Janeiro: MEC/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973, p. 1-151.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros do discurso na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, vol. 5, p. 119-184.

FIORIN, José Luis. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

HOUAISS, Antônio. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *Cordel: do encantamento às histórias de luta*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

LEAL, José Carlos. *A natureza do conto popular*. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LIMA, Stélio Torquato. *A ilíada em cordel*. Folheto de Cordel. Disponível em:

<<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=93333&pesq=&esrc=s>>.

MENEZES, Diatahy B. de Menezes. Das classificações temáticas da literatura de cordel: uma querela inútil. Disponível em: <<http://www.bahai.org.br/cordel/classes.html>>. Acesso em: 15-10-2013.



ONG, Walter. Sobre a psicodinâmica da oralidade. In: \_\_\_\_\_. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papirus, 1998.

PASTA JR, José Antônio. Cordel, intelectuais e o Divino Espírito Santo. In: \_\_\_\_\_. *Cultura brasileira: temas e situações*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PROENÇA, Ivan Cavalcanti. *A ideologia do cordel*. 3. ed. Rio de Janeiro: Plurarte, 1982.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: \_\_\_\_\_. *Nas malhas da letra: ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

SILVA, Antônio Eugênio da. *Valdemar e Irene*. Folheto de Cordel.

SILVA, José Bernardo. *O príncipe do Barro Branco e a princesa do Reino do Vai Não Torna*. Folheto de Cordel.

SLATER, Candace. Abordagens teóricas à literatura de cordel. In: *A vida no barbante: a literatura de cordel no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

SOUSA, Liêdo Maranhão de. *Classificação popular da literatura de cordel*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SUASSUNA, Ariano. A compadecida e o romanceiro nordestino. In: \_\_\_\_\_. *Literatura popular em verso*. Rio de Janeiro: MEC/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1972, p. 153-164.

\_\_\_\_\_. *Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

## ESCRITA CRIATIVA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR<sup>9</sup>

*Suzana Maria Lain Pagot (UCS)*  
[smlpagot@ucs.br](mailto:smlpagot@ucs.br)

### RESUMO

O objetivo deste artigo é propor uma abordagem distinta do trabalho com texto literário na escola de ensino médio. Ao longo do semestre, acadêmicos do Curso de Letras, da Universidade de Caxias do Sul, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES) vêm desenvolvendo atividades de escrita criativa em seis turmas de primeiro ano, diurno e noturno, no Colégio Estadual Imigrante, em Caxias do Sul, incluindo a leitura de poemas, criação de textos, sensibilização para a poesia e o texto literário em prosa, além de procurar estabelecer relações entre grafite, poesia, cinema e música. Nesta oficina, os alunos participantes confeccionam pôsteres a partir dos textos produzidos, para exposição no evento.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita criativa. Literatura. Ensino.

### *1. Introdução*

O presente trabalho é resultado da etapa inicial das oficinas previstas no Subprojeto de Letras-Português, iniciado em março de 2014, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – UCS). O grupo de bolsistas é composto pela professora supervisora Silvete M. Muller (Colégio Estadual Imigrante); os alunos Aleni Formolo Fonseca,

---

<sup>9</sup> Uma versão deste trabalho foi apresentada na IX JNLFLP na UFSM.

Camila Pagot Gobbi, Edolésia Fontoura da Rosa Andrezza, Elisa Capelari Pedrozo, Emanuela Boss, Jéssica Denise Silva de Aguiar, Jucelina Rodrigues, Letícia Lima, Otiniel A. Borges e Vanderléia Zanési, sob minha coordenação.

Conforme mencionado, o trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual Imigrante, em Caxias do Sul – RS, com seis turmas de primeiro ano do ensino médio. A proposta surgiu a partir do levantamento da necessidade de sensibilizar os alunos para a leitura do texto literário, para o prazer de ler e de criar espaços de expressão de pensamentos e sentimentos.

O planejamento foi marcado pela perspectiva sociointeracionista (Cf. VYGOSTSKY, 1984), entendendo que o ensino de língua e literatura se estabelece na e pela interação dentro de um contexto social, permitindo que os indivíduos envolvidos tenham voz e se constituam como sujeitos de seu discurso e de sua história. Isso está em consonância tanto com as *Organizações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM) como com os princípios de fomento à iniciação à docência, de aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e de melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, estabelecidos pelo PIBID-CAPES.

Assim, a oficina se manteve dentro das diretrizes do subprojeto de letras-português que se caracteriza por um conjunto de ações didático-pedagógicas que visam propiciar ao licenciando uma visão da realidade do cotidiano escolar e complementar seu conhecimento teórico-prático necessário para a sua formação profissional. E ainda, dentro de um processo iterativo e interdisciplinar, propõe-se a construir estratégias, instrumentos e saberes que transitaram: 1) pelo processo de formação inicial do licenciando na instituição de ensino superior; 2) pelas problemáticas da realidade escolar; 3) pela ação e formação continuada dos professores da educação básica e 4) pelas necessidades dos alunos de ensino médio.

Nessa perspectiva, tem-se como prerrogativa, mediante a iniciação à docência nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura, o eixo norteador da leitura e da escrita como objetos de ensino, aprendizagem, trabalho, inclusão social, autonomia e cidadania. Isso se justifica por entender-se a linguagem como instrumento fundamental para os processos de inserção social e digital, de comunicação, de ampliação de conhecimento (na produção e na difusão), de reflexão sobre ações políticas (sociais, ambientais e culturais) dentro das mais variadas práticas sociais do atual cenário tecnológico e globalizado.

## ***2. Ler e escrever: experiências para compreensão da condição humana***

De acordo com Sartre (1989, p. 37), “o ato criativo é apenas um momento incompleto e abstrato”. Para ele, escrever não tem um fim em si mesmo. A criação de uma obra prevê um leitor para que ela tenha existência, assim o ato de escrever está imbricado ao ato de ler, porque “a arte existe unicamente para o outro e através do outro”. Essa relação dialética se revelou ao longo das oficinas. Convidados a explorar os silêncios dos textos e olhar para seus próprios silêncios, os alunos participaram de diferentes atividades de leitura e de criação, apropriando-se desses processos não com a passividade de um receptor, mas com a ebulição incerta e inquietante de um vulcão, visto que a orientação foi de buscar mais a incerteza do que a certeza; transgredir para limpar o terreno e deixar fluir a palavra, a leitura.

Desses momentos, nasceram textos<sup>10</sup> como o de Andressa Velho

---

<sup>10</sup> Os fragmentos citados são dos alunos das turmas 107 e 108, respectivamente.

Ansiosa ansiedade  
às vezes entra no coração  
sem ao menos  
pedir permissão  
deixa cansado  
deixa aflito  
deixa sozinho:  
ansiosamente ansioso.

Ou ainda o de Érika Fialho

Manjericão,  
estou sem inspiração,  
mas vou falar  
da minha emoção.

E, também, o de Alysson dos Santos,

Não temos tempo para esses  
desencontros.  
E não há mais espaço  
Para arrependimento, não!

As produções dos alunos demonstram que partindo do pressuposto de que o ensino de língua e literatura são práticas sociais, ele se inscreve em ambientes de aprendizagem que Morin (2003, p. 48) nomeia de “escolas de vida, em seus múltiplos significados”.

Esclarece, o autor:

– Escolas da língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente – que se apropria dessas riquezas – possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro.

– Escolas, [...] da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento.

– Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. Para descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros de ideias, mas também, e, às vezes, mais profundamente, em um poema ou um romance. [...]. (MORIN, 2003, p. 48).

Do ponto de vista da leitura, apostou-se nos contratos possíveis que os leitores poderiam fazer com os textos dos autores; já na perspectiva da escrita criativa, a provocação girou em torno das possibilidades de invenções, ou como declara Morley, “*creative writing can teach us how to travel into our own potentialities; it can create Renaissance people.*” (MORLEY, 2007, p. 23)

### **3. *Ler e escrever: desdobramentos na formação docente***

As manifestações e inquietações a seguir são fundamentadas nas experiências desencadeadas nas oficinas e evidenciam dois aspectos relevantes no processo de formação docente: 1. a percepção da relevância de projetos de leitura atinentes às necessidades dos alunos; 2. a mediação do professor como ação basilar nos resultados esperados.

Para exemplificar essas duas afirmações, elencam-se alguns depoimentos<sup>11</sup> dos alunos graduandos do curso de letras que participaram da oficina:

As pessoas gostam de ler, o problema está em que tipo de leitura é atraente e adequada para cada leitor. Qualquer pessoa que se proponha a participar da formação de leitores precisa estar atenta às diferentes necessidades que cada sujeito possui nesse processo. Por exemplo, um aluno de ensino médio se interessa pelos mais distintos assuntos, todavia, não basta apresentar obras consagradas ou que fazem parte do repertório do formador de leitores. É preciso dialogar e ouvir os anseios desses jovens para selecionar o material para ser trabalhado. Muitos leitores são castrados muito cedo por terem sido apresentados somente a obras consideradas boas pelos críticos e não pelo seu grupo social. (Otíniel A. Borges).

O autor uruguaio Eduardo Galeano escreve em “A casa das palavras”, do Livro dos Abraços (2005), que os poetas andavam

---

<sup>11</sup> Nem todos os depoimentos estão citados, visto que os pensamentos convergem e a amostra se tornaria muito extensa.

a procura de palavras. Na casa, as palavras esperavam os poetas ansiosamente, torciam para serem escolhidas e provadas. Da mesma maneira a oficina de escrita criativa proporciona ao aluno a busca de outros sentidos para as palavras. A proposta é mediar o processo de criação, pois o aluno é convidado a desconstruir conceitos preexistentes, para dar lugar à linguagem literária. Nas oficinas, as palavras de ordem do processo ensino-aprendizagem são as sensações e as emoções. Isso cria uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da escrita, pois o aluno sente para depois projetar na escrita seus sentimentos. (Jucelina Rodrigues)

Por que ler é importante? Ler é viajar, conhecer outros países, outras culturas e o mundo, sem sair do lugar. É abrir a mente e ver além do horizonte, é expandir ideias. É enriquecer a alma e o espírito, é crescer intelectualmente. É desenvolver o senso crítico. É também facilitar a escrita. E, segundo Calvino (1993) em “Sê um viajante numa noite de inverno”, só se adquire o hábito da leitura, lendo. (Aleni Formolo Fonseca).

O PIBID de Letras-Português vem desenvolvendo diversas oficinas práticas. Dentre elas, a oficina de Escrita Criativa, em que através do estímulo das sensações provocamos os nossos alunos a saírem de sua zona de conforto e manifestarem sua imaginação através da escrita. Acredito que será uma experiência que levarão para suas vidas, pois de alguma forma tocamos em um espaço dentro de cada um, no qual os professores, em seus curtos períodos, não conseguem chegar. São momentos únicos em os alunos são livres para manifestar suas ideias e construções, sem o medo de estarem certos ou errados, ou mesmo o próprio medo de estarem sendo avaliados. Chamou-me atenção uma aluna, em especial, que os colegas contaram que tinha uma dificuldade enorme em falar para toda turma, tinha muita vergonha, ficava nervosa e suava frio. Fomos trabalhando com ela aos poucos, sem forçar muito, e na aula em que fizemos o fechamento da criação dos poemas, ela, de livre e espontânea vontade, dirigiu-se à frente de toda turma e leu o próprio poema, que por sinal falava de sentimentos bem íntimos. Não há gratificação maior. (Emanuela Boss)

Procuramos trabalhar com os alunos do ensino médio buscando sensibilizá-los para a criação de poesias. O que a literatura proporciona a um aluno de ensino médio? Quando somos crianças, temos a imaginação dentro de nós, estamos cercados do lúdico e vivemos em poesia. À medida que amadurecemos, parece que a poesia fica cada vez mais distante e perde-se um pouco

desse “tato” pela poesia. Portanto, o trabalho realizado com a poesia é de grande importância para os adolescentes, tanto na forma de resgate desse encantamento pela poesia, como na percepção de sentimentos, por meio da leitura e da sensibilização de textos poéticos. (Jéssica Denise Silva De Aguiar)

A leitura realiza uma atividade peculiar de interação social e reconhecimento da situação do sujeito no mundo, mas por não estar vinculada a nenhuma necessidade prática e urgente, e não ser resposta a nenhuma demanda imediata, muitos pais e alunos não veem a sua "utilidade", nem sua funcionalidade no mundo, seja no ambiente escolar ou não. Como se para tudo o que aprendemos na vida tivesse que vir incluso o manual de funcionalidade e utilidade. Deliciar-se em "apenas ler" um livro, um texto, uma crônica deveria ser a sua função maior: usufruir o prazer da descoberta. Nós que pensamos sobre educação, além de analisar a problemática das relações entre literatura e ensino, temos várias questões para tentar responder a fim de melhor realizarmos nosso trabalho. As principais são: Como desenvolver habilidades de leitura? Como desenvolver a curiosidade? O sentido de observação e análise? Existem técnicas? Princípios? Ou apenas a sensibilidade dirige um mediador, um orientador de leitura? Como inserir uma obra que seja prazerosa e cativante, mas que seja escolhida pelo mediador (professor) e não pelo aluno? Para ser usufruída com liberdade, ela não deveria ter sido escolhida pelo aluno? É um grande desafio... (Edolésia Fontoura da Rosa Andreazza)

A leitura de clássicos é cansativa e monótona e, comumente, escuta-se de adolescentes que ler parece perda de tempo, enquanto a tecnologia e a vida correm fora dessa atividade. O desafio passa por compreender que ler não se faz apenas com livros, uma vez que o cotidiano de todos está repleto de textos (seja através de imagens, propagandas, jornais, revistas e até mesmo oralmente). Assim, a possibilidade de conquistar o jovem a nutrir o gosto pelas leituras trabalhadas em sala de aula é bastante árdua, visto que se tratam de uma experiência profundamente pessoal, resultante do permanente confronto entre a narrativa do autor e as histórias, bagagem e vivências do leitor em sua subjetividade. (Elisa Capelari Pedrozo)

Conforme pode ser observado nos testemunhos acima, as oficinas se estabeleceram como uma via de mão dupla. Primeiro, no sentido de colaborar na formação leitora discente de



alunos do ensino médio. Segundo, no processo de formação docente, à medida que as atividades impeliem para um fluxo de reflexões acerca do fazer pedagógico. As vivências e experiências literárias, proporcionadas pelas diferentes estratégias criadas, desencadearam um processo de metacognição sobre os processos de escrita, os protocolos de leitura e a mediação docente. O resultado se revela nos depoimentos dos alunos e de suas produções e evidencia que uma mediação direcionada para a expressão de sentimentos e encaminhamento da sensibilização para a leitura do texto literário converge no sentido de estimular a aproximação do conhecimento e do autoconhecimento que ele, o texto literário, pode propiciar. Além disso, para os licenciandos, potencializa a tomada de consciência da relevância do trabalho com a linguagem para o letramento e a inserção social.

#### **4. Considerações finais**

Mais uma vez se comprova que as abordagens metodológicas que privilegiam a história da literatura no ensino médio, a escrita como produto ou, ainda, a leitura como decodificação vão de encontro à formação do leitor. Os resultados obtidos demonstram que é possível “desmitificar” os processos de leitura e de autoria e torná-los próximos ao sujeito, revelando-lhe que ler e escrever é inerente a sua subjetividade, acontece em diferentes lugares e de diversas formas e que essas ações lhe oportunizam uma melhor interação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

BARBOSA, Severino Antônio M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. Campinas: Papyrus, 1994.

MORIN, Edgar. *Repensar a reforma: reformar pensamento*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

MORLEY David. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 2007.

RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989.

**IMAGEM ENCARNADA:  
ENCENAÇÕES DA MÍSTICA PLÁSTICA  
NA SERMONÍSTICA DE ANTÔNIO VIEIRA**

*Felipe Lima da Silva* (UERJ)  
[felipe.lima2f@gmail.com](mailto:felipe.lima2f@gmail.com)

Não se diga já que a imensidade de Deus não tem circunferência, pois o ventre de Maria assim como Deus é imenso, O concebe todo dentro em si, assim como é imenso, O compreende, assim como é imenso, O cerca. [...] O círculo do ventre virginal é a parte onde tem uma circunferência tão capaz, e tão cabal, que a todo Deus imenso, como é, abraça, e cerca.

(Antônio Vieira, 2015)

**RESUMO**

Esta comunicação propõe refletir sobre a configuração alegórica presente na trama do discurso eloquente de Antônio Vieira que em seu movimento interlocutório põe em cena a infinitude do útero de Maria no “Sermão de Nossa Senhora do Ó”, desdobrando o signo-matriz do catolicismo em uma cadeia de imagens que se entrelaçam, iminentemente, pelo seu aspecto morfológico: a iconicidade que remete a letra *O*, entendida no sermão como eixo da dobra na criação de outros signos mimetizados a partir da alusão ao útero como representação da infinitude. Para tanto, caberá um breve (re)mapeamento do solo teórico dos conceitos de imagem e de alegoria que estão na base operatória da parenética seiscentista – e, evidentemente, de Antônio Vieira – funcionando como meios que possibilitam a realização de um discurso plástico que amplifica a potência retórico-política do sermão, imprimindo com maior eficá-

cia o selo da doutrina católica no coração do fiéis. Igualmente serão enfocadas as noções de linguagem e participação que estão no cerne da questão do signo seiscentista, cuja operação dá-se por meio dos símiles reconhecíveis por sua inerência à cosmologia da mística do século XVII.

**Palavras-chave:** Imagem. Vieira. Sermão. Nossa Senhora do Ó.

Este trabalho tem como proposta explorar, no “Sermão de Nossa Senhora do Ó”, do padre jesuíta Antônio Vieira, as encenações hermenêuticas realizadas a partir de uma figura nuclear que circunscribe o limite da própria pregação, servindo como ponto de apoio da argumentação, assim como servindo de paradigma icônico para o próprio ato hermenêutico na sermonística. Trata-se do *uterus Mariae*. Tomando como ponto de partida a circularidade do ventre da Virgem, Vieira emprega um procedimento retórico-poético usual no século XVII, que consiste no desdobramento alegórico das particularidades do desenho de uma letra.

Cabe um esclarecimento inicial acerca da minha proposta: não pretendo deter-me especificamente na discussão acerca das relações entre o significante e o significado, que para Gérard Genette (1972) aludiria, nostalgicamente, a um *cratillismo*<sup>12</sup> platônico, uma vez que tal questão já foi oportuna e ilustremente explorada por eminentes críticos das práticas letradas veiriana. Assim, proponho pensar que a sermonística de Vieira ao explorar a iconicidade do signo-matriz do catolicismo lança mão de uma série de imagens analógicas para acentuar a “didática paulatina do sermão” (NEVES, 1988, p. 182), facultando a seu auditório uma maior visibilidade da doutrina. Lembremos, a princípio, que o sermão é uma ferramenta religiosa que opera sob os comandos do ensino e da persuasão das matérias sagradas, imprimindo o selo espiritual no coração dos fiéis e, primordialmente, realizando o movimento moralizante

---

<sup>12</sup> A respeito desse tema, remeto à análise de Ana Lúcia de Oliveira, 2007.

sobre os mesmos. Em Vieira, os procedimentos retóricos empregados são, a todo o momento, postos sob o signo de um pragmatismo calculado, em que cada instrumento do arsenal retórico-poético só representa um papel fundamental na elaboração do sermão porque antes desempenha uma função na lógica matemática da argumentação do pregador.

Antes de nos introduzirmos no campo de força da hermenêutica de ordem patrístico-escolástica<sup>13</sup> de Antônio Vieira, cabe tecer algumas breves considerações sobre a prática de interpretação das Escrituras Sagradas. Sabemos que desde a quarta sessão do Concílio de Trento, em 8 de abril de 1546, com a recusa da tese herética de Lutero *sola fide et sola scriptura* (“só com a fé e só com a Escritura”), a imagem do pregador católico só se carregou de prestígio e tarefas salvadoras. A partir da desaprovação do Concílio sobre a proposta luterana da interpretação dos textos bíblicos, o orador foi compreendido como o ser de juízo iluminado pela luz natural da Graça inata, que aconselha e orienta a significação do que diz como eficácia didática, prazer engenhoso e comoção persuasiva. Apoiado na *sindérese*, a centelha da consciência iluminada pela divina Providência, como diz S. Tomás de Aquino, o pregador investe-se do papel de um dos “homens da verdade”, como no mundo antigo, para falar com Marcel Détiénne. (Cf. 1981)

Entendida como uma tarefa de grande prestígio, a prática de interpretação das Escrituras, segundo nos esclarece Henri de Lubac, desempenhou “um papel de primeiro plano na consciência que obteve de si mesmo o cristianismo” (1970, p. 48). Considerada uma das instituições mestras da Igreja nascente, a prática exegética movimentou a inteligência mística dos homens sobre as Escrituras, favorecendo ao Padroado constituir um cânone em torno dessa prática. O sentido místico

---

<sup>13</sup> Para maiores detalhes acerca da prática de interpretação veiriana de orientação patrístico-escolástica, consultar SILVA, 2014.

ou alegórico foi considerado como sendo o sentido doutrinal por excelência, o que expõe os mistérios relativos a Cristo e à Igreja.

A respeito das obscuridades das Sagradas Escrituras, Santo Agostinho, em sua *Doutrina Cristã*, explica que o motivo da opacidade do sentido alegórico é uma “disposição particular da Providência divina para vencer o orgulho do homem pelo esforço e para premunir seu espírito do fastio” (Livro II, cap. 6, 7). Recorrendo às lapidadas lentes de Adolfo Hansen, é oportuno observar que a alegoria de ordem cristã antes de ser ornamento, é uma técnica eficaz de interpretação que decifra significações tidas como verdades sagradas em coisas, homens e eventos das *Escrituras* (cf 2006, p. 91). Ao ser caracterizada como *figura*, a alegoria tem destacado seu essencialismo semântico que emula a substância espiritual da própria Providência. É Paul Zumthor, que buscando demarcar os limites do conceito, tece considerações valiosas sobre a alegoria enquanto modo de leitura de natureza transcendental em oposição ao modo de escrita, identificado como *alegorese*. Nas palavras do crítico:

A inteligência das palavras que dizem as coisas permite apreender seu “sentido literal”; pela via da analogia, a inteligência do sentido literal faz aceder ao sentido “alegórico” [...] relativo a uma verdade concedida como transcendente ou essencial (ZUMTHOR, 1978, p. 79).

Na abertura do “Sermão de Nossa Senhora do Ó”, pregado na Igreja de Nossa Senhora da Ajuda, na Bahia, no ano de 1640, Vieira expõe, em primeira instância, o seguinte paradoxo que move todo seu sermão: “O mistério do Evangelho é a Conceição do Verbo no ventre virginal de Maria Santíssima” (2015, p. 375), reproduzindo, tomisticamente, uma tópica cara à civilização cristã: a Encarnação do Verbo divino. Para tanto, ele centraliza sua argumentação na imagem circular (O) do *uterus Mariae* para desdobrar *ad infinitum* uma projeção imagética de outros signos circulares que formam, junto com o

útero da virgem, uma cadeia alegórica. Nessa época, que a tradição *a posteriori* genericamente denomina *barroca*, esclarece Gilles Deleuze que o traço ou a função operatória por excelência das artes é o encaminhamento de dobras que não param de fazer novas dobras, dirigindo-se até o infinito. (Cf. 1988, p. 5)

Instruído pela intervenção simbólica de seu tempo, Vieira lança mão da retórica para construir uma mística plástica em seu sermão, com intenção de evidenciar relações entre conceitos e seres distantes; assim como ensinar, agradar e persuadir. Nesse contexto, a imagem do ventre de Maria é o epicentro da alegoria que alimenta o funcionamento da engrenagem da agudeza - presente no discurso -, visto que representa aquilo que foi capaz de carregar o Verbo Encarnado, ainda que, segundo Vieira, “Deus, sendo imenso, se houvesse ou pudesse encerrar em um círculo tão breve, como o ventre de uma virgem”. (2015, p. 376)

Em linhas gerais, na esfera do pensamento seiscentista, a técnica retórica é, recorrentemente, definida na clave de Quintiliano como a “arte de falar bem” cujo fim recicla diversos procedimentos greco-latinos e realiza as operações engenhosas nos sermões. Em uma fusão do ornamento com o pragmatismo religioso, o sermão deve ajustar-se às dez categorias aristotélicas estabelecidas no *Organon* – substância, quantidade, qualidade, lugar, posição, relação, paixão, ação, tempo e hábito. Em suma, concentremo-nos em três, especificamente, que para os seiscentistas, são a *adequação*, o *decoro* e a *verosimilhança* que ajustados e equivalentes compõem a dosagem certa para formar o ornato dialético. As misturas no ato interlocutório devem ser de doses equilibradas, conservando a estrutura elegante, apreendida pelo homem discreto, e sinalizando os rastros do entendimento para o homem vulgar.

As agudezas retóricas do pregador projetam, na peça oratória de Vieira, uma trama de analogias que se tece através de linhas figurais para atingir efeitos alegóricos. Assinala-se,

neste caso, junto a Erich Auerbach, que o conceito de *figura*, encontrado pela primeira vez no mundo cristão em Tertuliano, designa-se a “algo real e histórico que anuncia alguma outra coisa que também é real e histórica” (cf. 1997, p. 27). E mais: ressalta-se, após um considerável espaço de tempo, a modificação da terminologia para: *ambages*, *effigies*, *exemplum*, *imago*, *similitudo*, *species e umbra* e, mais à frente, *allegoria* – palavra latina usada como prefiguração histórica. Facilmente apreendemos que o sentido obscuro, essencial ou imanente é o motivo basilar que ampara as encenações hermenêuticas dos religiosos do Seiscentos. Só o pregador, intérprete das Sagradas Escrituras, poderia alcançar, e isso já está nas páginas de Santo Agostinho, esse sentido “espiritual”, o que justifica a centralidade da figura do eleito para ler as Escrituras.

Pensar a noção de *figura* no mundo cristão exige que consideremos a herança que a Idade Média deixou para o Catolicismo ortodoxo do século XVII: “um mundo ansioso por símbolos. [...] Decididos a decifrar estes símbolos, a transformá-los em metáforas e alegorias, a impedir a sua flutuação.” (ECO, 2011, p. 143). Aqui estamos, visivelmente, diante dos elementos que o religioso seiscentista buscará lidar e decifrar, assumindo o “paradigmático papel de pregador [e intérprete] do mundo pós-tridentino”. (MORÁN & ANDRÉS-GALLEGO, 1995, p. 126)

Para melhor eficácia, façamos um movimento de recolha e retornemos ao sermão em foco. No que diz respeito às imagens alegóricas, Antônio Vieira relaciona a figura do útero de Maria com outros signos circulares, afirmando que:

A figura mais perfeita e mais capaz de quantas inventou a natureza, e conhece a Geometria é o círculo. Circular é o globo da terra, circulares as esferas Celestes, circular toda sua máquina do Universo, que por isso se chama Orbe, e até mesmo Deus, sendo espírito, pudera ter figura, não havia de ter outra, senão circular (VIEIRA, 2015, p. 375).



Na disseminação de figuras circulares, o inaciano estabelece uma linha crescente de imagens celestes que caminham do globo terrestre até a projeção de uma possível imagem para Deus, que não deixaria de ser circular. A união da autoridade de similitude do círculo com a autoridade divina do ventre virginal institui um lugar-comum que funciona como ponto de partida e, sem muito esforço de compreensão, de chegada da argumentação de Vieira. O sermão é tão circular quanto os paradoxos nele presentes e as figuras de essência alegórica empregadas; assim como, todo ato hermenêutico gira em sentido circular, não permitindo que, em momento algum, qualquer signo fique amparado em uma zona arbitrária, mas antes, dobre-se, semântica e morfológicamente, pelo engenho que só o intérprete eleito detém.

Acrescente-se a isso que para a mentalidade patética do Seiscentos, a figura do círculo estava arraigada a diversas áreas do conhecimento, inclusive a astronomia, favorecendo um pensamento físico que persistia na ideia de um “Cosmos bem ordenado em esferas hierárquicas” (SARDUY, 1988, p. 49). Severo Sarduy, ao tratar do pensamento de Galileu, esclarece que uma das propriedades da ordem cósmica era, justamente, uma “disposição concêntrica” (*Idem*, p. 49) que primava pelo círculo e a geometrização perfeita que este representava.

Convém aqui retomar as linhas do pensamento de Deleuze para sublinhar que “é próprio do barroco dar-lhe uma unidade, por projeção, unidade que emana de um *vértice* como ponto de vista” (1988, p. 170). Para a metafísica seiscentista, a *projeção* é sempre o infinito, no qual se dirigem as imagens, nesse caso, Deus; o *vértice*, do qual emanam as imagens, é Deus. Na lógica do sermão aqui em foco, as dobras pictóricas têm como epicentro o Verbo Encarnado – revestido pelo útero de Maria – e como eixo teleológico, o infinito – Deus -, segundo constata Vieira no seguinte fragmento:

Está a imensidade de Deus no mundo, e fora do mundo, está em todo o lugar, e onde não há lugar: está dentro, sem se encerrar, e está fora, sem sair, porque sempre está em si mesmo: O sensível e o imaginário, o existente e o possível, o finito e o infinito, tudo enche, tudo inunda, por tudo se estende: e até onde? Até onde não há onde: sem termo, sem limite, sem horizonte, sem fim, e por isso incapaz de circunferência: *Circumferentia nusquam*. (VIEIRA, 2015, p. 376)

As observações anteriores nos permitem concluir que Deus é o ponto de origem das imagens, assim como o infinito do qual elas se encaminham no desdobramento engenhoso do pregador. Recorda Vieira que quando Cristo apareceu ao Evangelista São João na primeira visão do seu *Apocalipse*, disse- lhe *Ego sum Alpha et Omega, principium, et finis*<sup>14</sup> [Ap 1,8]. Acrescenta Vieira, é “o princípio, enquanto Criador do mundo, e o fim, enquanto Reparador dele” (VIEIRA, 2015, p. 280). Deus é o paradigma mimético das imagens pintadas pelas palavras eloquentes do pregador enquanto se encontra no claustro materno; e, simultaneamente, é o termo do mundo enquanto infinito para todas as coisas.

Em contraponto a lógica exposta, caímos também em um paradoxo: como pode o infinito caber dentro de uma circunferência? Lançada a semente que quase aflora em heterodoxia, o jesuíta se esclarece ao dizer que o pensamento que semeia não é seu, senão de outras autoridades, tais como do Profeta Jeremias, ou do mesmo Deus por sua boca. (Cf. VIEIRA, 2015, p. 377)

Para responder a essa objeção, cabe destacar as palavras de Tomás de Aquino que reitera a presença de “um Cristo em toda parte e em lugar algum, de um Cristo *atópico*” (Cf. *Summa theologica*, IIIa, 31, 4). Para Vieira, por sua vez, a energia do Verbo divino embora esteja disseminada em todas as coi-

---

<sup>14</sup> “Eu sou o Alfa, e o Ômega; porque sou o princípio, e o fim de tudo”

sas, esteve contida em um receptáculo ainda maior. Ouçamos o pregador:

Quando um imenso cerca outro imenso, ambos são imensos; mas o que cerca, maior imenso que o cercado: e por isso, se Deus, que foi cercado, é imenso, o ventre, que O cercou, não só há de ser imenso, senão imensíssimo. (VIEIRA, 2015, p. 378)

Mais do que sublinhar paradoxos, cabe, na sermonística veiriana, compreender como é possível a existência desses mesmos mecanismos ilógicos, que operam na peça oratória em sintonia com todo o engenho retórico. É Didi-Huberman (2007, p. 240) quem nos esclarece, a esse respeito, que a encarnação do Verbo divino na pessoa “visível” de Jesus Cristo através de um ventre virginal ao instituir tamanho paradoxo constitui a lógica desse mesmo evento *incrível* e de toda crença que nele se fundamenta, legitimando a tessitura de uma rede de outros paradoxos que estariam na base da argumentação de Vieira no sermão em questão. Desse modo, se é lícito crer na congruência de uma pura palavra que se encarna, é igualmente plausível, na “lógica dos paradoxos”, a crença na concepção deste Verbo que se origina de uma Virgem. Retenhamos aqui o esclarecimento de Didi-Huberman acerca desse ponto:

Nossa hipótese é a de que o núcleo mesmo da crença religiosa em que se funda o cristianismo teria antecipadamente fornecido a matriz desse “espectro” figurativo, dessa grande extensão – extensão acerca da qual a norma só funciona com a possibilidade de todos os seus excessos, e a ortodoxia, com a possibilidade de todas as suas heresias (DIDI-HU-BERMAN, 2007, p. 204).

Outro dado importante para a presente investigação é o estatuto linguístico que, para a *forma mentis* do século XVII, configura-se a partir da motivação do signo. O nó argumentativo, que assegura toda a forma de pensar, impede que existam ramificações interpretativas das coisas do mundo, pois a disposição da vida no mundo está relacionada, inerentemente, ao

“mistério eucarístico”<sup>15</sup> (PÉCORA, 1997, p. 155). Em clave veiriana: todo sermão tem como pressuposto o substrato da metafísica neoescolástica, estruturado e orientado pelas lanças dirigentes da tríplice sacramental: retórica, teologia e política (cf. PÉCORA, 2008). O discurso constitui-se a partir da crença de um mimetismo generalizado: o sermão opera, por motivação indireta, derivando exemplos das Escrituras. A configuração do pensamento é regulada pelos códigos de *semelhança*, que, de acordo com Michel Foucault, é “decisiva na construção do saber cultural” (FOUCAULT, 2005, p. 73). Neste horizonte, é digno destacar, ainda com Foucault, que o mecanismo de semelhança foi crucial para a orientação da arte parenética e, principalmente, das práticas hermenêuticas. Em suas palavras:

Foi ela que organizou o jogo dos símbolos, permitiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, guiou a arte de as representar. O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que eram úteis ao homem. (*Idem. ibidem*)

Ainda é o arqueólogo do saber quem menciona a emi-nência das quatro noções, no plano do pensamento, que se entrecruzam: a *convenientia*, *aemulatio*, a *analogia* e as *simpatias*. Na chave de leitura do sermão em foco, pode-se notar que as imagens são construções analógicas, operando pelas suas semelhanças, reforçadas pelo engenho do pregador. Segundo Foucault, a analogia é a terceira forma de similitude, que sobrepõe a *convenientia* e *aemulatio*. Nas palavras do teórico: “ela assegura o maravilhoso confronto das semelhantes através do espaço; mas, tal como aquela fala de ajustamentos, de nexos e juntura.” (FOUCAULT, 2005, p. 77). Além disso, “seu poder é imenso porque as similitudes de que trata não são as

---

<sup>15</sup> Para maiores esclarecimentos sobre as noções de “mistério” e de “participação” na analogia cristã, de inspiração genuinamente platônica, consultar Pécora (1997; 2008).

similitudes visíveis e maciças das próprias coisas; basta-lhe que sejam as semelhanças mais subtis das relações.” (*Ibidem*, 2005, p. 76).

Aventemos, embora de passagem, que o próprio desejo tem como figura traçada o círculo que remete à expectativa do parto. Alcir Pécora acrescenta que “o desejo, para ser fecundo, teria de fundar-se sobre o conhecimento efetivo de seu objeto” (1995, p. 402). Amparando-se na invocação de Maria, que demonstrava o desejo na manifestação do sagrado contido em seu próprio ventre, Vieira explora a relação entre o tempo<sup>16</sup> e a roda da eternidade, inferindo que a eternidade temporal é proporcionalmente equivalente a intensidade do desejo: “dentro da roda do tempo se revolvia a roda da Eternidade; para significar que os dias, e meses, que passaram desde a concepção até o parto, posto que parecessem breves na duração, eram no desejo eternos” (VIEIRA, 2015, p. 383).

Imagens dobradas a partir de um núcleo: cada projeção imagética é um ponto da rede alegórica, um elo da corrente engenhosa que Vieira forja a partir do corpo de Maria. Assinala-se que ao falar em corpo divino antes devemos sempre preservar a ideia da ressurreição de um corpo de carne que atingiu a plenitude, tornando-se um corpo espiritual. É sobre esta razão que Jean Pépin conclui que “a ideia da encarnação de Deus constitui de certo modo a diferença ‘antropológica’ do cristianismo” (2001, p. 83).

Em síntese, o *uterus Mariae* carrega, além do Verbo Encarnado, a riqueza de imagens e significações, sendo uma marca que possibilita entremear uns nos outros os fios da analogia. Sua forma circular dispõe-se, para o pregador, como signo dotado de semelhanças, cabendo ao hermeneuta procurar o sentido e trazer à luz o que se assemelha. Todo conhecimen-

---

<sup>16</sup> Um minucioso exame da noção filosófica e teológica do tempo em Antônio Vieira é traçado por Pimentel (2008).

to - nessa época - está arraigado à prática da interpretação, pois “o mundo está coberto de signos que é mister decifrar, e esses signos, que revelam semelhanças e afinidades, não são mais do que formas da similitude.” (FOUCAULT, 2005, p. 87). Além disso, a iconicidade do ventre arremata, através da engenhosidade de Antônio Vieira, o lugar de pilar da proporcionalidade analógica pela polivalência lhe conferida, ao ser um ponto privilegiado entre os pontos mais fecundos de produção de analogias: o útero é parte do corpo do ser humano e, como tal, prolifera sinais de apoio para as possíveis relações analógicas, pois é proporcional ao céu. Em clave escolástica, o ventre é sagrado, pois, teologicamente, gera o Verbo Encarnado e, retoricamente, é o lugar-comum para a multiplicação de analogias produzidas pelo pregador. Dispondo da *inventio* retórica, Vieira alegoricamente decifra as marcas visíveis que encobrem o Ser divino que se apresenta em traço material, contudo de forma tão somente alusiva à essência do Ser, sem oferecê-la manifestante. (Cf. PÉCORRA, 1997, p. 156)

Como bom exegeta, Vieira, convoca-nos a observar a natureza polivalente do *In utero*:

Considerai a imensidade de Deus, e vereis até onde chega e se estende o significado desta pequena, ou desta grande palavra: *In utero*. Imensidade é uma extensão sem limite, cujo centro está em toda parte, e a circunferência em nenhuma parte: *Cujus centrum est ubique, circumferentia nusquam*. (VIEIRA, 2015, p. 376).

As observações anteriores nos evidenciam a forma construtiva das imagens de Antônio Vieira no sermão: o ventre de Maria é a matriz sutil que fomenta a criação de outras imagens, a partir do movimento analógico, operando em multiplicações *ad infinitum* - de vários campos semânticos - as figuras circulares. Sintetizando: o que há é uma explosão de dobras de figuras circulares a partir do epicentro do útero, relacionando-se gradualmente com círculo, interjeição, ômega e ômicron, roda, cifra ou número, pronome, hóstia, partícula apostrofante.

Caminhando do infinito para o infinito, isto é, do ventre virginal – que foi capaz de carregar Deus - para o próprio Verbo Encarnado, Vieira tece uma rede alegórica cuja imagem forma um Orbe, devido o grande número *infinito* de imagens projetadas. Pode-se afirmar, deste modo, que sua cadeia de imagens reflete um movimento circular que não para de gerar novas imagens, proporcionando ao público, paradoxalmente, “ouvir o sermão com os olhos” por meio da mística plástica capaz de inverter as ações dos sentidos humanos e produzir efeitos de uma “eloquência muda”<sup>17</sup>.

Considerando que o ventre virginal é a fonte da qual nasce o rio de imagens e escorre o fluxo de significados, é possível depreender que tal rio, porém, para correr adequadamente, sem prejuízos em seu percurso, necessita ser margeado pela retórica aguda do pregador. Essa margem retórica é o instrumental que concretiza o discurso e flanqueia-o contra as indeterminações semânticas. Assim nos esclarece João Adolfo Hansen, em sua análise etimológica do termo grego *rhetoriké*, ratificando que tal palavra é associada à concepção de “*discurrere*, ‘discorrer’, e *discursus*, o decorrido” (2013, p. 11). Em termos gerais, a retórica é o discorrimento da fala decorosa do pregador que opera, sob a égide da teologia, o controle semântico “da polivalência orientada do símbolo”. (LUBAC, 1964, p. 180)

No fim da pregação, ressalta-se a natureza doutrinária do sermão quando o pregador, em um transbordamento de metalinguagem, faz uma avaliação de seu auditório:

Este é sem dúvida o reparo que todos fizestes nos dois discursos que preguei. E eu agora acabo de entender, que nem percebestes bem o primeiro, nem aplicastes, como devíeis, o segundo; porque o primeiro todo foi do Sacramento, encarecendo a sua

---

<sup>17</sup> Para maiores desdobramentos sobre esse tema que circunda as práticas letradas seiscentistas, ver os excelentes trabalhos de Fumaroli (1995) e Lichtenstein (1999).

maior excelência; e o segundo todo foi ao auditório, dando-lhe a mais importante doutrina (VIEIRA, 2000, p. 482).

Em sua peroração, o inaciano revela o caráter alegórico que atribui à pregação, acentuando os efeitos da mística plástica presente em seu sermão que transborda ensinamentos por meio de imagens que tornam impossível para o ouvinte sair do sermão senão comovido e, conseqüentemente, mobilizado no interior mais profundo de suas paixões. Para tanto, Vieira recorre à analogia de maior esplendor: a hóstia. Remetendo à sua motivação ideográfica, ao corpo consagrado de Cristo, o pregador manda que ouvintes apliquem aquilo que ouvem, afirmando que nada menos do que aquilo que a Virgem concebeu, dentro de si, é o que ele e os ouvintes recebem dentro deles quando comungam:

Ela ao Verbo, a quem deu carne; e nós ao Verbo encarnado: Ela a todo Deus, tão imenso como é; e nós a todo Deus com toda sua imensidade. E daqui se colhe quão grande injúria fará ao mesmo Deus, quem, depois de o ter todo em si, ainda deseja outra coisa (VIEIRA, 2015, p. 395).

Para que se complete o quadro sobre o qual refletimos, é necessário tecer algumas considerações finais. Como é possível perceber, a parenética vieiriana embora utilize os recursos retórico-poéticos para plasmar as relações entre as figuras circulares, não se ampara em qualquer arbitrariedade para a construção de tais analogias, o que descarta qualquer noção em torno da disciplina da Estética que, aliás, era desconhecida para os seiscentistas, uma vez que sua proliferação conceitual só pode ser considerada quando assimilada aos pressupostos iluministas do Setecentos e às reciclagens do século XIX sobre o transcendentalismo do sujeito neokantiano e as discussões do espírito absoluto hegeliano. Assim sendo, as encenações hermenêuticas que convoco no título deste trabalho insinuam-se como manobras engenhosas, do inaciano aqui em foco, de colocar em cena sua habilidade de orador não pelo princípio da hipervalorização subjetiva, mas para ampliação do campo de



alcance de seu propósito: a orientação das paixões do auditório e a moralização da conduta social. Ao plasmar uma mística plástica, isto é, ao utilizar imagens carregadas de significados sagrados, Vieira coloca em cena toda sua habilidade de pregador e precisa demonstrar, ao mesmo tempo, toda capacidade de intérprete, retirando de cada ícone um sentido sagrado que destile ensinamento. O hermeneuta joga com paradoxos que embora beírem a heterodoxia, à primeira vista, exigem de nossos olhares o prisma anamorfótico, que pressupõe perspectivar as construções alegóricas, colocando-as em seus devidos lugares para enxergá-las da maneira mais adequada.

Para concluir, reiteremos com Didi-Huberman que a Virgem é o *lugar*, por excelência, ou seja, o receptáculo, o trono, o ninho, a morada do mistério – do Verbo – que transita nela (cf. 1995, p. 110), o que evidencia que afirmar os paradoxos como faz Vieira antes de provocar qualquer sentido de heresia, provoca maior prestígio as ações da Providência, pois mais incrível do que a encarnação do Verbo é o fato da pura palavra ser concebida pelo ventre de uma Virgem. O paradoxo não promove incoerência ao sermão, menos ainda aos dogmas católicos, antes é exposto, a todo o momento, em cada parte do sermão, para reafirmar a grandeza de Deus. Assim o diz Vieira:

Ajuntar a virgindade com o parto foi inventar Deus um nascimento digno a sua Divindade; porque, como diz São Bernardo, havendo Deus de ter Mãe, não podia ser senão Virgem; e havendo uma Virgem de ter Filho, não podia ser senão Deus (VIEIRA, 2015, p. 378).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. *A doutrina cristã*: manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

AQUINO, Tomás de. *Compendium theologiae*. Paris: N. E. L., 1985.

- AUERBACH, Erich. *Figura*. São Paulo: Ática, 1997.
- BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. *O lugar do corpo na cultura ocidental*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Le pli: Leibniz et Le Baroque*. Paris: Minuit, 1988.
- DETIENNE, Marcel. *Les maîtres de vérité dans la Grèce archaïque*. Paris: Maspero, 1981.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Fran Angelico: dissemblance et figuration*. Paris: Flammarion, 1995.
- \_\_\_\_\_. *L'image ouvert: motifs de l'incarnation dans Les arts visuels*. Paris: Gallimard, 2007.
- ECO, Umberto. "Sobre o símbolo". In: \_\_\_\_\_. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.
- FUMAROLI, Marc. *L'école du silence*. Le sentiment des images au XVIIe siècle. Paris: Flammarion, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições70, 2005.
- GENETTE, Gérard. "Avatars Du Cratylysmo". In: *Poétique* 11, 1972.
- HANSEN, João Adolfo. *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*. São Paulo: Hedra; Campinas: Unicamp, 2006.
- \_\_\_\_\_. Instituição retórica, técnica retórica, discurso. *Matraga*, n.33. Rio de Janeiro: UERJ/Instituto de Letras, 2013. p. 11-46.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline. *La couleur éloquente*. Paris: Flammarion, 1999.
- LUBAC, Henri de. *Exegese medieval*. Paris: Aubier, 1964, vol. 4.
- \_\_\_\_\_. *A escritura na tradição*. São Paulo: Paulinas, 1970.

MORÁN, Manuel; ANDRÉS-GALLEGO, José. The preacher. In: VILLARI, Rosario. (Org.). *Baroque personae*. Chicago/Londres: University of Chicago Press, 1995, p. 126-160.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. Palavra, mito e história no sermão dos sermões do padre António Vieira. In: RIEDEL, Dirce (Org.). *Narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 170-190.

OLIVEIRA, Ana Lúcia M. de. Sobre o cratilismo em alguns sermões de Antônio Vieira. In: DIAS, Rosa M.; PAZ, Gaspar; OLIVEIRA, Ana L. M. de. (Orgs.). *Arte brasileira e filosofia*. Rio de Janeiro: Uapê, 2007.

PÉCORA, Alcir. Lugar retórico do mistério em Vieira. In: MENDES, M. V. et alii. *Vieira escritor*. Lisboa: Cosmos, 1977.

\_\_\_\_\_. O desejado. In: NOVAES, Adulto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Teatro do Sacramento: a unidade teológico-retórico-política dos sermões de Antônio Vieira*. São Paulo: Edusp; Campinas: Unicamp, 2008.

PIMENTES, M. Cândido. *De chronos a kairós: caminhos filosóficos do Padre António Vieira*. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

SARDUY, Severo. *Barroco*. Lisboa: Vega, 1988.

SILVA, Felipe Lima da. Sob o círculo hermenêutico: o “mistério” na clave patristico-escolástica. *Medievalis*, n. 2, vol. 3. Rio de Janeiro: UFRJ/Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Literatura da Idade Média, 2014. Disponível em:

[http://medievalis.nielim.com/downloads/05/V3N2/FELIPELI\\_MADASILVAOK.pdf](http://medievalis.nielim.com/downloads/05/V3N2/FELIPELI_MADASILVAOK.pdf).

VIEIRA, Antônio. Sermão de Nossa Senhora do Ó. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa Padre Antônio Vieira: Sermões de Nossa Senhora*. São Paulo: Loyola, 2015, vol. 7, tomo II.

ZUMTHOR, Paul. Allégorie et allégorèse. In: \_\_\_\_\_. *Le masque et la lumière*. La poétique des grans rhétoriciens. Paris: Seuil, 1978.

**MEMÓRIA, LITERATURA, INFÂNCIA:  
LEITURA DE ALGUMAS IMAGENS  
NA POÉTICA DE BANDEIRA E DRUMMOND<sup>18</sup>**

*Danielle Cristina Mendes Pereira* (UFRJ)  
[dcmendes28@gmail.com](mailto:dcmendes28@gmail.com)

A memória é como um quarto, como um corpo, como um crânio, como um crânio que encerra o quarto onde o menino está sentado.

(Paul Auster).

**RESUMO**

O trabalho pretende pensar sobre as associações entre a memória e a literatura, muito especialmente no que toca aos processos de representação estética da infância, em alguns textos poéticos de Manuel Bandeira e de Carlos Drummond de Andrade. Para tanto, começa por refletir sobre a memória como uma categoria não ontológica e capaz de, ao mesmo tempo, criar e ser criada por imagens elaboradas pela representação literária. A partir de um breve delineamento de um quadro de referências formado em fins do século XIX e consolidado no começo do século XX, mapeamos contribuições presentes nas novas tecnologias, na psicanálise, na filosofia e na literatura e propomo-nos a problematizar os enfrentamentos relativos ao conceito de memória e seus elos com a noção de infância, investigando-a como uma categoria postulada para além de uma mera referência temporal; isto é, como uma construção simbólica que se articula a estratégias artísticas postuladas pelas orien-

---

<sup>18</sup> Este artigo é uma versão adaptada do apresentado na XIV ABRALIC internacional, ocorrida em Belém, Pará, em julho de 2015.

tações de vanguarda presentes no Modernismo. Do mesmo modo e em consonância a tal panorama, refletimos acerca das fricções entre as noções de subjetividade presentes nas relações entre a criança e o adulto, a partir dos signos da fragilidade, do limite e da alteridade, nos poemas escolhidos como *corpus* a estudar.

**Palavras-chave:** Memória. Literatura. Modernismo. Infância.

## **1. Introdução**

Como instâncias articuladas à ideia do real, a memória e a literatura podem ser compreendidas como instrumentos potenciais de leitura do mundo. Podemos afirmar, mesmo, que os elos entre ambas constituem um caminho para refletirmos sobre os modos como o texto literário é capaz de modular imagens ligadas à memória coletiva e à individual. Com este texto, pretendemos apresentar um panorama concernente aos diálogos entre a representação do mundo, as noções sobre a(s) memória(s) e as tessituras miméticas literárias durante o Modernismo, articulando-o à figuração da infância na obra de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, a partir da leitura crítica de alguns de seus poemas.

Nossa intenção não é esgotar a leitura poética dos autores citados, mas trazer à tona algumas reflexões possíveis sobre a articulação entre a poética destes e as formas de pensar a realidade e simbolizá-la artisticamente, especialmente através da investigação do conceito de infância, aqui pensado como uma categoria situada para além da mera marcação temporal, como um constructo complexo, a envolver a própria forma de experimentar e entender a arte modernista.

## **2. Memória, memórias**

Ao falarmos sobre memória, reivindicamos o seu caráter plural, em constante recriação, bem como a sua face dialógica, no que diz respeito às esferas privada e coletiva. É nesse senti-

do a nossa concordância com Jacques Le Goff, quando este afirma ser a memória *crucial* (LE GOFF, 1996, p. 11). Essa classificação assume um duplo significado, pois *crucial* alude à *importância* fundamental da formação de memórias para identidade humana poder organizar-se e também ao fato de que nesta organização as memórias constituem-se face ao *cruzamento* entre o individual e o coletivo.

Uma imagem para a memória: um caleidoscópio, incessante e complexo. Como parte de suas peças, em seus cacos de vidro polissêmicos, o texto literário, a contribuir para uma aporia: a permanência do movimento. Seria a literatura uma ferramenta para a reconstrução permanente de caminhos através dos quais a memória organizar-se-ia? Maiakovski nos disse: "A arte não é um espelho para refletir o mundo, mas um martelo para forjá-lo." Como martelo/ferramenta, uma metáfora dupla do texto, também ápora, emerge diante de nós: a obra como fonte de destruição e construção da realidade. Deforma e conforma. Inventa e reflete, não como espelho, mas como signo desafiador, completo em sua autonomia criativa. No sonho ou no pesadelo, a literatura mostra a sua força e dimensiona simbolicamente traços do real, anunciando que na memória não só o vivido, mas, sobretudo, o desejado e o temido, também encontram o seu lugar. Queremos dizer: não só a literatura impacta a organização de memórias, como é impactada por ela, em um movimento dialético.

A poética modernista brasileira enfrentou as questões referentes à representação simbólica da memória por vias diversas. A problematização da infância foi uma delas. Pensar a noção de infância como um constructo em diálogo com a poética modernista implica em perceber modulações ligadas a certas estratégias estéticas, as quais assumem a presença de vasos comunicantes entre as propostas artísticas da vanguarda e a arquitetura de imagens vinculadas ao infantil, tendo como ponto de convergência entre ambas um campo de representação sim-

bólico-semântico alusivo à invenção, ao primitivo e à surpresa. Em um primeiro momento, abordaremos algumas questões teóricas relacionadas a possíveis elos entre as dinâmicas da memória e o fazer literário; posteriormente, discutiremos alguns elementos tocantes à produção de imagens relativas à infância e à subjetividade, durante o Modernismo brasileiro, especialmente a partir de alguns textos de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade.

Tzvetan Todorov (2003), em *As Estruturas Narrativas*, estabelece uma conexão entre narração e vida, silêncio e morte. Demonstra, pois, os vínculos entre narrativa e memória e permite-nos derivar uma gradação sequencial de ações inseparáveis: narrar, lembrar, sobreviver. Uma tríade já presente nas narrativas primordiais, entre elas os mitos gregos, e nas epopeias; na Bíblia, por exemplo, uma das mais recorrentes e terríveis imprecações é a do esquecimento dos feitos humanos.

É um truísmo afirmar que também a forma lírica, com o seu tom confessional e de recordação, o drama e os demais gêneros literários – considerando, aqui, toda a problemática da categorização e da fusão de gêneros – são suportes e suportam imagens que conformam memória. Narrar, lembrar, sobreviver: eis a obra literária como ensaio do ser humano diante do enfrentamento da transitoriedade. Como produto e produtor de memórias, o texto literário assume a liberdade ficcional e a polisssemia que lhe são inerentes. Ele aceita as contradições e os paradoxos, em busca de brechas para a transgressão: procura assumir-se como uma trapaça salutar, como anunciou Barthes (1992). É um exercício poderoso de leitura do mundo em sua capacidade de trazer à tona não só o possível, mas também o impossível, o sonhado e o temido. A literatura em seus processos simbólicos pode instaurar, no imaginário, modos alternativos de percepção, como produtora de imagens significativas para um grupo e, conseqüentemente, para os sujeitos, se con-



siderarmos o já referido conceito de memória crucial postulado por Jacques Le Goff.

### **3. *Memória, pensamento e arte: uma nova sensibilidade***

O historiador Pierre Nora, em sua obra *Les Lieux de Mémoire*, defende ter havido no século XIX um arrefecimento da memória espontânea, em alinhamento à perda da experiência coletiva imposta pelas novas relações e vivências estabelecidas no Oitocentos. Ele compreende que tal quadro tenha aberto caminho à premência de criar “lugares de memórias”, construções intencionais e artificiais, feitas para celebrar a memória coletiva em um momento em que a sociedade ocidental enfrentava a angústia da fragilidade dos laços comunitários. Alinhado a esse momento, surgiu, pouco a pouco, nas produções das ciências humanas e artísticas uma sensibilidade específica no que toca às relações entre subjetividade, tempo e memória. Face à crise da memória coletiva espontânea, tão lábil, teria emergido uma percepção da memória amparada na identidade subjetiva, em um mundo solitário. Essa solidão, todavia, não foi um caminho para a afirmação da unidade do sujeito, ao contrário, manifestou-se, principalmente, na descontinuidade da ideia de unidade subjetiva.

Essa nova sensibilidade encontra eco e reflexão na filosofia de Henri Bergson, na psicanálise de Sigmund Freud e na literatura de Marcel Proust, por exemplo, cujos discursos encontram como um possível ponto convergente a visão da dinâmica das memórias como não amparada por um resgate ou em uma compreensão absoluta sobre o passado. Antes, percebe-a como um labirinto de tentativas infinitas e incompletas, no qual a rasura da origem vincula-se à rasura do tempo, entendido como um *constructo*. Tanto em Proust como em Freud, a recomposição do passado liga-se a imagens precárias e assume a existência de uma lacuna impossível de ser preen-

chida no trabalho de organização da memória; este, portanto, está condenado à perda e à construção, simultaneamente.

Em diálogo com as novas experiências atreladas à segunda metade do século XIX, emerge no começo do Novecentos, um panorama de experimentação na Arte, no qual elementos de pensamento presentes na Psicanálise e na teoria bergsoniana encontram intertextos e impactam o surgimento de novas técnicas literárias, como o fluxo de consciência, a descontinuidade discursiva, e a quebra proposital da lógica temporal e espacial. Somam-se a esse panorama a compreensão das experiências da memória como relativas e fragmentadas bem como a percepção plural subjetividade, em diálogo com modos diversos de entender o tempo e a realidade. Trata-se de um cenário complexo e fora de qualquer compreensão teleológica, pois se instaura a partir de influências mútuas, em um mosaico no qual a literatura conecta-se a um quadro impermanente de imagens da memória.

No século XX, assistimos a uma mudança paradigmática acerca das formas de entender e de representar as relações entre o tempo e o espaço, de modo diverso a um olhar que as considerava como simétricas e racionais (CANTON, 2009, p. 15-16). A emergência de novas tecnologias na segunda metade do século XIX, ligadas à representação da realidade - a saber: o cinema e a fotografia - impactaram profundas mudanças no campo artístico, justamente por mexerem com as formas mímicas e, até mesmo, com as visões acerca do que seria o real. Essas formas de representação passam a se articular às modulações da memória e inserem, nessa nova figuração das representações temporais e espaciais, jeitos diversos de entender a relação tempo-espacial.

Na literatura, o discurso literário proustiano, em *Em Busca do Tempo Perdido*, abriu novos caminhos para representar essa relação em uma visão na qual “a memória se expande num tempo que toma conta de todo espaço” (CANTON,

2009, p. 16). Ou seja: a expansão da memória assume-se como temporal, mas fora de uma noção cronológica; quando suscitada, em sua forma involuntária, extrapola o tempo físico e traz à tona uma temporalidade múltipla condensada em um só espaço. A ruptura da linearidade temporal em prol de uma percepção ancorada na tessitura de imagens temporais múltiplas e aglutinadas dialoga com a assunção da precariedade do real e da memória, como instrumento para recriá-lo tendo como compasso a fragilidade da linguagem.

Desse modo, a percepção temporal revela-se precária, desorganizada, simultânea, o que anuncia a descontinuidade como elo convergente à linguagem também descontínua, a pulverizar a noção una de indivíduo, já que o sujeito pensará a si e ao mundo através da linguagem e de suas referências espaciais e temporais. Todo esse jogo de pensamento retira a estabilidade subjetiva e anuncia uma poética fortemente interessada na questão da memória, como um elemento capaz de levar às reconfigurações da identidade, em meio ao caos instalado pelos novos modos de representação.

A “agoridade” instaurada pela modernidade aniquila a utopia e a esperança; buscar e pensar sobre os caminhos e des-caminhos da memória são atos que se impõem como chaves de resistência em um mundo ancorado na transitoriedade. Pensar a infância configura-se como um desejo de nostalgia, mas também como enfrentamento de um agora perpétuo, em um jogo que deseja trazer à tona o tempo cíclico e organizá-lo de modo a resistir em um mundo no qual a efemeridade apaga simbolicamente referenciais de tempo e de lugar essenciais para a modulação de imagens subjetivas.

#### ***4. Meninos modernos: memória e infância***

A partir da reflexão em tela, que supõe a obra literária como um lugar possível de modular imagens relacionadas à

memória, emerge a problematização do conceito de infância e dos modos pelos quais certas manifestações do lirismo modernista brasileiro a vincula a uma perspectiva de elaboração estética que a ressignifica.

Para tanto, cabe, antes de tudo, apontar para a artificialidade do conceito de infância, percebendo-o como entretecido em fricção a contextos diversos, que o assumem através de olhares múltiplos, em movimentos contínuos e fluidos de negociação de imagens que a ressemantizam. Nesse sentido, alinhamo-nos à defesa de Daniel Goldin, em *Os Dias e os Livros*, da necessidade de atrelar à categoria infância os modos de pensar e compreender o mundo da época a partir da qual discursos sobre este conceito emergem, o que prevê um movimento de depuração da neutralidade, que afasta quaisquer reivindicações de uma noção que se assuma como natural e universal. Isto é: os discursos produzidos por uma dada época acerca da compreensão da infância exigem uma reflexão atenta sobre os seus sentidos e os signos com os quais dialoga.

Goldin, assim, alinha-se às proposições de Philippe Ariès sobre a necessidade de desconstruir a infância como uma noção natural e ressaltar a sua condição cultural e histórica, portanto, plural. Está alinhada à emergência da hegemonia burguesa no século XVIII, momento no qual, segundo Ariès, a distinção entre infância e vida adulta teria se consolidado. Segundo Lyotard, a emergência dessa distinção punha em contraponto a estabilidade do conhecimento e do espírito proposto pelo Iluminismo, pois “a criança lhes diz (aos filósofos) que o espírito não é dado. Mas que ele é possível”. Será Rousseau, com o *Emílio*, quem proporá a quebra dessa noção, ao propor uma educação livre, pautada na ideia da bondade natural. Segundo Gagnebin, essa noção ainda permeia o pensamento contemporâneo e alimenta uma postura narcísica diante de uma época de desencantamento como a nossa. Cremos que se possa perceber essa postura em discursos relativos à mídia de massa,

principalmente, mas cremos que o discurso literário tenda a questionar essa visão, já a partir do começo do século, quando emerge uma visão da infância que se opõe ao olhar romântico do menino como pai do homem. O realismo e a sua visão de tempo linear e corrosivo ainda liga o menino ao homem, mas percebe naqueles laivos possíveis de crueldade e violência.

Nossa hipótese é a de que no Modernismo a ideia de infância tendeu a dialogar com os procedimentos estéticos, alimentando o imaginário a partir de uma dupla senda: por um lado, pelo questionamento da visão da infância como um período idílico; por outro, por sua ligação às noções de experimentação, liberdade artística e inventividade, em um discurso que a constrói como uma imagem que alimenta certas orientações artísticas específicas, em uma perspectiva que a arvora como procedimento estético alinhado à atitude ousada do Modernismo, a exigir o questionamento da mimese figurativa, da referência externa, do verossímil e da lógica, em produções que tentavam se libertar de regras ou orientações estéticas prévias.

A condição da arte moderna perpassa por um jogo dialético entre a objetividade e a subjetividade atrelado à imposição de “de um olhar curioso, livre de pré-conceitos”, mas repleto de atenção (CANTON, 2009, p. 13), capaz de fazer emergir a arte da insignificância cotidiana. Dentro dela, a infância vai ser atrelada como metáfora para a busca do artista de vias estéticas que o levassem a um fazer artístico capaz de levá-lo a propor “nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo”. “Ver com os olhos livres”, e defender a “alegria dos que não sabem e descobrem” como postula Oswald de Andrade no Manifesto da Poesia Pau-Brasil, que se quer “ágil e cândida, como uma criança”. A construção da ideia do olhar livre da criança alinha-se à busca por uma renovação radical pregada pelas vanguardas europeias, a partir da imagem do primitivismo como ponto de partida para a instauração de novos paradigmas artísticos.

À noção de infância modernista aliar-se-á a do tempo da memória como fora de um resgate absoluto, porque ele se liga a um presente que potencializa o passado, seja de modo inconsciente ou não. O fato está latente e vem à tona porque ainda importa. Não há elisão, mas corrosão, atravessada por ruínas que acenam com a sua latência.

A partir dessa percepção intenta-se compreender a construção de uma ideia de infância que se arvora como uma estratégia estética, especialmente a partir do Modernismo, no lastro das configurações emergentes, que impunham uma nova sensibilidade em torno da pluralidade, fragmentação e descontinuidade do pensamento, da linguagem e do sujeito. A noção de infância como estratégia estética fundamenta-se nesse contexto e diz respeito à organização de um discurso artístico de experimentação que impacta e é impactado pela produção de novas leituras da realidade, apoiadas pelo enfrentamento de códigos inovadores instaurados pelas configurações de um mundo moderno.

Como instância cultural, a infância assume discursos diversos, frente a momentos e grupos sociais específicos. Diante do contexto em tela, tentamos investigar a sua representação na lírica brasileira modernista, assumindo a infância como uma categoria discursiva e situada para além de um mero enquadramento referencial-temporal; isto implica em compreendê-la como uma categoria discursiva que se constrói como metáfora para os processos de subjetividade e de experimentação literária, instaurados a partir do Modernismo, em meio ao apelo pela autonomia estética e à busca de novas identidades e expressões poéticas, que se tecem em torno das ideias de “novidade” e de “invenção”, por exemplo.

Postulamos, assim, uma conceituação de infância que transcende o resgate do passado – recuperação intranquila e dilacerada - e que se postula como promessa, como latência de possíveis descobertas e transgressões, enfrentando a problemá-

tica da memória e de seus vãos, limites e potências, como metáfora assumida pelos modernistas para os processos estéticos de experimentação radical.

Na poética de Manuel Bandeira, a representação da infância dialoga profundamente com um signo potente de sua escritura: a humildade. É paradoxal afirmá-la, uma vez que consiste no paradoxo de uma simplicidade difícil (ARRIGUCCI, 1987). Como apontou com precisão Davi Arrigucci, em *Enigma e Comentário* (1987), trata-se de um fundamento recorrente e complexo na obra de Bandeira, o qual pode ser encarado de modos diversos.

Em relação ao nosso recorte, afirmamos que o tema da humildade vincula-se à produção de um discurso poético sobre a infância, em meio do que compreendemos como um movimento simbiótico entre identidade e alteridade. Ou seja: a imagem da criança permeia construções líricas em tons subjetivos e também participativos, mas os dois movimentos acabam por se complementar, pois o eu-lírico reconhece-se no “in-fante”, dando a ele voz, assim como encontra, ao falar de sua infância, elementos de humanidade que extrapolam a dimensão subjetiva e alcançam um patamar de empatia com outro, de solidariedade com o sofrimento do outro, através do desenho da fragilidade e espanto partilhados entre o eu-lírico e seu objeto poético.

Esse espanto presente no olhar da criança, tão caro aos modernistas, alinha-se à busca bandeiriana do alumbramento, a partir da revelação do sublime no cotidiano. Porém, “não se trata absolutamente de elevar o que se capta no plano comum do dia-a-dia, mas de *desentranhar* aqui o poético, junto às circunstâncias em que o Eu se acha situado” (ARRIGUCCI, 1987, p. 11), em um processo que alia a humildade e a pobreza como representação – mais do que como mera tematização – ao depuramento de uma forma poética essencial.

A labilidade da fronteira entre o eu-biográfico e o eu-lírico, sobre a qual fala Staiger, sustenta a tessitura de uma experiência poética fundada na reminiscência vinculada ao lirismo. Porém, ainda que possa haver elementos de identidade entre ambos, é fundamental compreender a organização da escritura lírica como uma experiência segunda e distinta da vivência autoral, uma vez que implica em uma operação intelectual baseada em escolhas e edições de temas e formas. Por outro lado, podemos também compreender, a partir dos estudos de Paul De Mann, Paul Ricoeur e Phillipe Lejeune, o próprio discurso biográfico como um constructo ficcional, a passar por processos que envolvem a elaboração do relato sobre o vivido, nos quais cabem projeções, criações, desejos e medos.

É desse modo que consideraremos o texto de Bandeira, em *Itinerário de Pasárgada*, acerca de sua mudança para a Rua do Curvelo, no Rio de Janeiro, em um momento biográfico no qual enfrentava a decadência econômica e a dissolução de sua família. Para o autor, o deslocamento para um espaço onde se avizinhava a pobreza teria catalisado uma nova percepção acerca da infância:

O meu apartamento, o andar mais alto de um velho casarão quase em ruína, era, pelo lado dos fundos, posto de observação da pobreza mais dura e mais valente, e pelo lado da frente, ao nível da rua, zona de convívio com a garotada sem lei nem rei que infestava as minhas janelas, quebrando-lhes às vezes as vidraças, mas restituindo-me de certo modo o meu clima de meninice na Rua da União em Pernambuco. Não sei se exagero dizendo que foi na Rua do Curvelo os caminhos da infância (BANDEIRA, 2007).

Na prosa biográfica, Bandeira estabelece elementos intratextuais e intertextuais, a partir dos quais se vincula de modo simbiótico às crianças, de modo a desejar converter a sua experiência na do outro, buscando uma atitude estética participativa. O texto demonstra uma sequência de oposições no tocante à relação identidade/alteridade. A meu apartamento



opõe-se um velho casarão; ao andar mais alto o fato de ser quase ruína; a dureza à valentia da pobreza.

O narrador instaura um movimento inicial de afastamento, ao adotar o foco narrativo na terceira pessoa e estabelecer a relação eu/eles, colocando-se em uma posição de observação, ressignificada pela intertextualidade com o texto colonial de Gândavo, ao representar as crianças como “sem lei nem rei”. À barbárie percebida, a emulação simbólica do olhar de cronista impõe uma relação de superioridade e de inferioridade ratificada pela negatividade presente no emprego do verbo “infestar”, ligado à ideia de pragas, de insetos, do que incomoda e é nocivo. Entretanto, o afastamento e a negatividade dissolvem-se a partir da aderência da voz narrativa à possibilidade de se projetar nas crianças, erigindo como elo catalisador dessa possível simbiose à reminiscência que nivela a condição infantil como quase universal, para além de jogos classistas.

Ao assumir que se torna aprendiz com a Rua do Curve-lo, espaço figurado na relação paradoxal de estranhamento e identidade, o narrador desloca-se da posição de superioridade e nivela-se ao infante, ao se despir do conhecimento estabelecido e adotar a noção de descoberta, a partir da imagem da criança, para a qual, no fim do texto converge de modo tão intenso, que modaliza: “não sei se exagero”. Ao retornar à condição de aprendiz, o narrador solidariza-se e se projeta na infância, deslocando o conhecimento, de modo metonímico, para o espaço distópico, com a sua dureza e valentia: “a Rua do Curve-lo ensinou-me muitas coisas”.

O signo da ruína presente no texto pode ser lido como um espaço de latência de memória, como rastro com potência para fazer emergir lastros psíquicos passíveis de trazerem à tona a reelaboração de imagens moduladoras do eu e de sua relação com o mundo. A infância é uma tematização recorrente aliada a esse signo, tanto na poesia de Bandeira, como na de Drummond, que a partir do que Costa Lima percebe como um

”princípio corrosão” a permear a obra do poeta mineiro, na qual a noção de infância está presente como uma nostalgia melancólica, que alimenta uma visão ápora da existência, figurada no embate inexorável entre a vida e a morte, em uma arena na qual os mortos vivem e os vivos ou simbolicamente estão destruídos ou preparam-se para morrer.

A imagem da criança quase sempre se liga a implementação de um mal-estar, de uma angústia e despreparo diante da vida, que jamais sanará, mas que, paradoxalmente, pode trazer uma espécie de alento na aceitação do sofrimento como atávico. A infância, em Drummond, dissolve-se a representação de um tempo idílico, pois este já se fragmentou e se insinua no texto pela decepção que tensiona o presente a um passado que já se anunciava como fracassado, um tempo cíclico no qual a corrosão é inexorável e a criança é fragilizada, em solidão silenciosa, por um mundo que continuamente oprime, mas contra o qual se rebela, ainda que de modo impotente, como mostrado, por exemplo, em “Marinheiro” (ANDRADE, 1982, p. 600): “Roupa de fazer visita,/ sem direito de falar”. Ou em “Iniciação Literária”, de *Menino Antigo* (ANDRADE, 1982, p., 601): “Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto/condenando este Assis a ler a sua obra”.

Se há consolo possível para o menino levado à tona pelo adulto e a ele atávico, este se encontra na literatura, em um mundo representado em vários poemas no qual cabe o sonho, mas que não deixa de levá-lo à nostalgia e à sensação de perda. “Primeiro conto”, de *Boitempo* (ANDRADE, 1982, p. 125), poema lírico, com traços narrativos, como tantos outros drummondianos, mostra uma imagem em palimpsesto que metaforiza os elos entre o tempo adulto e da infância através da imagem da mancha do tinteiro no caderno de escola, já esmaecida. A representação do passado através de imagens borradas é recorrente na obra de Drummond, em referência à precariedade da memória.

Em “Infância”, de *Alguma Poesia* (ANDRADE, 1982, p. 71), a felicidade é dolorida, é elegíaca, para nos referirmos ao paradoxo benjaminiano, em “A imagem de Proust” (BENJAMIN, 1997). Entretanto, aqui, ela se funda na inconsciência, a qual acena para a perda (“Eu não sabia que a minha história/era mais bonita que a de Robinson Crusóé”). No texto lírico, a referência aos personagens sem nome, mas com funções familiares, desloca um pouco o jogo lírico do eu-tu, e programa uma espécie de convite à empatia do leitor, para que o poema também possa se configurar como uma espécie de espelho partilhado, para além dos índices mais específicos, como a vida de menino na fazenda. A predominância do emprego verbal do pretérito imperfeito para referir-se às ações cotidianas da família, pontua um sentido de revisitação a um passado que ainda se anuncia na memória lírica e que se tensiona com o sexto verso, “comprida história que não acaba mais”, em uma promessa de continuidade, à medida que se sobrepõe as imagens da narrativa literária de Defoe e a história subjetiva do eu-poético.

Do mesmo modo, a ideia da fricção entre permanência e impermanência pode ser considerada na relação entre o eu-menino e a história sem fim, alcançando o eu-adulto e o pai, com o seu trabalho no “mato sem fim da fazenda”, em uma sobreposição do espaço simbólico da memória e da literatura ao lugar do labor. Aqui, a corrosão insinua-se na dor da inconsciência da felicidade inscrita em um tempo áporo, “sem fim” como o espaço hiperbólico, e finito, em sua perda. É interessante notar que Drummond retoma o tema em “Fim”, de *Boitempo*, (ANDRADE, 1982, p. 526): “Por que dar fim às histórias?”, pergunta o eu-lírico que compara a sua solidão a de Robinson Crusóé, quando chega ao fim da narrativa, e borra as páginas da revista com as suas lágrimas. A empatia com a personagem coloca o eu-lírico em um lugar no qual a infância anuncia-se como espaço de isolamento profundo, fora da

dimensão tradicional, permeada de angústia, ainda que anunciada de forma jocosa e irônica.

Em outros poemas, como “Viagem a família”, de *José*, (ANDRADE, 1982, p. 154) os signos do silêncio, da sombra e da ruína anunciam essa corrosão com menos sutileza, como violência simbólica mesmo, em uma tensão crescente entre a necessidade de falar e a impossibilidade de ser ouvido, simbolizadas na figura do pai fantasmagórico e dos objetos em corrosão, que culmina na destruição gradativa, simbólica e metonímica do pai, da família e da cidade, em uma viagem na qual os embates entre movimento e contenção geram a angústia lírica:

Tantos mortos amontoados,  
o tempo roendo os mortos.  
E nas casas em ruína,  
desprezo frio, umidade.  
Porém nada dizia

...

Há um abrir de baús  
e de lembranças violentas.  
Porém nada dizia  
As águas cobrem o bigode,  
a família, Itabira, tudo.

Nesse sentido, alinhamos o fazer poético de Drummond, e em certa medida de Bandeira também, à leitura benjaminiana, em “Infância berlinense”, que também a percebe como desconstrução de uma visão idealizada da infância que se converte como potência de realizar o que foi esquecido ou recalcado pela emergência das latências presentes nas ruínas, aqui entendidas como objetos, fragmentos de memória. Em “Meninos Carvoeiros”, de *O Ritmo Dissoluto* (ANDRADE, 1982, p. 116), o olhar do eu-lírico afasta-se de si para compactuar com a miséria dos meninos, tentando, entretanto, encontrar e compreender a alegria das crianças, que ele lê pela clave da igno-

rância “Pequenina, ingênua miséria!” dos “espantalhos desamparados”.

## 5. Conclusão

A partir do exposto, podemos derivar três pontos.

Primeiro, que há tanto em Bandeira quanto em Drummond, uma poética da infância que se estabelece em torno de uma tripla arquitetura, pois está ancorada na ruptura de um tempo linear, em prol da sua percepção cíclica, o que permite entender a representação da infância como instrumento crítico de um presente angustiado, do qual ela não se dissocia, isto é, como oportunidade de pensá-lo de modo complexo.

Segundo, existe postura solidária entre o eu-lírico e os sofredores e excluídos, a partir do reconhecimento da infância como lugar de fragilidade e impotência, no qual a fala lírica se projeta, a partir de uma voz adulta, frágil e desorientada, como a criança, como no poema “Os Grandes”, de *Menino Antigo*, (ANDRADE, 1982, p. 595), que fala dos adultos “perturbando o meu brinquedo de pedrinhas/que vale muito mais”.

E, por fim, como propomos no início do trabalho, podemos assumir a assunção do alinhamento entre a representação da infância e a inquietude estética, pelas premissas convergentes da surpresa, do espanto e da inovação, presentes no pensamento crítico de alguns autores modernistas bem como na prática poética, aqui estudada, de Carlos Drummond de Andrade e de Manuel Bandeira. A visão da infância como experiência estética atrela-se a uma percepção da memória frágil e múltipla e da literatura como um elemento privilegiado de reconstrução das imagens da memória, como um lugar de memória, ao mesmo tempo, alimentado por ela e alimentando-a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1982.

AUSTER, Paul. *A invenção da solidão*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CANTON, Katia. *Tempo e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREUD, Sigmund. Construções em análise. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOLDIN, Daniel. *Os dias e os livros*. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

LE GOFF, Jacques. *Enciclopédia Enaudi: memória-história*. Lisboa: 1996.

NORA, Pierre. (Org.). *Les lieux de mémoire: La République*. Paris: Gallimard, 1984

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

NAS TRAMAS DO AUTOR  
A CONSOLIDAÇÃO DO ROMANCE INDIANISTA  
DE JOSÉ DE ALENCAR

*Maria da Luz Alves Pereira* (UPM)

[daluz\\_alves@hotmail.com](mailto:daluz_alves@hotmail.com)

*Londina da Cunha Pereira de Almeida* (UPM)

[londinacpa@hotmail.com](mailto:londinacpa@hotmail.com)

RESUMO

O romance *Iracema* – lenda do Ceará, de José de Alencar (1829-77), publicado em 1865, faz parte da trilogia indianista do autor, ao lado de *O guarani* (1857) e *Ubirajara* (1874). A lenda do Ceará, retratando a terra natal de seu autor, é considerado por muitos críticos e historiadores como um poema em prosa ou um romance histórico-indianista pela sua linguagem e estética formal. É um clássico da literatura brasileira ao propiciar o encontro da natureza (*Iracema*) e da civilização (Martim) e a valorização da cor local, do típico, do exótico, inscrevendo uma intenção nacionalista em pleno século XIX. Em face do exposto, este ensaio tem por objetivo discutir o sistema literário em *Iracema* a partir da tríade autor-obra-leitor, proposta por Antonio Candido, como também algumas das mediações do referido sistema, observando a relevância desses elementos para compreender como uma obra literária se consolida, visto que ela não existe por si mesma. O estudo abarca a trajetória dessa obra desde o seu lançamento até o século XXI, tomando como amostra três edições de cada período. Esse *corpus*, apesar de reduzido, é representativo, pois atende à proposta desta pesquisa de pequeno fôlego a qual visa mostrar os vários olhares sobre o romance alencariano. Como referencial teórico, nos valem das reflexões de Antonio Candido, em *Formação da Literatura Brasileira*, e dos apontamentos do próprio José de Alencar no ensaio “Como e Porque Sou Romancista”.

Palavras-chave: José de Alencar. Lenda nacional. Projeto literário.

## 1. Introdução

Este ensaio elege *Iracema* – lenda do Ceará,<sup>19</sup> de José de Alencar (1829-1877), um clássico da literatura brasileira, como objeto de estudo. O objetivo é discutir o sistema literário a partir da tríade autor-obra-leitor, proposta por Antonio Candido, e algumas de suas mediações, observando a relevância desses elementos para a consolidação do romance no cânone literário universal.

O estudo passa pela discussão da trajetória dessa obra nos séculos XIX, XX e XXI, tomando como amostra três edições de cada período: 1865, 1870 e 1878 (séc. XIX); 1948, 1951 e 1965 (séc. XX); 2006 e duas de 2008 (séc. XXI). Esse *corpus*, apesar de reduzido, é representativo, pois atende à proposta desta pesquisa de curta dimensão que visa mostrar os vários olhares sobre o romance alencariano.

O sistema literário é uma constituição orgânica e viva, porque se sustém da interação dinâmica entre os elementos que o constituem, formando, assim, a tradição. Para além da tríade básica autor-obra-público, outros elementos participam desse sistema, como editor, suporte e instituição, por exemplo. Essas mediações são relevantes para compreender como uma obra literária se consolida, visto que ela não é “algo incondicionado, que existe em si e por si, agindo sobre nós graças a uma força própria que dispensa explicações”. (CANDIDO, 2006, p. 83)

Quando *Iracema* foi editada, Alencar já era escritor renomado, pois publicara inúmeras peças teatrais e romances, dentre eles *O Guarani*, lançado em 1857, que alcançou grande sucesso com o público. Estava já estabelecido o tripé básico do sistema literário: a) um produtor literário consciente de seu

---

<sup>19</sup> Para efeito de simplificação, deste ponto em diante, usaremos apenas o título *Iracema*, quando nos referirmos à obra *Iracema* - Lenda do Ceará.



papel como escritor; b) um público receptor e c) a obra, a qual recebeu tanto críticas como elogios de escritores renomados da época.

## **2. Desenvolvimento**

Para compreendermos por que essa obra está sendo continuamente reeditada, analisamos, ainda que brevemente, como alguns mediadores do sistema literário têm se organizado ao longo do tempo em relação a ela. A primeira parte aborda a tríade autor-editor-recepção, enfocando a preocupação de Alencar como editor, mediando obra e público; a segunda recai sobre a tríade obra-editor-recepção, focando em algumas edições, particularmente na edição do centenário, produzida pela editora José Olympio; a terceira examina a tríade obra-texto-recepção, focando diferentes gêneros, com três versões: um quadrinho, uma dramaturgia e uma releitura da obra (romance).

### **2.1. Iracema no século XIX**

*Iracema* foi publicada, pela primeira vez, no ano de 1865,<sup>20</sup> provavelmente no mês de setembro, uma vez que o *Jornal do Commercio* (**Anexo 1**) noticia o seu aparecimento em 26 de setembro do referido ano, em sua edição número 267. O volume foi impresso pela Tipografia de Viana & Filhos, situada na rua da Ajuda, nº 79, ao pé do Morro do Castelo. O romancista assina a obra abreviando seu prenome, grafando, como de costume, J. de Alencar. Em “Como e Porque sou Romancista”, (ALENCAR, 1893, p. 7-56), o autor observa que “para publicar *Iracema* fui obrigado a editá-lo por minha

---

<sup>20</sup> Todas as informações das seções 2.1 e 2.2 foram retiradas da edição do centenário (1965). Em caso de exceção, que será feita a devida referência.

conta; e não andei mal inspirado, pois antes de dois anos a edição extinguiu-se” (*Idem*, p. 54). Supostamente, esta é a primeira edição do livro (**Anexo 2, Fig. 1**), pois Alencar não faz qualquer menção a uma publicação anterior.

A partir dessa primeira edição, Alencar acompanha, ainda, mais duas, sempre demonstrando um temor em não ser compreendido. “No prólogo”, que aparece já na primeira edição, sutilmente expressa sua preocupação com a recepção de *Iracema* pelo público, quando diz que talvez devesse antecipar justificativas “para prevenir a surpresa de alguns e responder às observações e reparos de outros”(ALENCAR, 1965, p. 46)

Alencar não só traz ao leitor uma narrativa com elementos do século XVI, representados pelo encontro do homem branco com o selvagem e da civilização com a natureza, construindo a lenda de fundação do povo brasileiro, como também traz uma proposta literária que dê respaldo ao romance. Esse projeto é estruturado do seguinte modo: um texto narrativo, acompanhado de paratextos tais como: “Prólogo”, “Notas”, “Carta ao Dr. Jaguaribe” e “Pós-escrito”, o qual foi inserido a partir da segunda edição.

É estratégia dessa proposta, a utilização de alguns elementos para dar verossimilhança ao romance. São eles: o “Prólogo”, que se constitui de uma mensagem para um amigo, informando-o que por serem conterrâneos, está lhe enviando a obra; o subtítulo “Lenda do Ceará”; a dedicatória “À terra natal – um filho ausente” e a observação de que “O livro é cearense. Foi imaginado aí, na limpidez desse céu de cristalino azul [...]” (p. 45-46). Ao dirigir-se ao amigo, o autor quer atingir o leitor em geral, induzindo-o a como ler o livro, a compreendê-lo e a compartilhar desse projeto literário.

As “Notas” aparecem ao final da narrativa, com o mesmo tipo de fonte do corpo do texto, com realces gráficos em grifos. Observa-se a partir desse detalhe a importância desse

recurso para a obra. Elas expõem o sentido das palavras indígenas e dão informações históricas e geográficas ao leitor. Sem as “Notas”, o texto perde em inteligibilidade, pois elas proporcionam a compreensão da história.

Na “Carta ao Dr. Jaguaribe”, ao final do romance, quando explica a gênese e a proposta literária de *Iracema*, Alencar questiona se todo o labor na construção do romance seria reconhecido pelo público, demonstrado em “todo esse ímprobo trabalho que às vezes custava uma só palavra, me seria levado à conta? [...] A imagem ou pensamento com tanta fadiga esmerilhados, seriam apreciados em seu justo valor, pela maioria dos leitores?” (ALENCAR, 1965, p. 141-142). Para não “correr o risco de não ser entendido, e quando entendido não apreciado” (*Idem*, p. 142), ele coloca a obra como “um ensaio ou antes mostra” (*Idem*, p. 142), o que sugere uma estratégia do autor para com o público, como se antecipadamente se desculpasse pelos defeitos da obra, da qual reconhece alguns, prometendo repará-los para uma eventual segunda edição.

Essas informações, de acordo com Paulo Franchetti (2010), na “Apresentação” da terceira edição de *Iracema*, pela Ateliê Editorial, apontam uma singularidade dessa obra alencariana, que é a presença de um guia, que se identifica como autor do livro e está presente em todos os pontos dele. Ele acrescenta que alguns críticos viram essa intromissão do autor como um demérito da obra, entretanto declara que “o *livro* de Alencar não se reduz à parte narrativa: ele é, desde o começo, não uma novela precedida de um prólogo e de um posfácio, mas uma novela envolvida por uma carta e semeada de notas” (FRANCHETTI, 2010, p. 18). Ou seja, o romance deve ser visto como um conjunto de textos concebido para funcionar como um todo, realizando um programa literário cujo objetivo é apresentar uma literatura genuinamente nacional.

Para nós, particularmente, é notável essa preocupação do autor, que vai além de apresentar uma história ao público. Alencar gerencia cada etapa de sua obra: primeiramente como escritor, depois como editor, e também como divulgador da obra, prometendo ao leitor “surpresa” (ALENCAR, 1965, p. 46) na leitura, bem como “responder às observações ou reparos de outros” (*Idem*, p. 46).

Franchetti (2010) faz outra observação relevante quanto à materialidade do livro, atraindo a nossa atenção para a diferença de datas entre a primeira correspondência, o “Prólogo” – maio de 1865 – e a segunda, a “Carta” – agosto de 1865. Esse distanciamento temporal corresponde ao período de composição gráfica do livro, a partir do momento em que o autor faz uma apresentação do romance até sua realização física, e representa o período de revisão e maturação da obra. Isso demonstra que Alencar foi um escritor cômico de seu papel em fundar uma literatura nacional. Soube, assim, manipular todos esses elementos do sistema literário a favor de o seu projeto.

A primeira edição de *Iracema* se esgota em dois anos e, em 1870, é publicada a segunda edição (**Anexo 2, Fig. 2**), por outra editora, a B. L. Garnier. Período em que a França exercia forte influência cultural sobre o Brasil, a Garnier tinha extrema importância para a cultura livresca do país, pois era uma das responsáveis em fornecer livros importados para uma pequena parcela rica e culta da elite. Daí que podemos deduzir que *Iracema* tenha se revestido de valor editorial logo na primeira publicação, atraindo a atenção da editora, ainda que não tivesse alcançado na época o estrondoso sucesso de público que obteve *O Guarani*.

Alencar, um autor dedicado, faz alterações na primeira edição de *Iracema* para as publicações seguintes, visando atender as expectativas do público. A primeira edição foi pacientemente reescrita, de modo que, na segunda, quase todo o livro sofreu modificações, tanto no texto, como nas “Notas”. As

correções incluíam simples alterações de pontuação, substituições de palavras, inversões da ordem das palavras na oração, cortes de artigos definidos antes de possessivos e até alterações substanciais na redação dos parágrafos, como supressão de orações inteiras e inversão da ordem de parágrafos. Junto a essa edição, aparece um novo paratexto, o “Pós-escrito”.

O “Pós-escrito” surge da necessidade do autor de dar respostas às recensões negativas feitas ao romance, visto que na época as questões relacionadas ao trabalho da linguagem ocupavam o centro do interesse na recepção da crítica literária. Dentre os julgamentos feitos, ele responde ao de Pinheiro Chagas (ALENCAR, 1965, p. 198-199), que o acusa de falta de correção na linguagem e de se desviar, por meio de neologismos arrojados e insubordinações gramaticais, do português lusitano, e ao de Antônio Henriques Leal (*Idem*, p. 208), que de forma mais acirrada o julga de descuidado quanto ao uso da linguagem e do estilo. Dada a resposta de Alencar, Leal fará a tréplica e Alencar se ocupará dessa polêmica. Essas discussões, sendo mediações do sistema literário, fomentam o processo de recriação da obra, colocando-a em movimento.

A terceira edição (**Anexo 2, Fig. 3**) sofreu pequenas alterações feitas pelo autor. Foi publicada postumamente no ano de 1878, pela B. L. Garnier. Há diferenças entre a segunda e a terceira edição, não tão acentuadas e numerosas quanto entre a primeira e a segunda. Essas mudanças sugerem o cuidado de Alencar no processo de produção de sua criação, ajustando-a melhor ao seu pensamento. Temos, portanto, três edições revisadas pelo próprio autor, mediando a interação entre obra e leitor.

## **2.2. Iracema no século XX**

Em 1948, surge a primeira edição oficial de *Iracema*, organizada e lançada pelo Instituto Nacional do Livro. Obser-

va-se aqui o reconhecimento, por parte do Governo, do valor literário da obra *Iracema*. A instituição governamental (Imprensa Nacional) agindo como um importante mediador no sistema literário para a divulgação e manutenção da obra, movimentando o mercado editorial e facilitando a circulação.

Em 1951, a editora José Olympio prepara um plano editorial no qual consta a publicação de um volume que reúne dois romances indianistas do autor: *Iracema – lenda do Ceará* e *Ubirajara – lenda tupi*. Ainda como estratégia editorial, aparece um estudo de Machado de Assis e um prefácio feito por Rachel de Queiroz. Compreendemos, então, que a crítica, como mediadora do sistema literário, legitima o valor da obra, conforme reiteramos com as palavras de Candido (1997) de que ela “sairá afinal o juízo, que não é julgamento puro e simples, mas avaliação – reconhecimento e definição de valor” (CANDIDO, 1997, p. 31).

A edição comemorativa do centenário da obra *Iracema* (**Anexo 3 – Fig. 4**), publicada em 1965, pela editora José Olympio, elege a terceira edição revisada pelo próprio Alencar como texto básico, desprezando algumas inferências de edições anteriores como a de 1948 e 1951, prezando pelo respeito ao pensamento do autor e às peculiaridades do seu processo literário. Por essa edição ter muitas informações, optamos por dividi-la, para efeito desse estudo, em quatro partes.

A primeira parte se inicia com uma versão fac-similar do *Jornal do Commercio* (**Anexo 1**) noticiando o aparecimento do romance *Iracema*. Aparece o frontispício das três primeiras edições (**Anexo 2**), um poema de Manuel Bandeira, intitulado “Louvado do Centenário de Iracema” (**Anexo 3, Fig. 5**). Há duas notas: a “Nota da Editora” enfatiza que a organização dessa edição traz, além do texto crítico do romance, documentos que possibilitam aos estudiosos um melhor julgamento da carreira de *Iracema*, e a “Nota do Organizador”, assinada por M. Cavalcanti Proença, enfatiza que o objetivo da edição é

traçar um panorama geral que traduza a caminhada da existência da obra ao longo da existência de cem anos. Colhida da edição de 1951, há a “Introdução Biográfica”, assinada por Brito Broca. Para realçar o alcance da obra, traz o frontispício da tradução francesa, editada em 1928, pela editora Librairie Gedalge e o fac-símile de uma página da tradução espanhola, por Felix E. Etchegoyen.

A segunda parte, intitulada “O Romance”, começa com uma “Introdução crítico-filológica”, por M. Cavalcanti Proença na qual há um cotejo de cinco diferentes edições com intuito de trazer o tratamento gráfico editorial que cada uma delas recebeu. Na sequência, está o romance, que compreende o “Prefácio”, “Narrativa”, “Carta ao Dr. Jaguaribe”, “Notas” e “Pós-escrito”.

A terceira parte, nomeada “Iracema e os contemporâneos”, reúne a crítica pró e contra o romance, quando de seu lançamento, e um artigo de José de Alencar, no qual ele retoma questões de linguagem e estilo, algumas já discutidas no “Pós-escrito”. Desses artigos, ressaltamos o de Machado de Assis (1965a, p. 185),<sup>21</sup> por ele fazer uma dura crítica a alguns elementos do sistema literário. Para ele, o país, na época, era carente de boas obras por três motivos: o modo de produção e impressão era caro e pouco lucrativo; havia um círculo limitado de leitores; o movimento intelectual no país era escasso por conta de os escritores terem de enfrentar esses problemas e se sentirem desmotivados. Nesse cenário, Machado enaltece o talento de Alencar por perseverar e vencer essas dificuldades a despeito da indiferença pública.

Na quarta parte, “Atualidade de Iracema”, são agrupados ensaios críticos das décadas de 1950 e 1960, representados por Rachel de Queiroz, Augusto Meyer, Agripino Grieco, José

---

<sup>21</sup> Este artigo foi originariamente publicado no *Diário do Rio de Janeiro*, em 09 de janeiro de 1866.

Aderaldo Castelo e M. Cavalcanti Proença. Acrescenta-se, ainda, um longo estudo sobre características vernáculas da linguagem de Alencar, por Cândido Jucá (filho). Dessas críticas, chama a atenção a de Rachel de Queiroz (1965, p. 251),<sup>22</sup> pois reconhece que não há como negar a imortalidade dos tipos criados por José de Alencar, dentre eles *Iracema*. Esse ponto de vista é reiterado na seção seguinte.

### 2.3. *Iracema* no século XXI

Passados cento e quarenta e oito anos, *Iracema* continua viva no imaginário popular, dado o fato de que existe um grande número de edições da obra no Brasil, como também no exterior. Em levantamento feito por Plínio Doyle (ALENCAR, 1965, p. 405-406) para a comemoração do centenário da obra, foram registradas 106 edições do romance, além de ser retomado em novos formatos, como versões em braile, em quadrinho e em cordel. Dessa época até os dias atuais, elevou-se não somente o número de publicações como também a diversidade de suportes e gêneros. Em face do exposto, apresentamos três obras que tomam *Iracema* como base para a criação de novos produtos literários: *Iracema em Quadrinhos*, *Iracema dos Lábios de Mel: O Musical* e *Iracema em Cena*.

*Iracema em Quadrinhos* (**Anexo 4**) é uma produção da editora Noovha América, publicada em 2008, como parte da coleção Clássicos da Literatura Brasileira em HQ. É uma “adaptação”<sup>23</sup> – anunciada na capa do livro – de Oscar

---

<sup>22</sup> A edição do centenário informa que este texto de Raquel de Queiroz foi publicado na edição de 1951.

<sup>23</sup> Trabalhamos com o conceito de adaptação de Linda Hutcheon (2011), em *Uma teoria da adaptação*. A estudiosa canadense tem uma definição dupla de adaptação: vista como *processo* “sempre envolve tanto uma (re-)interpretação quanto uma (re-)criação” (p. 29); como *produto* “é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obra em particular” (p. 29).



D'Ambrósio e João Antônio Rodrigues Garcia (Jão), que também a ilustrou. Nesta versão, há a preocupação de resgatar o projeto original de Alencar. Para tanto, mantém todas as partes que constituem a obra: “Prólogo”, “Narrativa”, “Notas” (em forma de glossário) e “Carta ao Dr. Jaguaribe”, mesmo que de modo resumido.

A materialidade da obra nos leva a imaginar que ela está voltada para um público infantil ou infanto-juvenil, pois o volume se apresenta de modo diferenciado: em papel couchê, tamanho A4, com orelhas e capa colorida com o desenho de uma indiazinha saltitante, sob um fundo ensolarado. Na quarta capa, a imagem se repete, agora sob um fundo estrelado, com uma imensa lua cheia. Entretanto, na narrativa a linguagem formal do texto fonte é mantida, quebrando essa expectativa. Essa “adaptação” reproduz o texto de origem por meio da técnica de cortes, selecionando fragmentos essenciais do texto que são ilustrados, incluindo José de Alencar como personagem que anuncia o “Prólogo” e conclui com a “Carta ao Dr. Jaguaribe”.

O Governo do Estado do Ceará – Secretaria da Cultura, em 2011, publica *Iracema dos Lábios de Mel: O Musical (Anexo 5)*. A peça surge como parte das comemorações do Centenário do Theatro José de Alencar, casa de espetáculo mais tradicional do Ceará. O objetivo do governo cearense com esse projeto é estimular uma política do livro que registre a produção artística e cultural do Estado. Curiosamente, de um compêndio de vinte títulos, *Iracema* é a única obra de Alencar contemplada na coleção Edições Theatro José de Alencar.

Peça de dramaturgia, assinada por Ilclemar Nunes, é considerada uma “adaptação livre” de *Iracema*, conforme indicado na folha de rosto. José de Alencar é inserido como personagem-narrador e aparece no início e no final apenas recitando trechos da história. Há uma apropriação equivocada da obra, pois ela é utilizada como ponto de partida – com supres-

são de alguns fragmentos e diálogos – e não se reconhece a autoria da mesma.

Um aspecto notável são as várias passagens livremente adaptadas, que ganham arranjos musicais diferenciados, como o *rap*, por exemplo. Apesar de esse título ter caráter musical, essa pesquisa não tem registro preciso de que a peça tenha sido encenada.

Em 2008, a editora Ática lançou *Iracema em Cena* (**Anexo 6**), livro que faz parte da coleção “Descobrimos os Clássicos”. De autoria de Walcyr Carrasco, a obra pretende ser “uma leitura de *Iracema*, de José de Alencar”, conforme destacado na capa do livro. Escrita para ser um paradidático, tem uma linguagem simples e nasceu da necessidade de levar ao jovem de hoje uma leitura agradável dos clássicos da nossa literatura. Segundo informações dos editores, “o romance *Iracema* alçou voo, expandiu-se para outras formas de arte, ultrapassou a vida de seu autor e o contexto em que ele viveu. [...] chegou aos nossos dias, e ainda nos faz pensar na formação e nos contrastes do Brasil” (2008, p. 120).

A história é assim resumida. Adamo, o protagonista, sonha trabalhar com cinema. Certo dia, um diretor de cinema aparece na loja onde o jovem trabalha e esse lhe diz que gostaria de adaptar *Iracema*, de José de Alencar. Como a história apresenta índios e floretas, o diretor fica muito interessado na ideia, pois isso tornaria a minissérie propícia para a venda no exterior. Adamo é contratado, mesmo sendo um roteirista inexperiente. As filmagens começam e ele precisa fazer algumas alterações no roteiro, a pedido do diretor, fugindo do texto de origem, o que o deixa incomodado. Ele conhece Joana, a atriz que faz o papel principal e eles se apaixonam, retomando a fábula de *Iracema*.

Em todo processo de adaptação, verificam-se aproximações e distanciamentos da obra fonte. Nesse caso, *Iracema* de

Carrasco se aproxima de *Iracema* de Alencar, principalmente, pelo aproveitamento de alguns elementos do enredo: uma índia brasileira apaixona-se por um jovem português e tem um filho, fruto desse amor. O romance contemporâneo coloca em primeiro plano a história de Adamo e, em segundo, a história da índia Iracema. Entretanto, nota-se a presença da obra *Iracema* por meio do recurso de pôr em cena algumas poucas citações, que dão realce à narrativa alencariana.

*Iracema em Cena* é marcada por supressões e acréscimos de alguns personagens e episódios. A protagonista, por exemplo, não morre ao final da trama, pois segundo o personagem-diretor, o público gosta de final feliz e ficaria frustrado com a morte da heroína. Os maiores deslocamentos ficam por conta da linguagem simples, diferenciada da elaborada do texto fonte, e do contraste entre a imagem que Alencar retrata dos indígenas e a apresentada por Carrasco.

As alterações verificadas nas três obras acontecem devido a mudanças do contexto sócio-histórico-cultural que refletem na cosmovisão dos autores dos textos reescritos. Esses aspectos não interferem no valor literário dos textos atuais por nós os considerarmos uma “nova” obra. Ao recorrerem à história alencariana e se utilizarem do texto-fonte como ponto de partida para a criação de outros textos, os novos títulos ressocializam o romance oitocentista e o tornam vivo para o público das mais diversas idades na atualidade.

### **3. Considerações finais**

A discussão levantada nesse ensaio mostra que *Iracema* continua ativa no mercado editorial, tanto em sua forma tradicional como em outros gêneros. Esses elementos são a prova concreta de que o sistema literário é um organismo vivo, em que a tríade básica autor-obra-público é constantemente nutrida por subsistemas como editor, suporte material, epitextos,

paratextos, textos etc., que, articulados, instituem uma tradição. É imprescindível notar que alguns desses elementos, inseridos num contexto sócio-histórico-cultural, tomam uma forma que melhor os moldam ao momento, apresentando uma configuração que atrai o leitor.

Alencar propiciou contribuição inegável à formação de uma literatura genuinamente brasileira e, por isso, Candido (1997) afirma que “a sua arte literária é, portanto, mais consciente e armada do que suporíamos à primeira vista” (CANDIDO, 1997, p. 211). Ainda que enfrentando circunstâncias adversas, Alencar soube manejar com habilidade o sistema literário, atuando ao mesmo tempo como escritor, editor e divulgador de sua obra. Usou a crítica para manter a chama de suas produções acesa e, após sua morte, constatamos que o seu labor rendeu e continua rendendo frutos, como previu Machado de Assis (1965b, p. 193)<sup>24</sup> ao falar de *Iracema*: “Há de viver este livro, tem em si as forças que resistem ao tempo, e dão plena fiança do futuro”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. *Iracema: Lenda do Ceará*. Edição do centenário. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

\_\_\_\_\_. *Iracema: Lenda do Ceará*. São Paulo: Ateliê, 2006.

\_\_\_\_\_. *Iracema*. São Paulo: Noovha América, 2008.

\_\_\_\_\_. *Como e porque sou romancista*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1893, p. 54. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00176100#page/7/mode/1up>>. Acesso em: 17-11-2013.

---

<sup>24</sup> Este artigo foi originariamente publicado no *Diário do Rio de Janeiro*, em 23 de janeiro de 1866.

CÂNDIDO, Antônio. O escritor e o público. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006, p. 83-99.

\_\_\_\_\_. *Formação da literatura brasileira*. 8. ed. São Paulo: Itatiaia, 1997, vol. 1.

CARRASCO, Walcyr. *Iracema em cena*. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCHETTI, Paulo. Apresentação. In: ALENCAR, José de. *Iracema: Lenda do Ceará*. Cotia: Ateliê, 2006.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad.: André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2011.

MACHADO DE ASSIS, J. M. *Iracema*. In: ALENCAR, José de. *Iracema: Lenda do Ceará*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965a, p. 188-193.

\_\_\_\_\_. *Iracema*. In: ALENCAR, José de. *Iracema: Lenda do Ceará*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965b, p. 188-193.

NUNES, Ilclemar. *Iracema dos lábios de mel: o musical*. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

QUEIROZ, Raquel. José de Alencar. In: ALENCAR, José de. *Iracema: Lenda do Ceará*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965, p. 194-200.

ANEXOS

Anexo 1



Fac-símile da página do *Jornal do Commercio*

Anexo 2



Fig. 1: frontispício da 1ª edição



Fig. 2: frontispício da 2ª edição



Fig. 3: frontispício da 3ª edição

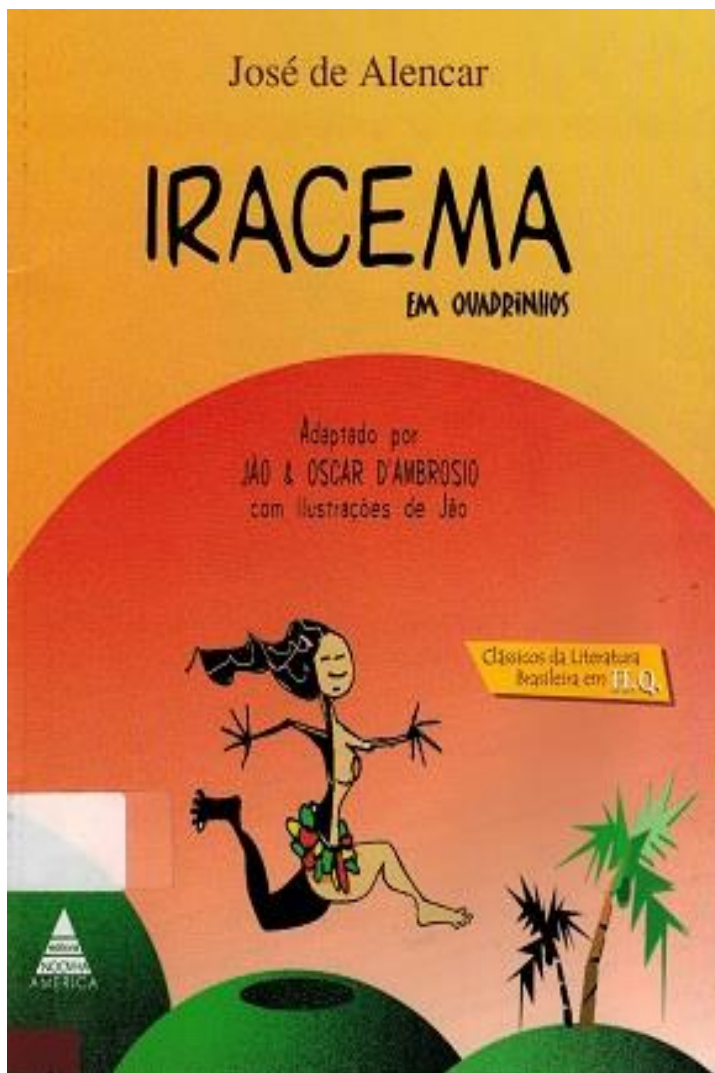
Anexo 3



Fig. 4: capa da edição do centenário Fig. 5: poema “Louvado do centenário de *Iracema*”

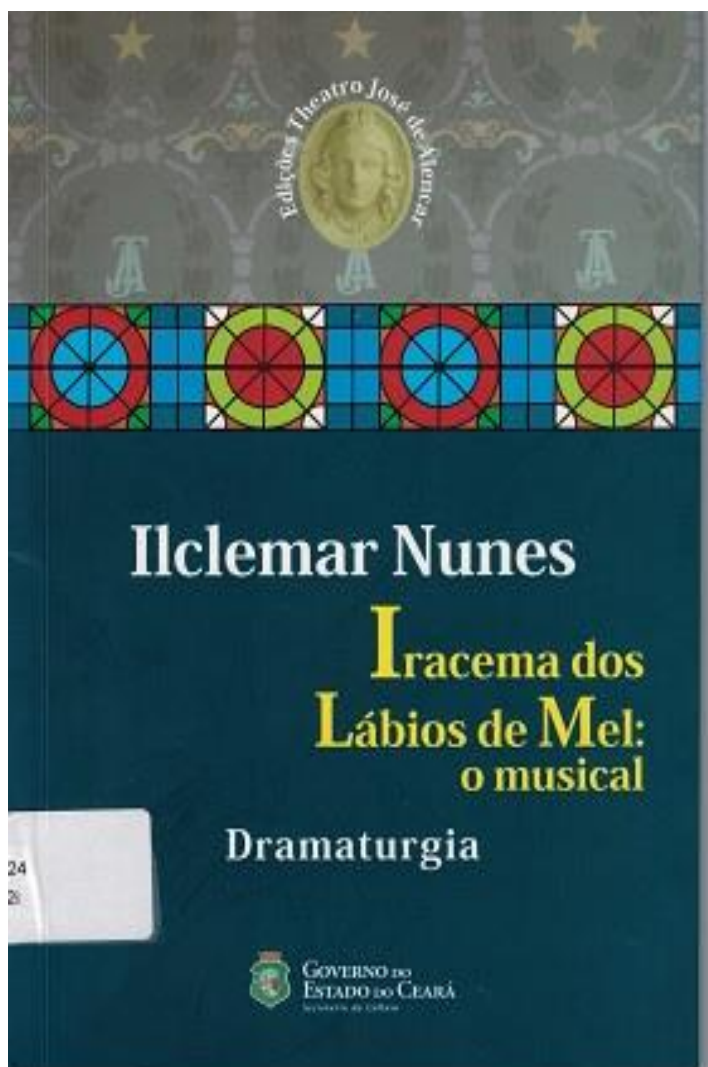


**Anexo 4**



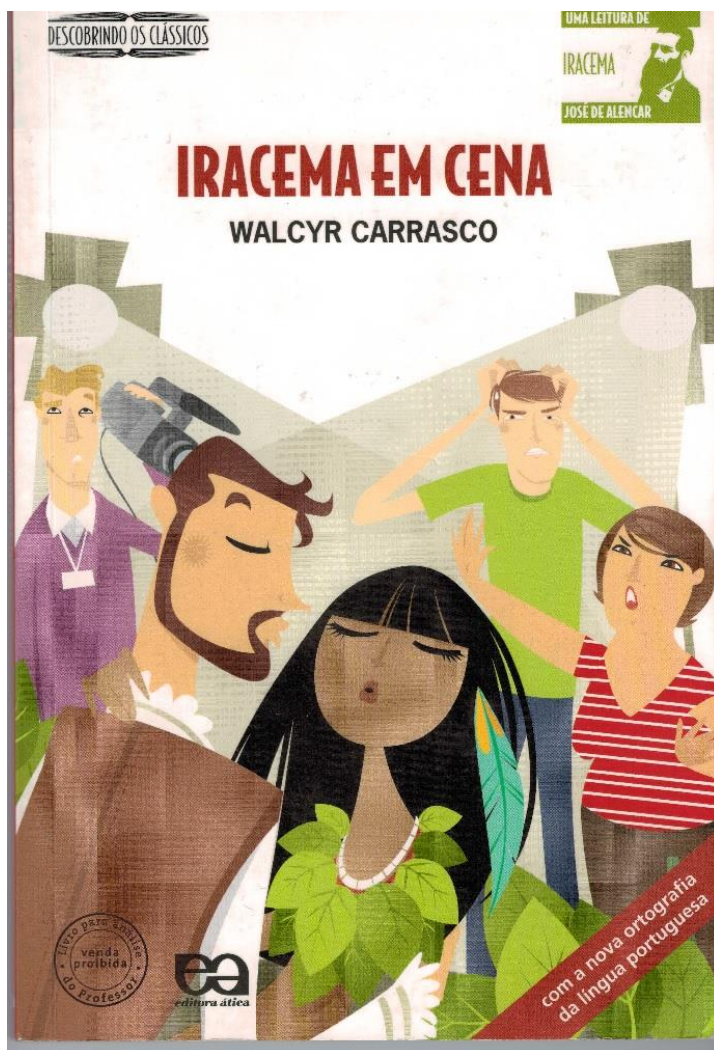
*Capa de Iracema em quadrinhos*

**Anexo 5**



**Capa de *Iracema dos lábios de mel: o musical***

Anexo 6



Capa de *Iracema em cena*

**NOVA FASE  
DA REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA<sup>25</sup>**

*José Pereira da Silva* (UERJ)  
[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br)

**RESUMO**

Fundada por Serafim da Silva Neto em 1955, a *Revista Brasileira de Filologia* (<http://www.periodicoseletronicos.com.br/index.php/rbf>) foi interrompida um ano após a morte de seu fundador. Disponibilizados virtualmente os seis volumes de sua primeira fase, em edição fac-similada, está sendo reativada em 2015, aproveitando as novas tecnologias de informação e comunicação, respeitando as normas específicas atuais da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e priorizando os estudos linguísticos e filológicos relativos ao português brasileiro, conforme propôs seu fundador.

**Palavras-chave:**

**Filologia. Linguística. Dialectologia. Geolinguística. Sociolinguística.**

**1. *Quem foi Serafim da Silva Neto***

Serafim Pereira da Silva Neto nasceu no Rio de Janeiro, a 6 de junho de 1917, e nessa mesma cidade faleceu a 23 de setembro de 1960, em plena produção científica. Fez o curso secundário no Colégio Batista, de sua cidade, bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais e se doutorou-se em Letras pela Faculdade Nacional de Filosofia.

---

<sup>25</sup> Uma versão deste texto foi apresentada como comunicação, na X Semana de Filologia na USP, no dia 4 de maio de 2015.

Abraçou o magistério desde cedo, tendo conquistado, no verdor dos anos, a cátedra do Liceu Nilo Pessanha, de Niterói, por concurso de provas e títulos; catedrático-fundador da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que lhe outorgou o título de doutor *honoris causa*, alça à cátedra de Filologia Românica da Universidade do Brasil, sucedendo Augusto Magne. Foi ainda professor da antiga Prefeitura do Distrito Federal e do Colégio Pedro II. Foi também professor visitante da Universidade de Lisboa, a convite do Governo Português.

Começou muito cedo sua rica produção acadêmica, com uma edição de *O Appendix Probi* em 1938.

Manteve correspondência com notáveis mestres estrangeiros e adquiriu uma das melhores e mais ricas bibliotecas sobre linguística geral e filologia românica.

Desde cedo, juntou material para escrever a *História da Língua Portuguesa*, projeto que se tornou realidade a partir de 1957, publicada em fascículos, depois reunidos em livro. Os primeiros capítulos desta obra são verdadeiras monografias, em que o autor se revela a par das últimas conquistas da teoria linguística portuguesa em particular, tanto através das páginas das mais conceituadas revistas internacionais do mundo científico, como de livros.

A progressão da doença e a perda de um filho em trágico acidente iam, aos poucos, corroendo a têmpera do trabalho do autor e motivando que os capítulos subseqüentes de sua *História da Língua Portuguesa* fossem perdendo em extensão e profundidade, para que seu término chegasse antes de sua morte. Por isso, qualquer crítica que se faça a esta obra de Serafim deve levar em conta os percalços de saúde contra os quais lutou durante sua elaboração.

Promoveu a coleção Biblioteca Brasileira de Filologia, que muito contribuiu para a difusão e ensino da filologia e da linguística no Brasil.

Com Antenor Nascentes, Mattoso Câmara e Sílvio Elia, dirigiu dez números do *Boletim de Filologia*, do Rio de Janeiro, publicado pela editora Livros de Portugal.

Serafim da Silva Neto se aplicou a quase todos os domínios da língua, da etimologia e da crítica textual, de cunho culturalista, especialmente na perspectiva histórica, bem como na investigação dialetológica, mantendo-se fiel às lições de seus mestres: Hugo Schuchardt, José Leite de Vasconcelos e Antenor Nascentes. (Cf. SILVA & AZEVEDO FILHO, 2012, p. 264)

## **2. A importância acadêmica de uma revista científica**

É interessante lembrar que as revistas científicas são criadas para divulgar a pesquisa, de modo que a comunidade científica possa utilizá-la e avaliá-la de outros pontos de vista. (Cf. BROFMAN, 2012, p. 419)

Aliás, no prólogo do primeiro número da *Revista*, em 1955, Serafim da Silva Neto já lembrava:

Há poucos anos o inolvidável romanista suíço Jakob Jud reconhecia esta verdade: que o progresso da filologia românica se realiza hoje principalmente por meio de revistas. De fato, as publicações periódicas vão indicando os novos rumos das pesquisas, debatendo os problemas, renovando os métodos, expondo as discussões teóricas e fazendo a crítica dos livros da especialidade. (SILVA NETO, p. I, 1955)

Aliás, sendo as revistas científicas os meios mais rápidos e econômicos para se fazer circular os resultados das pesquisas, é por meio delas que a sociedade toma conhecimento dos seus resultados e dos benefícios que elas trazem ou podem trazer.

A democratização da ciência continua sendo feita, por meio de artigos disponibilizados nos periódicos científicos, ora com a cobrança de uma taxa dos consulentes para se ter acesso

ao texto completo, ora cobrando dos autores uma taxa para disponibilizá-lo, ou ainda por meio de patrocínios ou de fomento.

A *Revista Brasileira de Filologia*, em sua nova fase, assim como foi na primeira, “deseja contribuir para o desenvolvimento dos estudos científicos da língua portuguesa, encarada, naturalmente, no grupo das línguas românicas e nas suas relações com as demais ciências do homem” (SILVA NETO, *ibidem*), tratando, na medida do possível, de todos os pontos importantes de uma das línguas de cultura mais faladas do mundo.

Brofman (*idem, ibidem*) alerta que o principal critério de existência de uma revista científica é ser amplamente lida, sugerindo que deva seguir alguns dos critérios que adotaremos:

- a) ter como objetivo ampliar os conhecimentos de uma área do saber, portanto ser específica – em nosso caso, a filologia em seu sentido mais amplo;
- b) contar com um comitê editorial de especialistas capazes de assegurar um alto nível de publicações – para o qual já estamos convidando especialistas europeus, africanos e brasileiros;
- c) ser aberta a contribuições externas para garantir qualidade e competitividade – o que é natural no CiFEFiL, que não é uma instituição de ensino e pesquisa propriamente;
- d) ser indexada – para o que já estamos em contato com o IBICT para conseguir o ISSN;
- e) receber pedidos de assinaturas de instituições e pessoas físicas – o que faremos para as edições impressas e disponibilizando abertamente a consulta virtual;

- f) receber pesquisas originais submetidas para publicação de autores externos e internos – aceitando apenas artigos inéditos;
- g) ter seus artigos mencionados em outras publicações reconhecidas – o que vai depender também de sua divulgação e do nível acadêmico dos trabalhos e dos autores.

Serão evitados fatores negativos como a ambição científica de caráter multidisciplinar e a presença maciça de conselheiros e autores da própria instituição. Para isto, os artigos apresentados por autores da mesma instituição serão distribuídos em números diferentes da *Revista*, não se admitindo mais de dois em um mesmo número. A síntese biográfica de pesquisadores brasileiros será extraída da Plataforma Lattes e a dos estrangeiros será pedida aos próprios autores.

Recomenda-se que um periódico científico independente, como a *Revista Brasileira de Filologia*, seja a culminância de um projeto estratégico que valorize a pesquisa em todas as suas dimensões e complexidades, investindo no empreendimento e criando as condições necessárias para a geração de novos conhecimentos.

### ***3. Estrutura da Revista Brasileira de Filologia criada por Serafim da Silva Neto***

A *Revista Brasileira de Filologia* foi criada para circular semestralmente, com um volume por ano, dividido em dois tomos, que deveriam sair em junho e dezembro, sob o patrocínio da Livraria Acadêmica. No entanto, somente os três primeiros números tiveram circulação regular, sendo que o número quatro saiu no final de 1958, reunindo os dois tomos, assim como o número 5, publicado como homenagem póstuma a seu fundador, dois anos depois do anterior.



Em 1961, foi publicado um tomo em homenagem ao centenário de seu nascimento de Said Ali, terminando aí seu primeiro ciclo, há mais de meio século, ciclo este que foi iniciado com a homenagem póstuma ao mesmo Said Ali, falecido em 1953.

Em síntese, a *Revista Brasileira de Filologia* trazia uma seção de quatro e cinco artigos em cada tomo, outra de resenhas e notas bibliográficas e uma terceira, de notícias e comentários, tendo sido publicados 61 artigos nos 13 tomos, nos sete anos que durou (1955-1961), formando um volume anual de aproximadamente 300 páginas.

#### **4. Autores que publicaram nos seis números da Revista Brasileira de Filologia**

Dos trinta e nove autores daquela fase, somente os quinze primeiros da lista abaixo publicaram mais de um artigo, sendo Serafim da Silva Neto e Matoso Câmara Jr. os autores que mais contribuíram, apesar de terem sido publicados dois números depois da morte de Serafim.

Publicaram na *Revista Brasileira de Filologia*, em ordem decrescente do número de contribuições: Serafim Pereira da Silva Neto e Joaquim Mattoso Camara Jr.; Antônio Geraldo da Cunha; Antônio de Pádua; Zedeněk Hampejs, Israel Salvador Révah, Eugenio Coseriu, Celso Pedro Luft e Celso Ferreira da Cunha; Antenor Nascentes, Emmanuel Pereira Filho, Augusto Meyer, Wilhelm Giese, Heinrich Adam Wilhelm Bunsen e Ângela Maria A. S. Oliveira; Evanildo Cavalcante Bechara, Theodoro Henrique Maurer Jr., Silvio Edmundo Elia, Segismundo Spina, Othon Moacyr Garcia, Ismael de Lima Coutinho, Alceu Amoroso Lima, Bernard Pottier, Urbano Vicente Gama Sales, Suzi Eisenberg-Bach, Marius Sala, L. G. Simas, Kenneth Lee Pike, Johannes Rubschmid, Hércio Martins, Frederico Krüger, Fernando de Almeida Lemos, Eulício

Farias de Lacerda, Eugenio Asensio, Darcy Damasceno, Dante Laytano, Bernardino José de Souza, Albino da Bem Veiga e A. J. Figueiredo.

Para dar estabilidade a este e a outros periódicos eletrônicos, criamos o domínio [periodicoseletronicos.com.br](http://periodicoseletronicos.com.br), onde já hospedamos os números antigos da *Revista Brasileira de Filologia* e pretendemos hospedar outras que o desejarem, como já fizemos gratuitamente com a *Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental*, cujos três primeiros números estão ali.

### **5. Proposta da nova fase da Revista Brasileira de Filologia**

É nossa pretensão manter a estrutura básica da fase anterior da revista, com artigos, resenhas e notícias, fazendo as atualizações que as novas tecnologias nos permitem, adaptando-a para as normas de publicações oficiais em vigor e ampliando o número médio de artigos, assim como o número médio de páginas por ano.

Assim como na primeira fase, todos os assuntos relativos à língua portuguesa serão temas de seu interesse, sem qualquer restrição geográfica, mas será dada atenção especial ao português do Brasil, em todas as suas variedades, não se descartando também os estudos teóricos e gerais, tais como os de sociolinguística, geolinguística, psicolinguística, etc., etc.

Para maior alcance, imaginamos uma versão eletrônica e uma versão impressa, sendo que esta deverá ser restrita aos assinantes e às instituições de ensino e pesquisa que a solicitarem.

A primeira fase não tinha ISSN, porque ele foi criado em 1971 e implantado em 1974. Por isto, só agora será criada sua indexação, que valerá para todos os números da revista,

assim como não seguia os padrões de publicações científicas atuais, que são regulamentadas, no Brasil, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Haverá um conselho editorial internacional, com participantes europeus, africanos e brasileiros, e todos os artigos terão de ser precedidos de resumos e palavras-chave em português e inglês ou espanhol.

Estão confirmados no Conselho Editorial, os seguintes professores doutores de diversas universidades do Brasil, de Portugal e de Moçambique: Afrânio da Silva Garcia (UERJ)<sup>26</sup>, Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFAC), Carlos Costa Assunção (UTAD), Carlos Filipe G. Figueiredo (UMAC), Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB), Elias Alves de Andrade (UFMT), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ieda Maria Alves (USP), José Mario Botelho (UERJ), Luís Carlos Lima Carpinetti (UFJF), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcio Luiz Mointinha Ribeiro (UERJ), Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG), Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB), Maria do Céu Fonseca (U.Évora), Maria Filomena Gonçalves (U.Évora), Maria Helena de Paula (UFG), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (UBI), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Ruy Magalhães de Araujo (UERJ), Sílvio de Almeida Toledo Neto (USP), Telmo Verdelho (U.Aveiro) e Vanessa Regina Duarte Xavier (UFG), cujos currículos estão disponibilizados na Plataforma Lattes (no caso dos brasileiros) ou em páginas pessoais dos conselheiros estrangeiros, que podem ser buscadas por seus próprios nomes.

---

<sup>26</sup> Na versão eletrônica deste artigo, é possível se comunicar diretamente com os conselheiros, clicando-se no seu nome.

## 6. Conclusões

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, e com o aumento do acesso ao ensino superior e de investimento em pesquisa, a *Revista Brasileira de Filologia* deverá atingir imediatamente todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e aqueles em que a língua portuguesa é utilizada como segunda língua. Por isto, pretende-se que ela recomece com o mesmo prestígio que teve e se torne fonte de consulta obrigatória para os estudantes e pesquisadores de língua portuguesa.

O primeiro número dessa nova fase da *Revista* deverá sair no final deste ano de 2015, para homenagear o acadêmico, professor e gramático Carlos Henrique da Rocha Lima, cujo centenário de nascimento ocorrerá no dia 22 de outubro.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. Serafim da Silva Neto: Cadeira n° 16 – Primeiro ocupante. In: SILVA, José Pereira da; AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. (Orgs.). *Dicionário biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia*. [Rio de Janeiro: ABRAFIL], 2012, p. 264. Disponível em:

<<http://www.josepereira.com.br/ /dibiabrazil2013.pdf>>.

BROFMAN, Paulo Roberto. A importância das publicações científicas. *Cogitare Enfermagem*, vol. 17, n. 3, p. 419-21, 2012 Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/download/29281/19029>>.

*Revista Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955-1961. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.com.br/index.php/rbf>>.

SILVA NETO, Serafim da. À guisa de prólogo. *Revista Brasileira de Filologia*, vol. 1, t. 1, p. I-V, jun.1955.

**TEXTOS MULTIMODAIS:  
UM NOVO FORMATO DE LEITURA**

*Silvio Profirio da Silva* (UFPB)

[profirio.silvio@bol.com.br](mailto:profirio.silvio@bol.com.br)

*Francisco Ernandes Braga de Souza* (UFPB)

[ernan\\_ufrpe2006@yahoo.com.br](mailto:ernan_ufrpe2006@yahoo.com.br)

*Luis Carlos Cipriano* (UFPB)

[obeic@yahoo.com.br](mailto:obeic@yahoo.com.br)

**RESUMO**

No dizer de Moraes e Dionísio (2009), a propalação tecnológica tem suscitado novos formatos de construção da informação. A construção do fluxo informacional - antes realizada somente por letras, palavras e estruturas frasais - passa a contar agora com novos elementos provenientes do campo visual. Referimo-nos, aqui, à imagem. A composição textual deixa de primar somente da linguagem escrita, englobando, desse modo, múltiplas e diversificadas semioses. O texto, agora, é algo multimodal. O presente trabalho tem como objetivo colocar em discussão o conceito de textos multimodais, buscando refletir como esses textos de-flagram um novo formato de leitura alicerçado em elementos que transcendem os signos alfabéticos. Decorrente disso, analisamos textos publicados pela Comunidade Humor Inteligente (Facebook), em repúdio às agressões aos professores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O propósito, aqui, é verificar quais marcas e traços multimodais fazem-se presentes em tais textos.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. Leitura. Construção de Sentido.

**1. Introdução**

Consoante Albuquerque (2006), a década de 1980 é marcada firmemente pela construção de paradigmas no tocante

à pedagogia da leitura. Nesse ato, a filosofia, a pedagogia, a psicologia, a sociologia e, acima de tudo, a linguística são campos do saber que, de modo estoico, produziram um considerável contingente de paradigmas em relação à leitura. Entre tais campos do saber, destacamos, aqui, os paradigmas provenientes da linguística, mais especificamente, da *linguística de texto e/ou linguística textual*. Daqui, provém uma nova perspectiva de texto, que transcende o código verbal escrito da língua. Aludimos, aqui, à perspectiva de texto como *unidade de sentido*. Provém, ainda, uma nova perspectiva de leitura que transcende a decodificação de signos e símbolos. Remetemos, aqui, à perspectiva de leitura como *atribuição e/ou construção de sentido*.

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionista de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – linguística, sociolinguística, psicolinguística, pragmática, análise do discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influencia desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las como prática social. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21)

De acordo com Nascimento et al. (2011), na sociedade atual, o espaço dado aos recursos imagéticos e visuais expandiu-se de maneira considerável. A construção textual, hoje, não concede primazia apenas à modalidade escrita da linguagem. Pelo contrário, inúmeros recursos visuais e imagéticos podem ser empregados. O propósito disso, na maior parte dos casos, é sumarizar uma dada mensagem a partir da linguagem visual. Em outros casos, é carrear determinados efeitos de sen-

tido. Para tal, a escolha da letra (fonte), a cor, o formato e a forma, além de como tudo isso vai ser materializado no papel serão fatores de suma importância. Isso está em consonância com Dionísio (2011) e Silva (2014a).

Na fala de Moraes (2007), os postulados da lingüísticos têm abrolhado a superação da limitação do uso de palavras e frases na composição textual. Palavras e frases não são os únicos elementos que podem ser mobilizados na construção textual. Em um contexto paradigmático marcado por uma noção de texto diretamente atrelada à supremacia das palavras e das frases, os estudos da lingüística vão carrear a efetivação de um novo conceito de texto. Tal conceito não vai abarcar apenas a escrita (letras, sílabas, palavras e frases), mas vai abranger/englobar múltiplos elementos e semioses. Entre tais elementos, destacamos, aqui, a imagem. Ora, a imagem passará a fazer parte do conjunto de elementos aptos a compor um texto.

No dizer de Moraes e Dionísio (2009), a propalação tecnológica tem suscitado novos formatos de construção da informação. A construção do fluxo informacional – antes realizada somente por letras, palavras e estruturas frasais – passa a contar agora com novos elementos provenientes do campo visual. Referimo-nos, aqui, à imagem. O fato é que a composição textual, agora, deixa de primar somente pela linguagem escrita, englobando, desse modo, múltiplas e diversificadas semioses. Em outras palavras, o texto deixa de ser unicamente verbal, podendo ser composto por uma multiplicidade de elementos proveniente do campo visual. O texto, agora, é algo *multimodal*, visto que consiste no corolário da mobilização de elementos de natureza diferenciada. Isso vai ao encontro de Luna (2002), Silva (2014a) e Silva (2014b).

Segundo Gasparetto Sé (2008),

os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas lingüísticas, a composição da linguagem

verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. (SÉ, 2008, p. 1)

Dentro dessa perspectiva, os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual). Quando essa junção acontece, dizemos que o texto é multimodal. Ou seja, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc.

Os aportes teóricos de Dionísio (2005) postulam a definição de textos multimodais como construtos textuais marcados linguisticamente por duas formas de representação diferenciadas. É necessário dizermos que essa posição não diz respeito apenas aos gêneros textuais escritos e impressos, mas também abarca os gêneros orais. Nessa conjectura, as duas formas de representação postuladas pela referida autora abrangem não só as modalidades escrita e visual da linguagem, como também englobam outras modalidades, tais como: a linguagem oral (falada), a linguagem gestual etc. Como a própria autora diz, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). Isso vai ao encontro de Dionísio (2011) e Silva (2014a).

Dentro desse contexto, situa-se um amplo contingente de gêneros textuais, como é o caso dos “anúncios, dos cartuns, das charges, das histórias em quadrinhos, das propagandas, das tirinhas etc.”. Estes são os exemplos mais estudados e pesquisados, quanto à multimodalidade discursiva. No entanto, nos dias de hoje, todos os gêneros textuais materializam aspectos e elementos multimodais. Diante dessa acepção, defendemos, aqui, que os gêneros textuais não são materializados, por intermédio de uma perspectiva monomodal, conforme postulam Nascimento et al. (2011).



O fato é que, hoje, com a propalação dos aparatos tecnológicos e informáticos, a construção textual tem adquirido novos formatos e moldes, o que tem deflagrado novas formas de ler e de compreender textos. Neste trabalho, colocamos em discussão o conceito de textos multimodais, buscando refletir como esses textos deflagram um novo formato de leitura aliçado em elementos que transcendem os signos alfabéticos. Decorrente disso, analisamos textos publicados pela *Comunidade Humor Inteligente (Facebook)*, em repúdio às agressões aos professores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O propósito, aqui, é verificar quais marcas e traços multimodais fazem-se presentes em tais textos.

## **2. *Pedagogia da leitura: alterações e modificações em debate***

O conceito de leitura esteve, por muito tempo, diretamente relacionado a saberes de cunho linguístico, mais especificamente, gramatiqueros – ortográficos, morfológicos, sintáticos, vocabulares etc. Ou seja, no campo educacional, o trabalho pedagógico com essa competência linguística voltava-se apenas para uma perspectiva linguística – letras, sílabas, palavras e frases. Isso erradicava todas as dimensões, que refletem o ato da leitura, destacando-se, acima de tudo, a dimensão cognitiva. O conceito de leitura era, então, ancorado em uma perspectiva linguística e excludente.

Santos (2002a) postula que a leitura era concebida como uma prática mecânica diretamente atrelada à *reprodução*, seja visual e/ou sonora. Nessa mesma direção, as postulações de Avelar (2001) demonstram o fato de a escolarização do leitor ter como foco uma perspectiva de decifração e de repetição. Com base na fala dessa autora, o ensino dessa competência linguística estava ancorado em automatismos, recorrendo, para

isso, a “práticas mecânicas de captação e de devolução de informações” explícitas no texto. (AVELAR, 2001)

Segundo Albuquerque (2006), a década de 1980 ficou marcada estoicamente pela produção de pressupostos teóricos tangentes à pedagogia da leitura. Nesse contexto paradigmático, a filosofia, a pedagogia, a psicologia, a sociologia e, em especial, a linguística vão propalar de maneira considerável um contingente de arcabouços, em prol dessa ferramenta linguística. Isso vai ao encontro dos referenciais teóricos de Santos (2002b).

Se o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos desde o início da década de 1980 um amplo debate sobre esses temas. Pesquisadores com formação em distintos campos – psicologia, linguística, pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem (ALBUQUERQUE et al, 2008, p. 1).

Os referenciais teóricos construídos por esses postulados viabilizam a promoção de uma nova noção de leitura em uma perspectiva sociointeracionista. A leitura, vista sob essa perspectiva sociointeracional, assume a noção de *prática de elaboração e/ou produção de sentido*, como suscitam múltiplos e diversificados autores da linguística aplicada – Kleiman (1989), Silva (2014a; 2014c), Silva (2013), Silva e Luna (2013) e Silva et al. (2012) –, da linguística de texto – Koch e Elias (2006) –, da pedagogia – Albuquerque (2006) e Barbosa e Souza (2006) –, da psicologia cognitiva – Ferreira e Dias (2004; 2005) etc. O fato é que toda essa propalação de teorias

em prol dessa habilidade linguística vai ensejar a promoção de novos fazeres pedagógicos.

A leitura, hoje, é percebida como uma ferramenta linguística, por meio da qual o leitor faz uso de uma gama de rituais textual-discursivos e cognitivos (ROJO, 2004). Nessa mesma direção, Koch & Elias (2006), nas suas postulações, defendem uma concepção de leitura enquanto “construção ou produção de sentido”. Ato este alicerçado na articulação/junção do autor e leitor, necessitando, para tal, da mediação do texto. No dizer das próprias autoras, “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 37).

Contudo, o ato da leitura não se limita a práticas cognitivas. A leitura é também uma prática social, por meio da qual o leitor faz uso de múltiplos saberes. Isso está em consonância com Maingueneau (2001). Esse autor tece considerações extremamente relevantes acerca dessa temática. Na ótica de Maingueneau (2001), durante o ato da compreensão de texto, o leitor faz uso de três competências de âmbitos distintos. São elas: a competência enciclopédica, a competência linguística e a competência genérica.

A primeira competência, a *enciclopédica* [ou também, conhecimento de mundo], está diretamente atrelada aos conhecimentos advindos do universo social e da realidade circundante. Essa competência abrange, então, as experiências provenientes da vida pessoal e das práticas sociais do sujeito. A segunda competência, a *linguística*, está diretamente relacionada aos conhecimentos linguísticos do leitor. Ela engloba os saberes concernentes à gramática normativa e ao vocabulário. A terceira competência, a *genérica*, está intimamente ligada aos conhecimentos relativos aos gêneros do discurso, tais como: objetivos/propósitos comunicativos, suportes textuais etc. Essa postura é corroborada por Koch & Elias (2006), que tam-

bém fazem menção a esses conhecimentos utilizados pelo leitor, a fim de produzir sentido perante o texto.

Tais discussões trazidas por esses autores foram bem sucedidamente abordadas por Kleiman (1989) muito anteriormente. Essa autora tece argumentos opinativos acerca de como o leitor faz uso de processos cognitivos diversificados, os quais pode ser não-planejados – como mencionado antes, *estratégias cognitivas* – e planejados – *estratégias metacognitivas*. Ora, o primeiro processo abrange todas as práticas mentais traçadas pelo leitor espontaneamente. A metacognição, por sua vez, é conceituada por Kleiman (1989) como a forma como o leitor efetua/promove reflexões sobre seus saberes. E, com isso, todas as reflexões traçadas por este acerca dos seus conhecimentos relativos à leitura refletem a dimensão metacognitiva. Na fala da própria autora, “a metacognição, isto é, reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças”.

Avelar (2001) postula que, em face da noção de leitura como atribuição/elaboração de sentido, ao leitor, é conferida a incumbência de *coautor*, erradicando, dessa maneira, a passividade advinda da concepção de leitura enquanto decifração e tradução da linguagem escrita. Para essa autora, a leitura transcende o código escrito, abarcando, desse modo, os saberes e as práticas cognitivas traçadas, por parte do leitor.

Essa nova perspectiva rompe com a “concepção de leitura enquanto decodificação de informações e mensagens”. Não se diz, aqui, que a decodificação não faz parte do ato da leitura, mas que a prática de ensino dessa ferramenta linguística não se limita mais ao processo decodificativo. Há, após este, outras práticas e estratégias traçadas pelo leitor. Sobre isso, pode-se mencionar a gama de práticas cognitivas e saberes traçados, por parte do leitor.

Perrusi (2006) promove uma bem sucedida abordagem das práticas cognitivas traçadas pelo sujeito durante o decorrer do ato da leitura. De início, a autora tece argumentos opinativos acerca da compreensão textual, defendendo que esta prática transcende o ato de juntar letras, palavras e frases, em uma perspectiva somatória. Além disso, a compreensão de textos é uma habilidade linguística, que transcende a *decodificação de conteúdos e informações*. Mas, afinal, o que é a compreensão textual. Esta, na abordagem de Perussi (2006), consiste nas práticas mentais de representação construídas pelo leitor face o texto. Todas as práticas mentais produzidas pelo leitor diante do texto são conceituadas pela autora como *estratégias de leitura*. Tais estratégias podem ser *cognitivas e metacognitivas*.

Diante disso, durante o decorrer do ato da leitura, uma gama de práticas é traçadas pela mente humana. Essas práticas mentais podem ocorrer de maneira rápida, automática, espontânea e não planejada. Isso recebe o nome de *práticas cognitivas de leitura*. Ora, mesmo inconscientemente o leitor pode executar, no momento da leitura, estratégias cognitivas, que o levem, posteriormente, a produzir sentido diante do texto. Tais práticas ocorrem inconscientemente durante a leitura. Por outro lado, as *práticas metacognitivas de leitura* ocorrem conscientemente, isto é, de forma não espontânea, sendo, assim, planejadas por parte do leitor. Como exemplos de práticas de ordem cognitiva e metacognitiva, pode-se mencionar: “a antecipação, a hipótese, a inferência, a paráfrase, a seleção, a síntese, a sumarização” etc.

### **3. *Textos multimodais: o que são?***

De acordo com Costa Val (2004), a propalação dos postulados da linguística e da semiótica instigou modificações na forma como o texto era concebido. De um conceito, veementemente, marcado pela linguagem verbal escrita, a noção de

texto passará a ter como marca o *sentido* e a *multiplicidade/variedade de formas da linguagem*. A referida autora defende que o texto, agora, vai assumir a condição de práticas linguísticas efetivadas por intermédio tanto da modalidade escrita da linguagem, como da fala. Em outras palavras, não existe apenas o texto escrito, mas também o texto falado e/ou oral.

Há algum tempo, entendia-se como texto apenas os escritos que empregavam uma linguagem cuidada e se mostravam “claros e objetivos”. Já não se pensa mais assim. Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “tê” (COSTA VAL, 2004, p. 1).

Entretanto, os pressupostos teóricos da autora supracitada abarcam apenas a linguagem verbal – escrita e fala –, deixando de lado a linguagem não verbal e/ou visual, assim como o seu papel na composição textual. Os arcabouços teóricos de Luna (2002) também refletem acerca da alteração na maneira como o texto era definido. Tal autora postula uma concepção de texto enquanto práticas linguísticas efetuadas por intermédio da associação/ligação da diversidade de formas da linguagem (escrita, oral e visual). Todas essas modalidades da linguagem podem atuar conjuntamente, em prol da composição textual.

Esta última definição de texto suscitada por Luna (2002) é de suma relevância, uma vez que evidencia o papel da linguagem imagética e/ou visual na construção linguística do texto. Isto é, agora, não há apenas o texto escrito e falado, mas, sobretudo, há o texto visual ou imagético. Um texto que tem sua construção marcada pelo constante uso de ilustrações, co-

res, formas, formatos e tonalidades. Nessa modalidade textual, o enunciador materializa seu dizer mediante a mobilização de uma gama de elementos textual-discursivos, que refletem a dimensão visual.

Além do texto visual, há ainda outra modalidade textual – a multimodal – que passou a ser amplamente discutida, a partir dos anos 2000. Não estamos dizendo que o conceito de texto multimodal passou a existir em tal década. No entanto, os debates acadêmicos atinentes ao texto multimodal ampliaram consideravelmente na primeira metade dos anos 2000. Mas, afinal, o que é o texto multimodal?

Os referenciais teóricos de Dionísio (2005) definem os textos multimodais como documentos, que têm sua construção linguística materializada mediante a integração de duas maneiras de representação distintas. No caso dos gêneros textuais escritos, ocorre a junção de signos verbais e visuais, ou seja, elementos alfabéticos (letras, palavras e frases) e elementos semióticos, como, por exemplo, animações, cores, formatos etc. Isso está em consonância com Dionísio (2011) e Silva (2014a).

Contudo, é preciso sinalizar, aqui, que essa condição de integração de dois modos distintos de representação suscitada pela autora supracitada acima não se reflete somente nos gêneros textuais escritos. Nessa perspectiva, a multimodalidade discursiva não se dá apenas na articulação de elementos verbais e semióticos. A multimodalidade reflete-se, portanto, também em gêneros textuais orais. A materialização dos textos multimodais é, dessa maneira, viabilizada mediante a união de distintas modalidades da linguagem ou como a Dionísio (2005) denomina “dois modos de representação”:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais por-

que, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

Nascimento et al. (2011), em seus postulados, suscitam que todos os textos têm como marca linguística uma natureza multimodal e multissemiótica. Isso quer dizer que todo texto pode materializar elementos multimodais, sem recorrer, para isso, à junção da escrita alfabética e a imagem. Os autores postulam que, embora um dado texto seja predominantemente construído por meio da modalidade escrita da linguagem, ele materializa elementos multimodais e semióticos, como é o caso: da cor, da fonte, do tamanho das letras etc.

Vamos supor que, ao escrever um determinado texto, em determinado ponto, o autor altera a cor ou o tamanho da fonte. Ou, então, ele coloca um negrito, um itálico ou um sublinhado em uma determinada parte do texto. Essa modificação, ou melhor, esse destaque dado a essa parte do texto materializa a perspectiva multimodal e semiótica, visto que o autor fez uso da mescla da junção entre signos alfabéticos e recursos visuais. Essa junção acarretará um determinado efeito de sentido. Isso vai ao encontro dos pressupostos teóricos de Dionísio (2011).

Dessa forma, hoje, a composição textual é resultante da articulação entre a linguagem verbal e visual. Além da modalidade escrita da linguagem, uma vasta quantidade de elementos semióticos é mobilizada na construção do texto. Essa mescla entre a linguagem escrita e visual distancia cada vez mais os textos de uma noção frasal. O texto é, hoje, multimodal, como suscitam os referenciais teóricos de Nascimento et al. (2011).



#### 4. Metodologia

Para realização deste trabalho, recorreremos ao uso de dois procedimentos metodológicos: (I) revisão de literatura; (II) análise de textos. Segundo Bento (2012), a revisão de literatura pode ser definida como o acesso a referenciais teóricos já construídos e publicados, no tocante à temática do trabalho em fase de elaboração. Nesse ato de apropriação de aportes teóricos atinentes a uma dada temática, o pesquisador pode consultar artigos científicos, capítulos de livros, dissertações de mestrado, ensaios, resenhas, teses de doutorado, resumos e trabalhos completos publicados em anais de eventos etc.

Nesse processo de apropriação de pressupostos teóricos, utilizamos autores do campo da *linguística aplicada*, que concedem primazia ao estudo do conceito de *multimodalidade discursiva* e sua materialização em gêneros textuais. Utilizamos autores do campo da *linguística aplicada*, da *linguística textual*, da *pedagogia* e da *psicologia cognitiva*, que focam na *perspectiva de leitura como sentido*, abordando, inclusive, as modificações no trabalho pedagógico do ensino dessa competência linguística.

Depois disso, realizamos a análise de textos publicados pela Comunidade Humor Inteligente (Facebook). No dia 29 de abril deste ano, um amplo contingente de pessoas – aproximadamente 20 mil pessoas – protestavam contra um pacote de ajustes fiscais formulado pelo governo do estado do Paraná. Tal pacote erradicava uma gama de direitos trabalhistas com o propósito de reduzir e minimizar gastos provenientes dos cofres públicos. Diante desse contexto situacional, uma vasta quantidade de policiais militares – aproximadamente dois mil – foram incumbidos de erradicar o referido protesto, recorrendo, para isso, a balas de borrachas, bombas de gás lacrimogêneo, cassetetes, *spray* de pimenta etc. Isso acarretou um saldo de mais de 200 (duzentas) pessoas feridas. Esse contexto carreou uma ampla publicação de textos na internet. Tais textos

repudiavam a ação da polícia militar. Entre tais textos, escolhemos como *corpus* de análise 06 (seis) textos publicados pela Comunidade Humor Inteligente (Facebook). Nosso propósito é, portanto, verificar quais as marcas e traços multimodais que se fazem presentes nos textos publicados pela referida comunidade.

## 5. Resultados

Ambos os textos tecem críticas aos atos de violência da Polícia Militar do Estado do Paraná. Todos podem ser classificados enquanto textos multimodais, já que trazem consigo a mobilização de elementos verbais e não verbais. A compreensão textual, aqui, transcende a modalidade escrita da linguagem, abrangendo, assim, a linguagem imagética e/ou visual. O que isso quer dizer? A compreensão textual não se dá apenas a partir de elementos alfabéticos, mas é viabilizada a partir de cores, formatos e expressões faciais das personagens expressas nas imagens. A junção desse contingente de elementos alfabéticos e visuais viabiliza a concretização da compreensão textual.

### TEXTO 1



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?ref=ts>

Na primeira imagem, a crítica às práticas de violência proferidas aos professores é realizada através da mescla de elementos alfabéticos e semióticos. Na parte superior do cartaz, aparece a mensagem: “*Um país que bate em seus educadores não tem futuro*”. Nessa parte, o que chama a atenção é o fato de a palavra “País” aparecer com cores distintas das demais letras. Tal palavra aparece com as cores da bandeira brasileira, o que remete a mensagem ao Brasil. Na parte inferior do cartaz, aparece a imagem do mapa do Brasil e, logo abaixo, aparece a imagem de pessoas com chapéus típicos de formaturas de cursos superiores. As expressões faciais das pessoas evidenciam aflição, medo e preocupação. Através da mobilização de todos esses elementos, o autor demonstra sua intenção comunicativa de criticar a postura de agressão e repressão contra os professores.

## TEXTO 2



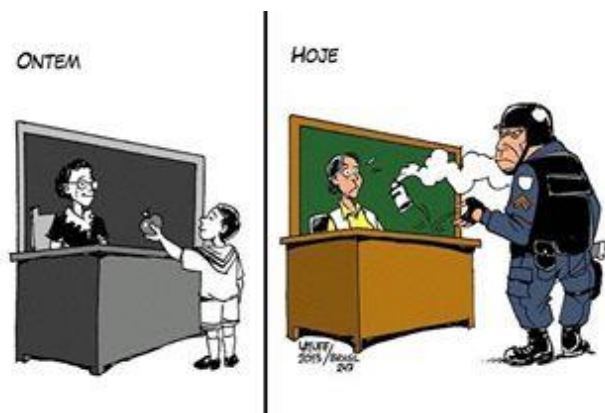
Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

Na segunda imagem, a construção da crítica aos atos de violência contra professores também se dá mediante a articulação entre a modalidade escrita e visual da linguagem. Na charge, aparece a imagem de uma bota típica dos fardamentos militares, o que remete à figura dos policiais. Sob a bota, apa-

rece a imagem de um braço, segurando um cartaz que traz à tona a seguinte mensagem: “*Pela valorização do professor*”. Isso remete à figura do professor e à pauta das suas reivindicações, bem como à violência e à repressão sofrida por este. Abaixo da bota do policial, aparece a imagem de uma poça de sangue, o que simboliza as práticas de violência traçadas contra os docentes. A cor vermelha (que remete ao sangue dos professores) é um dos elementos mais marcantes da charge em questão. O que reforça a repressão e a violência sofrida por estes, bem como evidencia o propósito comunicativo do autor no sentido de traçar uma crítica. Com a junção desses elementos verbais e semióticos, é construída a posição contraposta do autor da charge diante da posição da Polícia Militar do Paraná.

Na terceira imagem (veja abaixo), o posicionamento contrário à agressão dos professores ocorre por intermédios de uma comparação temporal. Na charge em foco, aparecem duas imagens. Uma remete ao passado. Outra ao presente, demonstrando práticas distintas de valorização e desvalorização do professor (respectivamente). A primeira imagem alude ao passado. Na parte superior da imagem, aparece a palavra “*Ontem*” e, logo abaixo, a imagem de um aluno dando uma maçã à professora. Ambas as personagens demonstram expressões faciais de felicidade. Com essa primeira imagem, o autor mostra como o docente, em um passado não muito distante, foi uma profissão valorizada. Um ponto que chama a atenção do leitor é o fato de a primeira imagem não possuir nenhuma cor (preto e branco), fazendo referência aos desenhos televisivos antigos e, ao mesmo tempo, fazendo referência ao passado.

### TEXTO 3



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

A segunda imagem, por sua vez, remete ao presente. Na parte superior dela, aparece a palavra “*Hoje*” e, logo abaixo, aparece a imagem de um policial forte e fardado, jogando gás de pimenta em uma professora. Esta evidencia uma expressão facial de medo, enquanto o policial exterioriza uma expressão facial de raiva. A segunda imagem, em contraposição à anterior, aparece revestida de cores, fazendo referência ao presente. Isso mostra uma estratégia textual-discursiva do autor no sentido de contrapor as duas imagens distintas. Ou seja, a ausência de cores e o preenchimento de cores; a afetividade e a agressão ao docente; as expressões faciais de felicidade e de medo. Ao contrapor todos esses elementos em duas imagens, o autor demonstra as formas de tratamento dadas ao professor, em épocas distintas. Para chegar ao propósito comunicativo do autor da charge em criticar esses dois tratamentos distintos dado ao professor, é necessário atentar para todos os elementos expressos na superfície textual, sejam eles de natureza verbal ou não verbal.

TEXTO 4



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

A quarta imagem tece uma crítica à postura do governador do estado do Paraná – Beto Richa – diante do episódio da agressão a professores. Na parte superior da tirinha em questão, aparece a mensagem “*Dicionário ilustrado Beto Richa*”. Após isso, aparecem quatro quadrinhos com legendas e ilustrações. As palavras das legendas são termos que refletem a situação ocorrida no estado do Paraná, assim como o discurso do governador. Na parte superior do primeiro quadrinho, aparece a palavra “*Confronto*”. Logo abaixo, aparece a imagem de três policiais batendo com cassetetes em um professor deitado no chão e já dominado. No corpo do professor, aparece a cor

vermelha, remetendo, desse modo, ao sangue e à violência sofrida por esses profissionais durante o referido episódio.

Na parte superior do segundo quadrinho da tirinha, aparece a palavra “*Vândalo*”. Logo abaixo, aparece a imagem de um professor de matemática, desenhando figuras geométricas em um quadro. Na parte superior do terceiro quadrinho, aparece a palavra “*Democracia*”. Logo abaixo, aparece a imagem do gás de pimenta. Na parte superior do quarto quadrinho, aparece a palavra “*Ordem*”. Logo abaixo, aparece a imagem de uma professora ferida e ensanguentada, evidenciando uma expressão facial de tristeza. Ao compor a tirinha em tela, o autor lançou mão da articulação entre elementos verbais e visuais. As imagens presentes em cada quadrinho têm por objetivo contestar as palavras que aparecem na parte superior de cada quadrinho. Há, assim, contrariedade e oposição entre as legendas dos quadrinhos e as ilustrações presentes nestes. É através da integração desses elementos alfabéticos e visuais, que o autor demonstra sua pretensão comunicativa no sentido de criticar a postura do governador Beto Richa diante desse episódio.

A quinta imagem também constrói uma crítica ao posicionamento da Polícia Militar do Estado do Paraná, assim como do governador Beto Richa em face do episódio em foco. Na parte superior da charge, aparece a mensagem “*Modelo Pedagógico do Governo do Paraná*”. A frase faz uso da ironia com o propósito de remeter à postura tanto da polícia militar, como do governador. Nessa parte, um ponto que chama a atenção do leitor diz respeito ao fato de tal mensagem aparecer inserida dentro de uma faixa preta. Em geral, a cor preta é utilizada para expressar o luto. No entanto, ela também pode ser usada no sentido de simbolizar a dor, a opressão, a negação e o silêncio.

## TEXTO 5



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

Mesmo sem saber se ela representa o luto diante desse ato bárbaro contra docentes ou se ela representa outra sensação (dor, opressão, negação ou silêncio), sabemos que a cor preta não está sendo empregada na charge em foco do nada. Nos textos multimodais, tanto a seleção das cores, quanto a ausência delas está vinculada à pretensão comunicativa do autor. Isto é, ao escolher uma determinada cor e empregá-la na composição do seu texto, o autor não faz isso por acaso. Pelo contrário, ele vincula a escolha das cores e de outros elementos, em prol de exteriorizar sua intenção de dizer.

Logo abaixo, aparece a imagem de um policial fardado com um cassetete na mão, batendo ferozmente em um professor. Nesse ponto, o que chama a atenção do leitor é a expressão facial de raiva e de fúria do policial. Aparece, na imagem, a imagem de um homem caído no chão e ferido, o que remete à figura do docente. No corpo desse homem, aparece o uso da cor vermelha no seu corpo e da cor roxa nos seus olhos. Isso remete aos ferimentos advindos das agressões. Aparece, ainda,



na imagem, a figura de um tucano, evidenciando uma expressão facial risonha e de felicidade. Tal figura remete ao PSDB, mais especificamente, à figura do governador Beto Richa. Este, apontado como autor intelectual dos atos de violência contra os docentes.

A charge em foco evidencia sua finalidade comunicativa de criticar o posicionamento da Polícia Militar e do governador Beto Richa. Para tal, o autor da charge promove a fusão do plano verbal e do plano visual. Com isso, para processar o referido texto, o leitor deverá fazer uso não somente das palavras e frases dispostas na superfície textual, mas deve olhar para os elementos visuais e semióticos materializados no gênero textual e questão.

## TEXTO 6



Fonte: <https://www.facebook.com/humorinteligente01?fref=ts>

A sexta e última imagem analisada também efetua uma crítica aos atos violentos e repressivos traçados pela polícia militar do estado do Paraná. A tirinha em questão traz dois quadrinhos. No primeiro quadrinho, aparece a imagem de um professor segurando um cartaz com a seguinte mensagem: “*Professores em greve*”. Após isso, chega outra docente, falando: “*Disfarça que a polícia tá vindo!*”. Ainda neste quadrinho, o que chama a atenção do leitor é a expressão facial de medo exteriorizada pela docente. No segundo quadrinho, aparece novamente a figura do professor do quadrinho anterior e

figura de um policial. Agora, porém, o docente segura outro cartaz que diz: “*Basta de Paulo Freire*”. As expressões faciais das personagens, mais uma vez, reforçam a crítica realizada pelo gênero textual. O policial exhibe um sorriso por conta da frase expressa no cartaz, enquanto o docente evidencia uma expressão facial de medo ocultada por um sorriso forçado. Mais uma vez, a construção do ponto de vista do autor e a materialização do seu propósito comunicativo se deram por meio da união de elementos verbais e semióticos dispostos na superfície textual. Isto é, o verbal e o visual agem de forma conjunta, dando subsídios para a efetivação da compreensão textual.

## **6. Algumas considerações finais**

Com base nas leituras e nas análises aqui postas, podemos concluir que a adesão aos recursos multimodais na composição textual tem carreado a ampliação das potencialidades de produção e, acima de tudo, de compreensão textual. Ora, a compreensão do texto não é resultante apenas do texto verbal, mas abarca um grande leque de elementos semióticos. Isto é, o leitor dá sentido ao texto, tendo o respaldo não apenas de signos alfabéticos, mas de elementos imagéticos e visuais. A escrita não está mais desvinculada e separada da imagem. Pelo contrário, ambas estão atreladas. Uma articulada com a outra. Essa mescla de registros da linguagem (verbal e visual) faz com que o texto se torne multimodal ou multissemiótico.

Diante do texto multimodal, emerge uma nova forma de ler. Em outras palavras, a produção de sentido do leitor perante o texto passa por um processo de transformação, o que instiga um novo formato de leitura. Os elementos alfabéticos típicos da leitura mais convencional (letras, sílabas, palavras e letras) não são os únicos fatores que darão subsídios ao leitor para compreender um determinado texto. O emprego de um determinado tipo de letra (fonte), tamanho, forma ou formato, a

escolha de uma dada cor etc. Remetemo-nos a todos esses elementos vindos da linguagem imagética e visual, o que abro-lha uma nova forma de ler. Isso não significa dispensar os elementos alfabéticos, mas levar em conta o plano imagético e visual. Com essa nova forma de ler, a discursividade dos elementos semióticos alcança um papel de essencial relevância no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf). Acesso em: 13-06-2015.

AVELAR, R. D. C. Parâmetros curriculares nacionais: implicações entre concepções de linguagem e leitura. In: *Anais do 4º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CelSul*, Curitiba, 2001. Disponível em: [www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/111.htm](http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/111.htm). Acesso em: 17-06-2015.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Acadêmica da*

*Universidade da Madeira*, n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>> Acesso em: 21-06-2015.

COSTA VAL, M. G. F. Texto, textualidade e textualização. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa*, UNESP – São Paulo, vol. 1, p. 113-124, 2004.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>>. Acesso em: 16-06-2014.

\_\_\_\_\_. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, vol. 9, n. 3, p. 439-448, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>>. Acesso em: 16-06-2014.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

SÉ, E. V. G. *Tecnologia*: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. Portal Vya Estelar, 2008. Disponível em:

<<http://www2.uol.com.br/vyaestelar/multimodal.htm>>. Acesso em: 11-06-2015.

LUNA, T. S. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. *Ao Pé da Letra* (UFPE), vol. 4, 2002. Disponível em: <[http://www.revistaopedaleta.net/volumes/vol%204.2/Tatiana\\_Luna--A\\_pluralidade\\_de\\_vozes\\_em\\_aulas\\_e\\_artigos\\_cientificos.pdf](http://www.revistaopedaleta.net/volumes/vol%204.2/Tatiana_Luna--A_pluralidade_de_vozes_em_aulas_e_artigos_cientificos.pdf)>. Acesso em: 06-02-2015.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, A. S. Pôster acadêmico: um evento multimodal. *Ao Pé da Letra* (UFPE), vol. 09, p. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaopedaleta.net/volumes/vol%209/Vol9-Andrea-Moraes.pdf>>. Acesso em: 11-02-2015.

\_\_\_\_\_; DIONÍSIO, A. P. O entorno dos pôsteres acadêmicos. In: *Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica da UFPE*, Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.contabeis.ufpe.br/propeq/images/conic/2009/anais%20%28E%29/conic/pibic/80/098011487SCPO.pdf>>. Acesso em: 11-02-2015.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: 08-05-2015.

PERRUSI, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: *Anais do SEE: CENP*, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acesso em: 20-06-2015.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, vol. 05, p. 29-34, 2002a. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/95>>. Acesso em: 19-06-2014.

\_\_\_\_\_. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002b. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 19-06-2014.

SILVA, S. P. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, vol. n. 03, p. 77-101, 2014a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/3290>>. Acesso em: 09-02-2015.

\_\_\_\_\_. O texto visual, afinal, o que é? *Educação Pública*, 2014b. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0060.html>>. Acesso em: 09-02-2015.

\_\_\_\_\_. Atividades didáticas de leitura e compreensão de texto: o gênero contos de terror em foco. *Bem Legal*, vol. n.º 4, p. 114-124, 2014c. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicao-atual/atividades-didaticas-de-leitura-e-compreensao-de-texto-o-genero-contos-de-terror-em-foco>>. Acesso em: 06-06-2015.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e fazer docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. *Urutágua*, vol. n. 28, p. 39-53, 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/19487>>. Acesso em: 05-09-2014.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em:

<<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>. Acesso em: 03-09-2014.

SILVA, S. P. *et al.* Francisca Julia e a inserção da mulher no campo literário: um intermédio entre o Parnasianismo e o Simbolismo. *Raído*, vol. 5, n. 10, p. 405-427, 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/download/1362/996>>. Acesso em: 08-09-2014.

## VERBOS DE AÇÃO RESULTATIVA EM CONTEXTO DE USO

*Bárbara Bremenkamp Brum* (UFES)

[barbarabbrum@hotmail.com](mailto:barbarabbrum@hotmail.com)

*Carmelita Minelio da Silva Amorim* (UFES)

[carmel\\_msa@yahoo.com.br](mailto:carmel_msa@yahoo.com.br)

*Lúcia Helena Peyroton da Rocha* (UFES)

[lhpr@terra.com.br](mailto:lhpr@terra.com.br)

### RESUMO

Este trabalho é parte de um estudo que estamos desenvolvendo no Núcleo de Pesquisas em Linguagens, na Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena Peyroton da Rocha e pretende dar continuidade ao subprojeto anterior intitulado “Descrição de verbos de ação resultativa”. Cano Aguilar (1981) classifica os verbos de ação resultativa como sendo verbos típicos de ação acompanhados por um objeto sintático que é resultado dessa ação. Este trabalho pretende descrever e analisar esses verbos a partir de ocorrências de usos efetivos na língua, elencar suas características sintático-semânticas, com vistas a uma compreensão melhor do funcionamento desses verbos nos textos que circulam socialmente. Para tanto, recorreremos às abordagens de Chafe (1979), de Borba (1996) e a de Hopper e Thompson (1980). As gramáticas tradicionais limitam o estudo do verbo a uma classificação de tempos, modos, vozes e pessoas, não contemplando outros aspectos que o envolvem. Em nossa proposta, consideramos o papel que o verbo desempenha na sentença, no discurso e na comunicação de modo geral. Realizamos a coleta dos verbos “fazer”, “construir”, “provocar”, “acarretar”, “organizar” e “imaginar” por meio de ferramenta digital, que nos permite encontrar textos em suas múltiplas realizações no universo comunicativo.

**Palavras-chave:** Verbo. Contexto. Uso. Ação resultativa.



## ***1. Introdução***

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo que estamos realizando no Núcleo de Pesquisas em Linguagens, na Universidade Federal do Espírito Santo, com verbos de ação resultativa, dando continuidade à pesquisa anterior, publicada no artigo “Estudo de verbos de ação resultativa” (BRUM, AMORIM, ROCHA, 2012). A pesquisa contempla os verbos *fazer*, *construir*, *organizar*, *acarretar*, *provocar* e *imaginar* visando discutir, analisar e descrever esses verbos que são caracterizados por terem um objeto que é o resultado da ação verbal.

Nas gramáticas tradicionais, o estudo do verbo ficou circunscrito a uma tentativa de explicar modos, tempos, vozes, pessoas e à predicação dentro da perspectiva morfossintática da língua. Nesse viés descritivo, não se contemplavam outros aspectos que envolvessem o verbo. Por isso, consideramos esta proposta importante, uma vez que levamos em consideração o papel que o verbo desempenha na sentença, no discurso e na comunicação.

A escolha dos verbos de ação resultativa teve como ponto de partida a proposição que Cano Aguilar (1981) faz para a língua espanhola. Segundo o autor, esses verbos são tipicamente de ação acompanhados por um objeto sintático que é resultado dessa ação. Inspirada no trabalho de Cano Aguilar (1981), esta pesquisa vem descrevendo e analisando esses verbos a partir de ocorrências na língua em uso, em que elencamos suas características sintático-semânticas no português do Brasil. Para nortear os estudos sobre esses verbos, utilizamos como referência Chafe (1979), Borba (1996), Hopper e Thompson (1980) e a de Givón (2001).

Observando a bibliografia existente sobre verbos, pudemos constatar que: (i) há poucos trabalhos sobre verbos de

forma geral e (ii) quase não existem estudos sobre verbos de ação resultativa na perspectiva que pretendemos empreender.

Partimos da hipótese de que os verbos de ação resultativa “fazer”, “construir”, “imaginar” e “organizar” selecionam um sujeito agente [+animado], [+intencional], um objeto [+concreto] e, por fim, comportam-se como verbo de ação-processo, ao passo que os verbos “provocar” e “acarretar” selecionam um sujeito causativo [-animado], [-intencional], um objeto [+concreto], comportando-se também como verbo de ação-processo.

O *corpus* é constituído de textos que circulam socialmente, e foi coletado a partir de ferramenta de busca *online*, que permite o direcionamento a vários textos em contexto de uso, e de forma manual.

Por contexto de uso, entendemos com Furtado da Cunha (2012) que se trata da utilização real da língua, pois as línguas são moldadas a partir da interação entre falantes, perpassando por situações e acontecimentos que por sua vez envolvem questões pragmáticas, cognitivas e semânticas que determinam sua formação. Ademais, como explicam Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 9), a linguística funcional centrada no uso,

parte do princípio de que há uma simbiose entre discurso e gramática: o discurso e a gramática interagem e se influenciam mutuamente. A gramática é compreendida como uma estrutura em constante mutação/adaptação, em consequência das vicissitudes do discurso. Logo, a análise de fenômenos linguístico deve estar baseada no uso da língua em situação concreta de intercomunicação.

## **2. Abordagens linguísticas**

Neste ponto, traçaremos breves considerações sobre o aporte teórico utilizado nas análises empreendidas sobre os

verbos de ação resultativa, evidenciando sua importância para este estudo.

## **2.1.A gramática de valências**

Chafe (1979) acolhe os verbos em quatro categorias semânticas: ação, processo, ação-processo e estado. Borba (1996) se vale dessa subcategorização ao propor sua gramática de valências.

A valência verbal diz respeito às propriedades que o verbo possui e que se mostram em sua realização em uma oração. Essas propriedades são chamadas de argumentos. Borba (1996, p. 46-57) distingue três tipos de valência: valência quantitativa, valência sintática e valência semântica. A função básica da valência verbal é de observar e determinar o comportamento do verbo no âmbito da frase.

Os verbos podem ser classificados como monovalente, bivalente, trivalente ou tetravalente, necessitando de um, dois, três ou quatro argumentos em sua realização, respectivamente. Um verbo pode ainda ser classificado como aivalente, caso não necessite de argumentos para formar a oração e são, portanto, os verbos impessoais (chover, ventar, etc.) que formam as orações sem sujeito.

Ignácio (2003) diz que o conceito de valência verbal muito se aproxima dos conceitos de regência e transitividade verbais, no sentido de que dão conta das relações sintáticas envolvidas na realização verbal. No entanto, a valência verbal abrange ainda o nível semântico, que permite a identificação dos traços e propriedades semânticas do verbo.

- a) Valência quantitativa: refere-se ao número de argumentos que o verbo necessita em sua realização na oração, podendo ser de zero a quatro.

- b) Valência sintática: refere-se à natureza morfossintática dos argumentos que acompanham o verbo.
- c) Valência semântica: diz respeito aos papéis temáticos e aos traços que os argumentos do verbo apresentam.

Na gramática de valências, o verbo é considerado o centro dinâmico da frase e os elementos que dele dependem são tratados sob o ponto de vista sintático-semântico. Borba (1996, p. 16) afirma que “o ponto de partida da valência verbal é a consideração do verbo como unidade lexical portadora de características morfológicas tais que permitem isolá-lo numa sequência”. Nessa perspectiva, considera-se a existência de uma relação de dependência entre os elementos constituintes da frase, estabelecida em nível sintático.

Partindo dessa concepção de valência, podemos dizer que os complementos verbais não podem ser designados lexicalmente no próprio verbo, fora do contexto frasal, mas são apenas lugares vazios, denominados actantes, a serem preenchidos lexicalmente na frase, mas cujas propriedades morfossintáticas e semânticas são determinadas pelo verbo. Assim, os actantes estabelecem relações semânticas com o verbo e é este que determina a classe semântica dos termos que preenchem seus lugares vazios.

A gramática de valências, juntamente com a gramática de casos, nos possibilitam a análise do número de argumentos que os verbos de ação resultativa selecionam nos diversos contextos de uso, quais classes de palavras podem preencher cada um desses argumentos, quais argumentos devem ser ou não introduzidos por preposição, que categorias devem ter as palavras que se combinam (como por exemplo, concreto, animado) e também os papéis temáticos que os argumentos desempenham na sentença.

Acolhemos a gramática de casos como subitem da gramática de valências, proposta por Borba (1996). Borba (1996)

se valeu das noções de Fillmore (1977) para desenvolver a gramática de valências.

## **2.2.A teoria funcionalista**

A perspectiva funcionalista da linguagem considera que a situação real de comunicação é o aspecto determinante da estrutura gramatical. Sendo assim, o funcionalismo privilegia o uso de língua para a compreensão dos fenômenos linguísticos em seu funcionamento.

Para a teoria funcionalista, o discurso é o uso da língua de forma concreta e é a partir dos procedimentos que regulam a comunicação que temos a gramática. Mas não se trata da gramática em seu conceito tradicional, mas da gramática que apresenta os elementos da língua e mostra como organizá-los para que seja possível a comunicação.

A importância de descrevermos os verbos de ação resultativa dentro da perspectiva funcionalista da linguagem é que assim poderemos considerar o uso real desses verbos e sua ambiência linguística.

### *2.2.1 Parâmetros de Hopper e Thompson*

Para Hopper e Thompson (1980), a transitividade refere-se à transferência de uma ação de um agente para um paciente e, por conseguinte, quanto mais efetiva for a transferência mais transitiva será a sentença. Hopper e Thompson (1980) concebem a transitividade como sendo uma propriedade escalar, vista no contínuo, que fica condicionada por fatores sintáticos, semânticos e discursivos. Os autores apresentam dez parâmetros a partir dos quais a transitividade oscila entre a alta transitividade e a baixa transitividade. No quadro a seguir, apresentamos esses parâmetros.

COMPONENTES	ALTA TRANSITIVIDADE	BAIXA TRANSITIVIDADE
Participantes	Dois ou mais	Um
Cínese	Ação	Não ação
Aspecto	Perfectivo	Não Perfectivo
Pontualidade	Pontual	Não pontual
Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
Modalidade da oração	Realis	Irrealis
Agentividade	Agentivo	Não agentivo
Afetamento de O	O totalmente afetado	O não afetado
Individualização de O	O individuado	O não individuado

**Quadro 1: Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980)**

Segundo Hopper e Thompson (1980), cada parâmetro pode ser explicado assim: (1) uma ação só pode ser transferida se houver, pelo menos, dois participantes: A e O (*Ana abraçou Pedro* VS. *Ana partiu*); (2) ações podem ser transferidas de um participante para outro, enquanto que estados, não (*Ana empurrou Lara* VS. *Ana admira Sara*); (3) uma ação vista de seu ponto final é mais efetivamente transferida para um paciente do que uma ação vista em desenvolvimento (*Eu comi o bolo* VS. *Eu estou comendo o bolo*); (4) ações realizadas sem nenhuma fase de transição óbvia entre o início e o fim tem um efeito marcadamente maior do que ações inerentemente contínuas (*Mara chutou a bola* VS. *Mara carregou a bola*); (5) quando A age intencionalmente, a ação se dá mais efetivamente do que quando não há uma intenção definida (*Leo escreveu seu nome na areia (intencional)* VS. *Leo esqueceu seu nome (não intencional)*); (6) a polaridade refere-se à distinção entre

afirmação e negação, sendo a afirmação mais efetiva do que a negação (*Mere comeu o sanduíche* VS. *Mere não comeu o sanduíche*); (7) uma ação que não aconteceu, ou que é descrita como ocorrendo no plano irreal, é menos efetiva do que uma que ocorreu ou que corresponde a um evento no plano real (*Ana comprou um carro novo* VS. *Ana vai comprar um carro novo*); (8) participantes com maior potencial de agentividade podem transferir uma ação mais efetivamente do que participantes com potencial menor de agentividade (*Ana abriu a porta* VS. *O vento abriu a porta*); (9) a transferência de uma ação ocorre em maior grau se o paciente for totalmente afetado (*Ana bebeu o leite todo* VS. *Ana bebeu um pouco do leite*); (10) uma ação pode ser mais efetivamente transferida para um paciente individuado do que para um não individuado (*Ana ama seu namorado* VS *Ana ama sanduíche*). Hopper e Thompson (1980) apresentam este último parâmetro nos traços a seguir:

Individuado	Não individuado
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável
Referencial, definido	Não referencial

**Quadro 2:**  
**Propriedades da individuação por Hopper e Thompson (1980)**

### 2.2.2 A perspectiva de Givón (2001)

Givón (2001) concebe a transitividade como um fenômeno complexo que envolve os componentes sintático e se-

mântico. Para ele, o evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades semânticas do agente, paciente e verbo na oração-evento, respectivamente: (i) Agentividade: ter um agente intencional. (ii) Afetamento: ter um paciente concreto, afetado. (iii) Perfectividade: envolver um evento concluído, pontual.

Para Givón (2001), os três traços são uma questão de grau. Desse modo, dentro da categorização proposta pelo autor, em função da mudança física registrada no estado do paciente, tem-se um objeto criado.

### **3. Metodologia**

Esta pesquisa está sendo realizada a partir da análise de verbos consignados em dicionários e gramáticas. Estamos nos atendo à modalidade escrita da língua.

O *corpus* se constitui de textos de circulação social, coletados por meio de ferramenta digital que permite o levantamento dos verbos de ação resultativa e sua ambiência linguística. Esse procedimento se deu em função da facilidade que ele proporciona ao direcionar aos mais variados textos encontrados no meio digital.

A análise e a descrição seguirão a proposição de Borba (1996), a de Hopper e Thompson (1980) e, por fim, a de Givón (2001).

### **3. Análise dos dados**

- |   |
|---|
| <p>(1) Idoso que <i>fazia</i> placas de carro falsas é preso em Colatina. Disponível em:<br/>&lt;<a href="http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2011/03/noticias/gazeta_online_norte/noticias_norte/800218-idoso-que-fazia-placas-de-carro-falsas-e-preso-em-colatina.html">http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2011/03/noticias/gazeta_online_norte/noticias_norte/800218-idoso-que-fazia-placas-de-carro-falsas-e-preso-em-colatina.html</a>&gt;. Acesso em: 07-01-2013 (Grifo nosso)</p> |
|---|



A notícia de *A Gazeta*, jornal de grande circulação no Estado do Espírito Santo, traz ao conhecimento dos leitores, tanto da versão impressa quanto de sua versão on-line, sobre a prisão de um idoso de 65 anos, que fazia placas falsas, na cidade de Colatina, no Espírito Santo. O senhor contava com uma máquina de fazer placas, que pesa cerca de duas toneladas. Ele cobrava R\$ 20 por placa fabricada e foi preso devido a denúncias feitas ao se notarem que as placas estavam fora do padrão exigido. O idoso responderá pelos crimes de estelionato, fraude e falsificação.

A análise do ponto de vista da gramática de valências de Borba (1996) evidencia que o verbo “fazer” está empregado como ação-processo, no sentido de “fabricar, produzir” e tem como sujeito, o idoso, agente [+humano], com intenção de agir [+intencional] e tem controle sobre a ação de fazer placas falsas, [+controlador]. É um verbo de valência dois, uma vez que seleciona um sujeito agente e um complemento concreto: placas falsas.

Participantes	Dois (+)
Cinese	Ação (+)
Aspecto	Não-perfectivo (-)
Pontualidade	Não-pontual (-)
Intencionalidade	Intencional (+)
Polaridade	Afirmativa (+)
Modo	Realis (+)
Agentividade	Agente (+)
Afetamento do O	Afetado (+)
Individuação do O	Parcialmente individuado

A aplicação dos parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson (1980) ao exemplo (1) pode ser observada no quadro a acima.

Numa escala de transitividade que varia de 0 a 10, a oração em questão possui grau 8 e tem, portanto, transitividade alta.

A análise à luz da proposição de Givón (2001) permite-nos afirmar que: (i) quanto à intencionalidade: há um agente intencional, ativo – o idoso, (ii) quanto ao afetamento: tem um paciente concreto, afetado: placas falsas e (iii) quanto à perfetividade: envolve um evento não-pontual: fazia.

Nessa perspectiva, dentro da categorização de Givón (2001), há a criação de um objeto: as placas passaram a existir, depois que o idoso as fabricou.

(2) Cidadão cansa de promessas e *constrói* ponte por conta própria em Santa Maria de Jetibá (ES) Disponível em:  
<http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2010/12/708236-cidadao+cansa+de+promessas+e+constrói+ponte+por+conta+própria+em+santa+maria+de+jetiba+es.html> Acesso em 07/01/2013, grifo nosso)

O exemplo foi coletado no *site* do jornal *A Gazeta*, de Vitória do Espírito Santo. A notícia informa ao leitor que no interior do estado do Espírito Santo, em Santa Maria de Jetibá, um cidadão cansou-se das promessas de políticos, por isso construiu uma ponte.

Do ponto de vista da gramática de valências de Borba (1996), a análise do verbo “construir” permite-nos classificá-lo como verbo de ação-processo e está empregado no sentido de “dar estrutura a, edificar”, seleciona um sujeito agente [+humano]: cidadão, com intenção de agir [+intencional] e tem controle sobre a ação de edificar uma ponte, [+controlador]. O verbo “construir”, nesta ambiência linguística, está se comportando como um verbo de valência dois, uma vez que seleciona um sujeito agente e um complemento concreto: ponte.

Ao aplicarmos os parâmetros de Hopper e Thompson (1980) no exemplo (2), observamos que:

Participantes	Dois (+)
Cinese	Ação (+)
Aspecto	Perfectivo (+)
Pontualidade	Pontual (+)
Intencionalidade	Intencional (+)
Polaridade	Afirmativa (+)
Modo	Realis (+)
Agentividade	Agente (+)
Afetamento do O	Afetado (+)
Individuação do O	Individuado (+)

A oração possui grau 10 de transitividade e tem transitividade alta.

A análise empreendida a partir das propriedades preconizadas por Givón (2001) evidencia que: (i) há um agente intencional, ativo – cidadão, (ii) tem um paciente concreto, afetado: ponte e (iii) envolve um evento concluído, pontual: constrói, já que, em manchetes, o emprego do presente correspondendo ao passado recente se verifica com maior frequência. Além disso, Silva (2013, p. 83) assegura que o uso do presente nas manchetes de capa se deve à motivação de caráter discursivo, uma vez que confere à manchete um estatuto de novidade e instantaneidade.

(3) Chuva forte *provoca* alagamentos em Anchieta. Disponível em: <[http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2012/11/noticias/cidades/gazetaonline\\_sul/1375589-chuva-forte-provoca-alagamentos-em-anchieta.html](http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2012/11/noticias/cidades/gazetaonline_sul/1375589-chuva-forte-provoca-alagamentos-em-anchieta.html)>  
Acesso em: 07/01/2013 (Grifo nosso)

O exemplo (3) foi retirado do site do jornal *Gazeta Online Sul*, jornal do Espírito Santo que traz notícias sobre acontecimentos do sul do estado. A notícia se refere aos alagamentos ocorridos em Anchieta, cidade localizada no sul do ES, em razão da forte chuva que destruiu calçadas, fez desmoronar uma barreira e interrompeu o trânsito de uma rodovia próxima.

A análise do ponto de vista da gramática de valências de Borba (1996) evidencia que o verbo “provocar” está emprega-

do como ação-processo, no sentido de “ocasionar, incitar, estimular” e tem como sujeito, a forte chuva, que não é agente e é [-animado], pois se trata de um fenômeno da natureza, sem intenção de agir [-intencional] e também sem controle sobre a ação de provocar os alagamentos, [-controlador]. Trata-se de um verbo de valência dois, que seleciona um sujeito causativo e um complemento concreto: alagamentos.

Aplicando os parâmetros de Hopper e Thompson (1980) que analisam o grau de transitividade das orações, observamos:

Participantes	Dois (+)
Cinese	Ação (+)
Aspecto	Perfectivo (+)
Pontualidade	Pontual (+)
Intencionalidade	Não-intencional (-)
Polaridade	Afirmativa (+)
Modo	Realis (+)
Agentividade	Não-agentivo (-)
Afetamento do O	Afetado (+)
Individuação do O	Não-individuado (-)

Em uma escala de 0 a 10, a oração possui grau de transitividade 7.

Na perspectiva de Givón (2001) podemos observar, no exemplo (3), que: (i) não há um agente intencional, mas um causativo: chuva forte, (ii) apresenta um paciente concreto, afetado: alagamentos e (iii) envolve um evento concluído, pontual: provoca, pois se trata de uma manchete de algo que aconteceu no dia anterior ao da publicação da notícia.

Nesse sentido, seguindo a proposição do autor, tem-se um objeto criado: alagamentos, que surgiram a partir da ocorrência da chuva forte na cidade.

(4) *Imagine sua Casa a 50m do Mar. Praia do Quilombo Penha – SC.* Disponível em: <<http://penha.olx.com.br/imagine-sua-casa-a-50m-do-mar-praia-do-quilombo-penha-sc-iid-506495119>>. Acesso em: 13/07/2013. (Grifo nosso).

O exemplo (4) foi retirado do site OLX de anúncios imobiliários. O anúncio em questão refere-se a uma grande casa localizada próxima à praia em SC.

A análise do ponto de vista da gramática de valências de Borba (1996) considera que o verbo “imaginar” está empregado como ação-processo, no sentido de “conceber alguma coisa, criá-la, fantasiá-la” e tem como sujeito oculto, você, ou seja, qualquer pessoa que se interesse pelo anúncio, que é agente [+humano], levado a agir, imaginar, pela proposta publicitária com o verbo no imperativo e, portanto, [+intencional] e também controlador da ação [+controlador]. Trata-se de um verbo de valência dois, uma vez que seleciona um sujeito agente e um complemento concreto: casa.

A aplicação dos parâmetros de Hopper e Thompson (1980) evidencia que:

Participantes	Dois (+)
Cinese	Ação (+)
Aspecto	Não-perfectivo (-)
Pontualidade	Não-pontual (-)
Intencionalidade	Intencional (+)
Polaridade	Afirmativa (+)
Modo	Irrealis (-)
Agentividade	Agente (+)
Afetamento do O	Afetado (+)
Individuação do O	Individuado (+)

A oração, na escala de 0 a 10, apresenta grau e transitividade 7.

Observado as propriedades semânticas do agente, paciente e verbo na oração-evento, segundo a proposição de Givón (2001), temos, respectivamente: (i) quanto à agentividade: um agente intencional, (ii) quanto ao afetamento: apresenta um paciente concreto, afetado e (iii) quanto à perfectividade: envolve um evento não concluído, não pontual: imagine, porque diferentemente das ocorrências anteriores com os verbos “fa-

zer”, “concluir” e “provocar” somente ao ler o anúncio, a pessoa interessada cria a imagem da casa desejada.

Desse modo, dentro da categorização proposta por Givón, tem-se um objeto criado: casa, apesar de ter sido criado apenas mentalmente, não fisicamente.

(5) Mariana Ximenes **organizou** festa para estilista. Disponível em: <<http://entretenimento.br.msn.com/famosos/revnaldo-gianecchini-curte-festa-de-anivers%C3%A1rio-de-marc-jacobs>>. Acesso em: 13/07/2013. (Grifo nosso).

O exemplo foi retirado da sessão Entretenimento do site MSN e se refere a festa organizada pela atriz brasileira Mariana Ximenes para comemorar o aniversário do estilista Marc Jacobs, na casa da estilista Gilda Midani.

Do ponto de vista da gramática de valências de Borba (1996), a análise do verbo “organizar” permite-nos classificá-lo como verbo de ação-processo e está empregado no sentido de “pôr em ordem, preparar, arrumar”, seleciona um sujeito agente [+humano]: Mariana Ximenes, com intenção de agir [+intencional] e tem controle sobre a ação de organizar a festa, [+controlador]. O verbo “organizar”, nesta ambiência linguística, está se comportando como um verbo de valência dois, uma vez que seleciona um sujeito agente e um complemento abstrato: festa.

Os parâmetros de Hopper e Thompson (1980) mostram que:

Participantes	Dois (+)
Cinese	Ação (+)
Aspecto	Perfectivo (+)
Pontualidade	Pontual (+)
Intencionalidade	Intencional (+)
Polaridade	Afirmativa (+)
Modo	Realis (+)
Agentividade	Agente (+)

Afetamento do O	Afetado (+)
Individação do O	Não-individuado (-)

A oração em questão apresenta grau de transitividade 9, sendo, portanto, de transitividade alta.

Analisando as propriedades elencadas por Givón (2001) no que contemplam as características semânticas do agente, paciente e verbo na oração-evento, observamos que: (i) há um agente intencional, ativo – Mariana Ximenes, (ii) há um paciente concreto, afetado: festa e (iii) envolve um evento concluído, pontual, perfectivo: organizou.

Temos, portanto, no exemplo (5), a criação de algo a partir da ação do sujeito: a festa, que passou a existir após a organização, a preparação feita pela atriz.

(6) Forte calor *acarretou* recorde de temperatura e chuvas intensas no Triângulo. (Disponível em: <<http://www.jornalnoticiaregional.com.br/cidade-e-regiao/forte-calor-acarretou-recorde-de-temperatura-e-chuvas-intensas-no-triangulo>>. Acesso em 13/07/2013. (Grifo nosso).

O exemplo (6) foi retirado do site do jornal *Notícia Regional*, que é publicado na região de Monte Carmelo, MG. O exemplo se refere à alta temperatura registrada em MG, além das fortes chuvas que ocorreram durante o período do fim de outubro e início de novembro de 2012.

A análise do ponto de vista da gramática de valências de Borba (1996) revela que o verbo “acarretar” está empregado como ação-processo, no sentido de “ocasionar, causar” e tendo como sujeito: Forte calor, que é causativo; é [-animado], pois se trata de um fenômeno da natureza, sem intenção [-intencional] e também sem controle sobre o ocorrido [-controlador]. Trata-se de um verbo de valência dois, que seleciona um sujeito causativo e um complemento inanimado: recorde de temperatura e chuvas.

Com relação à análise, a partir dos parâmetros de Hopper e Thompson (1980) para o exemplo (6), constatamos que:

Participantes	Dois (+)
Cinese	Não há ação (+)
Aspecto	Perfectivo (+)
Pontualidade	Pontual (+)
Intencionalidade	Não-intencional (-)
Polaridade	Afirmativa (+)
Modo	Realis (+)
Agentividade	Não-agentivo (-)
Afetamento do O	Afetado (+)
Individuação do O	Não-individuado (-)

É uma oração que possui grau de transitividade 6.

O exemplo (6), dentro da categorização proposta por Givón (2001), permite-nos afirmar que: (i) não há um agente intencional – forte calor, (ii) apresenta um paciente concreto, afetado: recorde de temperatura e chuvas intensas e que (iii) envolve um evento concluído, pontual, perfectivo: acarretou.

Portanto, neste caso, tem-se um objeto criado: recorde de temperatura e chuvas intensas, que aconteceram por causa do forte calor na região do Triângulo Mineiro.

#### **4. Conclusões**

Neste estudo, procuramos identificar, descrever e analisar o comportamento sintático, semântico e discursivo dos verbos “fazer, construir, provocar, imaginar, organizar, acarretar”, nas acepções que os colocam na subclasse dos verbos de ação resultativa. O *corpus* de análise se constituiu de manchetes, anúncios publicitários etc. dos quais foram eleitos seis para serem apresentados no presente artigo.

A análise dentro da abordagem de Chafe (1979) evidenciou que os verbos se comportam como ação-processo, uma vez que há uma ação que é realizada por um sujeito agente,



como em: (5) Mariana Ximenes *organizou* festa para estilista, e/ou uma causação levada a efeito por um sujeito causativo, conforme atesta o exemplo (6) Forte calor *acarretou* recorde de temperatura e chuvas intensas no Triângulo.

A gramática de valências de Borba (1996) subsidiou a análise no que tange ao tipo de argumentos selecionados pelos verbos em questão: sujeito (agente ou causativo), por exemplo. Essa teoria permitiu a análise do número de valências deste tipo de verbo e também a natureza dos elementos selecionados pelos verbos.

Os parâmetros de Hopper e Thompson e também a proposta de Givón (2001) foram fundamentais para a análise empreendida por razões claramente delineadas: (i) porque tratam a transitividade como um fenômeno de natureza escalar, gradiente e concebida dentro do contínuo; (ii) a transitividade deixa de ser uma propriedade apenas do verbo e passa para uma orientação de toda oração onde o verbo se encontra; (iii) noções como intencionalidade do sujeito agente prototípico é levado em consideração; (iv) a língua é estudada a partir de seu uso real, não em frases descontextualizadas ou elaboradas.

O verbo “imaginar” revelou algumas peculiaridades em parte previstas por Cano Aguilar (1981, p. 188 e 189). A descrição que o autor faz desse verbo é breve, destacando que “imaginar” pode ser considerado, às vezes, como um verbo resultativo ou de criação mental: “por que imagina tantos enredos?” Sendo que o objeto é algo criado pela mente. Continua o autor, há também, muito próximo a esse sentido, o sentido de construir algo na mente: “Imagino a expressão das mulheres nas janelas”. O autor assegura ainda que: com orações e infinitivos seu sentido se aproxima mais do de “crer”, “acreditar”: “Imaginei viria ontem, imaginei que você não sabia o que fazer”, “Juan imagina ser homem rico”. Defende que o verbo pode também trazer um elemento predicativo que se refere ao objeto nas mesmas circunstâncias que outros verbos: “Eu o

imaginava mais jovem", ou introduzido por "como": "Eu o imaginava como um pequeno touro". Em todos os exemplos citados, o uso do verbo em espanhol se aproxima muito com seu uso em português.

Com base no exposto, concluímos que a ambiência linguística de um verbo é um fator extremamente importante na hora de determinar sua transitividade. Há um ganho na análise aqui proposta, visto que diferentemente da metodologia adotada por gramáticos tradicionais, que usam exemplos cuidadosamente colhidos de textos literários, há um novo olhar para a língua a partir de seu uso efetivo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, J. C. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- CANO AGUILAR, R. *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos, 1981.
- CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.) *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mario Martelotta*. Rio de Janeiro, Mauad X/FAPERJ, 2013.
- CHAFE, W. *Significado e estrutura linguística*. Trad. Maria Helena de M. Neves, Odette G. L. A. S. C. e Sonia V. R. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins Publishing Company, 2001. (V. 1)
- HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, Baltimore, v. 56, n. 2, 1980, p. 251-299.

IGNÁCIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Ribeirão Gráfica, 2003.

NEVES. M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOUSA, M. et al. (Orgs.). *Sintaxe em foco*. Recife: PPGL/UFPE, 2012.