

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Universidade Estácio de Sá – Campus Nova América
Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



ISSN: 1519-8782

CADERNOS DO CNLF, VOL. XVIII, Nº 06
ESTILÍSTICA E LÍNGUA LITERÁRIA
(2ª edição, revisada e aumentada)



RIO DE JANEIRO, 2014

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Ronaldo Mota

DIRETOR ACADÊMICO

Marcos Lemos

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Vinicius Scarpi

VICE-REITOR DE PESQUISAS

Luciano Medeiros

VICE-REITORA DE EXTENSÃO

Cipriana Nicolitt C. Paranhos

GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE

Elisabete Pereira

DIRETOR DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Natasha Monteiro

GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Luciano Rocha

COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF

André Luís Soares Smarra

César Augusto Lotufo

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**XVIII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**
de 25 a 29 de agosto de 2014

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

José Mario Botelho

Marilene Meira da Costa

Adriano de Souza Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Regina Celi Alves da Silva

Anne Caroline de Moraes Santos

Antônio Elias Lima Freitas

Eduardo Tuffani Monteiro

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

Luiz Braga Benedito

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Ilma Nogueira Motta

Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

José Mario Botelho

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva* 06
1. A adaptação de *O Alienista*, de Machado de Assis, por Patrícia Secco: hegemonia e poder – *Christianne de M. Gally* ... 08
2. A arte literária na sala de aula: formando alunos-leitores – *Priscila Dionisio dos Santos* 25
3. Estilística, autobiografia e gêneros orais em *Infância*, de Graciliano Ramos – *Marcelo da Silva Amorim* 42
4. Poemas em forma de histórias em quadrinhos – *Daniel Abrão e Nataniel dos Santos Gomes* 62
5. A catacrese: abordagem e contextualização no cotidiano – *Wagner Azevedo Pereira e Flávio de Aguiar Barbosa* 84
6. Gravidez adolescente: da metáfora cotidiana à literária – *Anderson de Souto* 96
7. Reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula: entraves e possibilidades – *Janainna Alves de Freitas Rocha Dias e Tadna Simone Azevedo Ralile Menezes* 115

APRESENTAÇÃO

Em sua primeira edição, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe o número 06 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*, com quatro trabalhos dos temas Estilística e Língua Literária, que foram apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia no dia 25 de agosto deste ano de 2014. Nesta segunda edição, acrescentou mais três textos.

Na primeira edição, foram publicados os trabalhos dos seguintes congressistas (incluídos também os nomes dos orientadores): Christianne de M. Gally, Daniel Abrão, Marcelo da Silva Amorim, Nataniel dos Santos Gomes e Priscila Dionísio dos Santos. Nesta segunda edição, com 134 páginas, foram acrescentados os trabalhos de Anderson de Souto, Flávio de Aguiar Barbosa, Jannaina Alves de Freitas Rocha Dias, Tádna Simone Azevedo Ralile Menezes e Wagner Azevedo Pereira.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o *Livro de Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: na página http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf, em suporte virtual; no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM), em suporte digital, e nos números 1, 2 e 3 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*, em suporte impresso.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste livro de *Minicursos e Oficinas*, além do livro da *Programação*, sendo possível também ad-

quirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Os congressistas inscritos com apresentação de trabalho receberão também um exemplar do livro de resumos, em um de seus suportes (impresso ou digital), com a opção de escolher uma das duas ou adquirir a segunda, caso queiram as duas versões.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, a primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicados mais de cento e trinta textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico e ficará grato por qualquer sugestão e crítica que puder nos apresentar para melhoria do atendimento e da qualidade do evento e de suas publicações.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



**A ADAPTAÇÃO DE *O ALIENISTA*,
DE MACHADO DE ASSIS, POR PATRÍCIA SECCO:
HEGEMONIA E PODER**

Christianne de M. Gally (PUC-SP)¹
christianne.gally@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever não só a prática social à qual pertence o discurso nas relações de poder, como também a prática discursiva, sob o ponto de vista da luta hegemônica que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso. Para isso, foram selecionados, aleatoriamente, alguns enunciados que tratam da recente polêmica criada com a aprovação e execução do projeto coordenado por Patrícia Secco, cujo propósito é o de facilitar a leitura de *O Alienista* de Machado de Assis. Considerou-se, após breve reflexão, que os enunciados produzidos sobre o projeto de Patrícia Secco trazem em si elementos para o estabelecimento da luta hegemônica no campo literário, proporcionando uma transformação social, ainda que tímida, na ordem do discurso preexistente.

Palavras-chave:

Análise crítica do discurso. Leitura. Adaptação dos clássicos.

1. Considerações iniciais

No mundo das letras, os discursos sobre temas polêmicos² são práticas sociais ordinárias – embora nem sempre divulgadas

¹ Graduada em Letras (UFS), Mestre em História da Educação (UFS), Doutora em Língua Portuguesa (PUC-SP) e bolsista do PNPd/CAPES, no Programa de Pós-Graduação de Língua Portuguesa da PUC-SP.

em larga escala nos meios de comunicação de massa. Mas, no mês de maio deste ano (2014), quase todos os jornais impressos de grande circulação – além dos *sites* na internet – contribuíram para disseminar as razões que envolvem a polêmica da “simplificação” da obra *O Alienista* de Machado de Assis, projeto elaborado e coordenado por Patrícia Secco, patrocinado pelo Instituto Brasil Leitor³ e incentivado pela lei Rouanet⁴.

O projeto refere-se a uma tentativa de facilitar, descomplicar a leitura dos clássicos para os leitores menos acostumados com a linguagem considerada rebuscada, erudita. Para isso, a autora propôs construir frases menos longas e usar sinônimos de uso recorrente para substituir as palavras “difíceis” e de uso restrito a um público “acostumado” com a linguagem erudita. Nas palavras da autora do projeto, não houve mudanças significativas no texto do grande clássico da literatura, uma vez que fora respeitado o estilo e o enredo.

Sem ter intenção de julgamentos ou de questionamentos quanto às vantagens desse projeto e quanto aos seus custos e informações burocráticas que permitiram sua consecução, este texto busca apenas suscitar alguns pontos de reflexão sobre a hegemonia que permite descrever não só a prática social à qual pertence o discurso nas relações de poder, como também a prática discursiva,

² Para saber mais, ver Oliveira (2005); Pfeiffer (2001) e Sussekind (1985).

³ Os princípios de orientação geral do Instituto Brasil Leitor consistem em “desenvolver projetos apoiados nas instituições de massa, em especial a escola, para expandir o uso e a familiaridade com os livros, jornais, revistas e computadores entre jovens, crianças, famílias e professores, em especial os das grandes periferias, abandonadas à barbárie da urbanização selvagem. O IBL tem como objetivo criar as bases da nova sociedade da informação (a qual não deve ser confundida com a sociedade da informática) entre os marginalizados do novo apartheid, o apartheid da informação, fonte primária desta nova barbárie. Os objetivos do IBL presumem um relacionamento íntimo e constante com toda a iniciativa privada (grandes, médias e pequenas empresas) com pessoas físicas, instituições oficiais e internacionais”. Disponível na página seguinte, que foi acessada em 20-05-2014: <http://www.brasileitor.org.br/www/novo/asp/missao.asp?sub=missao>.

⁴ A Lei de incentivo à Cultura, popularmente chamada de Lei Rouanet, é conhecida principalmente por sua política de incentivos fiscais. Esse mecanismo possibilita que cidadãos (pessoa física) e empresas (pessoa jurídica) apliquem parte do Imposto de Renda devido em ações culturais. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/11/lei-rouanet>. Acesso em: 20-05-2014.

sob o ponto de vista da luta hegemônica que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso.

Ao ser interpelada pela mídia, Secco (*FSP*, 10/05/2014) afirmou que o foco de seu projeto é a “doação de livros para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, constantemente excluídos do acesso à cultura”. E emendou:

Estou horrorizada. É muito triste pensar que algumas pessoas acham que Machado de Assis, o mestre da literatura brasileira, não pode ser lido pelo sr. José, eletricista do bairro do Espinheiro, que, apesar de gostar de ler, não cursou mais que o primário, ou pelo Cristiano, faxineiro de uma farmácia de Boa Viagem, que não sabe nem mesmo o significado da palavra “boticário”. (*O ESTADÃO*, 09/05/2014).

Quando foi criticada, defendeu-se: “Trata-se de uma disputa entre o purismo e a democratização da leitura. As redes sociais estão cheias de exemplos de prejulgamentos e linchamentos baseados em equívocos de interpretação”. (*Veja*, 09/05/2014).

Esses argumentos, entretanto, não convenceram os críticos, jornalistas e intelectuais, em geral. Várias publicações, então, começaram a atacar veementemente este projeto, e a repercussão rendeu um abaixo-assinado (www.avaaz.org) pela suspensão da distribuição dos livros que já estavam impressos. A começar pelos títulos das inúmeras matérias publicadas neste período, percebe-se que algumas posições são de absoluta contrariedade, ou disfarçadamente contra, enquanto outras se mantêm, aparentemente, “neutras”, ou saem em sua defesa, como se pode observar, a seguir.

Quadro 1: Títulos de textos veiculados em maio de 2014⁵

Posição desfavorável	“Direito mastigado e literatura facilitada: agora vai!” (STRECK, 2014) “Falsificando Machado” (<i>OESP</i> , 13/05/2014) “SQN” (DAVIS, 2014) “Machado de Assis, misto quente e tomate”. (PIRES, 2014)
-----------------------------	---

⁵ Para este trabalho, não foi feito um levantamento exaustivo das matérias publicadas neste período. O objetivo aqui é salientar as maneiras pelas quais a mídia veiculou a maioria de suas opiniões. Tentou-se apenas selecionar não só artigos de jornal impresso, mas também opiniões de *blogs* pessoais de alguns críticos e revistas de grande circulação, como a *Veja*.

	<p>“Machado for dummies” (VIEIRA, 2014)</p> <p>“Discípula de Paulo Freire assassina Machado de Assis” (SILVA, 2014)</p> <p>“De Machado a Shakespeare: quando a adaptação diminui obras clássicas”. (KUSUMOTO, 2014)</p> <p>“Nélida Piñon diz que versão facilitada de Machado de Assis é um assassinato” (UOL, 2014).</p>
<p>“impessoais”</p>	<p>“Quanto custou o projeto de ‘simplificar’ clássicos de Machado de Assis e José de Alencar” (RODRIGUES, 2014)</p> <p>“Sobre adaptações, incentivos fiscais, debate e censura”. (LINDOSO, 2014)</p> <p>“Sobre bulas e alienistas” (BORGES, 2014)</p> <p>“Escritora lança Machado de Assis ‘facilitado’” (GAZETA do Povo, 2014)</p> <p>“A discussão sobre a simplificação das obras de Machado e Alencar” (O <i>GLOBO</i>, 08/05/2014)</p> <p>“Machado e Alencar em versões ‘facilitadas’” (MILLEN, 2014)</p>
<p>Posições favoráveis</p>	<p>“Machado de Assis e a choradeira dos críticos: o projeto de criar uma versão simplificada de ‘O Alienista’ indignou os guardiões da literatura” (VENTICINQUE, 2014)</p> <p>“A polícia da <i>internet</i> contra a simplificação de livros clássicos brasileiros” (GHEDIN, 2014)</p>

Talvez, o mais agressivo tenha sido “Machado pra burro”, título do texto publicado no dia 19 de maio de 2014, na *Folha de São Paulo*, Caderno Ilustrada, cujo subtítulo, “Escritor vira alvo de debate em redes depois da divulgação de projeto para simplificar ‘O Alienista’” tenta amenizá-lo, apesar da “brincadeira” feita na página subsequente – “Três escritores mastigam Machado de Assis” –, na qual trechos de algumas obras foram “adaptadas para o ‘português’ e os costumes do século 21” (*FSP*, 10/05/2014).

Em cada trabalho, em cada opinião, são notórias as várias perspectivas assumidas na construção dos argumentos desfavoráveis: uns acreditam que empobrece o vocabulário (centrando-se dessa forma, no ponto de vista linguístico); outros, que a escola deve ensinar a leitura de forma mais significativa (educação); outros que a tradição literária deve ser respeitada (literatura); outros que acreditam até que esse projeto pode ser visto como uma ferramenta de controle político (política) e um instrumento para a

manutenção do poder (filosofia). No enunciado abaixo, recolhido, aleatoriamente, alguns desses argumentos podem ser observados:

Vejam a genialidade da moça [referindo-se a Patrícia Secco]: “Entendo por que os jovens não gostam de Machado de Assis”. E ela explica: “– Os livros dele têm cinco ou seis palavras que não entendem por frase. As construções são muito longas. Eu simplifico isso”. Bingo! Hip, hip, hurra! (...).

Vê-se, assim, que Patrícia não receberá o Prêmio (Ig)Nobel sozinha. Estará acompanhada em Estocolmo! Já imagino a cerimônia de entrega: E por ter inventado a literatura facilitada-simplificada, o (Ig)Nobel vai para Pindorama! Quero estar lá pra ver. Vou pedir passagens aéreas e estadia via Lei Rouanet. Aliás, como fez Patrícia para publicar 600 mil exemplares, segundo consta na imprensa. Tinha que ter dinheiro da Viúva nisso. Todos nós pagamos o pato. Viva a Viúva. O Brasil anda a passos de cágado.

Incrível como perdemos os fundamentos e os sentidos. É essa praga da pós-modernidade que-ninguém-sabe-o-que-é. Pulamos da modernidade e caímos em um vazio recheado de simplificações, *twitters*, sertanejos-universitários e universitários sertanejos. Jeca Tatu venceu. Viva nosso imaginário jeca! (STRECK, 2014, *online*).

Neste enunciado, percebem-se vários traços que denunciam a naturalização ideológica do discurso dominante. Depois de ironizar a justificativa dada pela autora do projeto – os jovens não entendem o que Machado de Assis escreve –, por meio da expressão denotadora de vitória adquirida – Bingo! Hip, hip, hurra! –, o autor refere-se ao prêmio Nobel – prêmio concedido aos intelectuais que fizeram pesquisas ou que criaram teorias ou técnicas pioneiras, valiosas para a humanidade –, mas a de forma alterada, ao anteceder-lhe a partícula (Ig). Essa alteração leva à negação do vocábulo, além de aproximá-lo do campo lexical de ignóbil, adjetivo que significa vil, repugnante, aquilo que causa aversão. Ainda, mantendo o mesmo tom de ironia/sarcasmo, o enunciador volta-se para a entrega do prêmio pela literatura-facilitada, nomeando o Brasil de Pindorama – que significa “terra das palmeiras” em tupi, palavra usada pelos nativos para designar as terras brasileiras, antes do desembarque de Cabral. Em outras palavras, o prêmio vil, repugnante deverá ser entregue a autora que faz parte de terras ainda não civilizadas no sentido europeu. E aqui, também há uma

naturalização do discurso dominante – a civilização só acontece com a chegada do homem branco em terras americanas.

O prêmio Nobel de Literatura é concedido pela Academia da Suécia, em Estocolmo. Daí, a viagem para Estocolmo e a referência à Lei Rouanet para custear os gastos com passagem e estada – apesar de essa Lei não ter essa função. Aqui, mais uma vez, o argumento sarcástico se pontua, ao denunciar a falta de seriedade da aplicação da Lei Rouanet, ao admitir que mais absurdo do que pedir passagens e estada para assistir à premiação da autora, é ter publicado 600 mil exemplares dessa obra.

O enunciado está permeado de denúncias e de indignação, além de mostrar a posição política defendida. Ao afirmar que tem dinheiro da Viúva nisso, o enunciador refere-se à presidente do Brasil Dilma Rousseff, a quem é responsabilizada pelos “passos de cágado” a que o Brasil é submetido. Apesar de se ter muito dinheiro (que sai dos bolsos dos cidadãos), ele não é bem utilizado – “todos nós pagamos o pato”.

Depois, então, de ironizar e desdenhar não só o projeto como também sua autora, usando sempre a terceira pessoa, conferindo um tom de impessoalidade, o enunciador passa a fazer parte do discurso, usando os verbos na primeira pessoa do plural: “Incrível como perdemos os fundamentos e os sentidos”. Mas, quem está perdendo? Os brasileiros. Todos os brasileiros, no momento em que não sabem nem para onde estão indo... e daí a culpa recai para o fenômeno da pós-modernidade, lugar no qual ninguém-sabe-o-que-é. A hifenização em ninguém-sabe-o-que-e, decerto, cria, no leitor, a perspectiva de um lugar comum, conhecido de todos, parte da cultura brasileira. Ninguém-sabe-o-que-é é uma expressão que pode denotar a universalidade da ignorância dentro de uma realidade considerada pós-moderna, conceito aberto, sem critérios de definição, mas usado para justificar o desconhecido.

Atribui-se, então, a ideia e adoção das simplificações a essa esfera do não conhecido, da pós-modernidade, no qual estão imersos os *twitters* (a linguagem usada nesta rede social), os sertanejos-universitários – aqui se referindo a um estilo de música, cuja

letra, quase sempre, possui o mesmo tema. Daí a afirmativa “Jeca Tatu venceu. Viva nosso imaginário Jeca”. Ora, nesta afirmação, há fortes indícios de que o autor considera o povo brasileiro “atrasado” culturalmente, ainda no meio rural, impossibilitado de compreender a literatura clássica e a própria língua culta. Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato para denunciar a situação do homem no campo, à mercê de sua própria sorte, abandonado pelo Estado e sem conhecimento dos princípios básicos de higiene, saneamento etc. O Jeca é a personificação da preguiça (ideia, na verdade, atrelada à doença, provocada por vermes) e do atraso econômico e cultural. Se a vitória foi concedida a Jeca Tatu, dedutivamente, o atraso cultural faz parte do imaginário brasileiro. Daí a simplificação de uma obra clássica.

Mas, algumas opiniões entraram em defesa, expressando a indignação diante de tantas acusações que condenavam o projeto de Patrícia Secco. Aqui, somente foi transcrita parte de um texto, selecionado aleatoriamente, apenas para fins ilustrativos.

Acreditar que as versões simplificadas de Machado de Assis emburrecerão a população é igualmente errôneo. Quem defende esse argumento parte do pressuposto de que vivemos num país de leitores ávidos de Machado de Assis que, por pura preguiça, trocarão a versão original pela adaptação e deixarão de enriquecer seu vocabulário. Nada mais distante da realidade. A grande maioria dos alunos foge da leitura obrigatória depois de esbarrar na primeira palavra difícil e recorre a resumos (ou à cola) para acertar a meia dúzia de questões dedicadas a Machado nas provas escolares. Muitos jamais dão outra chance aos clássicos da literatura. Uma versão simplificada poderia diminuir o choque e prepará-los para descobrir a obra original mais tarde, quando estiverem prontos. (VENTICINQUE, 2014).

Os confrontos mantiveram-se durante determinado tempo no meio jornalístico. Mas, ao que parece, acabaram por se calar, uma vez que os livros já tinham sido publicados, a autora já tinha recebido seu quinhão monetário e só restava a distribuição que já estava prevista para a primeira semana de junho, embora já estivesse disponível em PDF na *internet*⁶.

⁶ O *Alienista*. Machado de Assis. [Versão adaptada]. Disponível em: <http://www.reciclick.com.br/portal/wp-content/uploads/2014/05/Alienista.-adaptado.pdf>.

Percebem-se, então, as forças resistentes às mudanças em ação. Se, de um lado, a manutenção da hegemonia literária é defendida pela naturalização do discurso, transformado em senso comum, como neste caso,

resumo da ópera: em vez de ensinar o analfabeto a ler, vamos "analfabetizar" os livros. Talvez uma versão em desenho animado fosse melhor, uma versão com figurinha quem sabe. Mas uma versão "analfabetizada" dos clássicos é subestimar a capacidade de aprender das pessoas e um atestado de incompetência do sistema de ensino. (CA-SARIN, 2014)

de outro, há um reconhecimento da necessidade de se “democratizar” a leitura dos clássicos por meio da popularização da linguagem utilizada.

Na verdade, a produção e consumo desses textos, por meio dos instrumentos de comunicação de massa, representam a luta hegemônica no espaço literário que contribui ou para a reprodução (no caso dos textos contrários ao projeto) ou para a transformação da ordem do discurso existente.

Para Fairclough (2011, p. 122), a hegemonia é “um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”. Nesse sentido, o poder sobre o que deve e o que não deve se considerado como passível de leitura dos clássicos atém-se ao bloco de forças hegemônicas exercidas, principalmente, pelas instituições reguladoras, como é o caso da ABL, e pelos intelectuais que delas fazem parte. A literatura é constituída por meio de infinita intertextualidade, mas admite Feijó (2010, p. 106) que a “ordem exige discursos políticos, econômicos, sociais e jurídicos que estabeleçam limites e regras”.

As relações de dominação são aqui articuladas em prol da língua erudita, oferecendo, portanto, resistência à mudança ideológica patrocinada pela “democratização” das obras clássicas brasileiras numa sociedade de semialfabetizados, posição articulada

de forma integradora aos propósitos nacionais da “Educação para todos”.

A hegemonia se dá no desenvolvimento de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, em sua maioria, práticas discursivas. Quando se naturalizam e passam a fazer parte do senso comum, há a reprodução e perpetuação de uma hegemonia na dimensão cultural e social. A luta hegemônica se dá, exatamente, quando se desestabiliza essas convenções existentes.

Assim, alguns defensores do projeto de Patrícia Secco justificaram-se, por meio das práticas sociais já existentes: a adaptação dos clássicos, prática, inclusive, naturalizada no meio literário brasileiro.

2. As adaptações dos clássicos da literatura

As adaptações, consideradas como uma unidade de sentido legítimo – uma vez que o “autor constrói o seu ‘querer dizer’, a partir de uma referência (o texto que servirá como base), definindo o estilo e a composição de enunciado” (FORMIGA, *online*) –, são práticas culturais que circulam no Brasil, desde o século XIX, pelas mãos de autores renomados, como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Paulo Mendes Campos, Carlos Heitor Cony, entre outros.

A adaptação de um clássico, para Feijó (2010, p. 63), é a “atualização de um discurso literário considerado de valor pela sociedade e que, portanto, deve ser transmitido à próxima geração”. Essa atualização respeita, porém, os limites impostos pelo conhecimento das variedades linguísticas, culturais e temporais, estabelecendo uma relação de aproximação entre o texto de partida e o texto produzido pelo adaptador. É essa “habilidade em estabelecer relações de equivalência entre elementos linguísticos, culturais e históricos dos textos – de chegada e partida – que configura um trabalho de adaptação”. (FORMIGA, *online*).

Um dos setores privilegiados das adaptações é a literatura para crianças e adolescentes. Nelas, geralmente, a preocupação é preservar o enredo, considerado o traço fundamental da narrativa, mas usando linguagem específica – a depender de para quem o adaptador (e editores, revisores, entre outros) se dirige – e meio representacional – cinema, teatro, músicas etc.

As adaptações escolares refletem “certos aspectos da sociedade em que são produzidas e consumidas”. (FEIJÓ, 2010, p. 107). Isso significa que são produtos de um sistema educacional com suas regras e valores, das orientações pedagógicas que “podem variar de uma escola para outra e do perfil médio dos leitores aptos a comprar determinados livros – ou recebê-los por doação” (*Idem*).

Apesar de serem consideradas como um tipo especial de tradução – atividade seletiva e reflexiva, nas palavras de Rónai (1981, p. 18) –, nem sempre as adaptações dos clássicos são bem vindas ou bem vistas por alguns intelectuais, uma vez que um de seus objetivos é facilitar a leitura de estudantes de “vocabulário mínimo e cultura escassa” (RÓNAI, 1981, p. 81), quando deveria a escola responsabilizar-se pelo desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura de textos literários.

O trabalho do adaptador não é tarefa fácil, pois são vários os desafios.

É mais fácil errar do que acertar. Há muitas escolhas a fazer antes mesmo de começar a escrever; há muito o quê estudar e compreender sobre a obra a ser adaptada, qual a sua importância para a sociedade, os motivos de sua permanência (e de sua adoção). Mas há também os possíveis inconvenientes que um clássico pode causar em sala de aula, pois narrativas são fenômenos culturais submetidos a contextos sociais. (FEIJÓ, 2010, p. 110).

Mas, algumas edições simplificadas dos clássicos da literatura nem sempre são adaptações escolares: elas também podem ser paráfrases voltadas para crianças ou adolescentes e comercializadas em livrarias (vendas por impulso). No caso do projeto de Patrícia Secco, a obra *O Alienista* não foi distribuída nas escolas, ou seja, não é uma adaptação escolar. Seu compromisso estabeleceu-

se com um público mais específico: aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar e por isso, excluídos do acesso à cultura. Opiniões como as de Alcides Villaça (*Folha de São Paulo*), portanto, são inadequadas para esse contexto: “É absurdo imaginar que a função da escola seja facilitar qualquer coisa, em vez de levar a trabalhar com as dificuldades da vida, da crítica e do conhecimento”. Talvez, pudesse esse depoimento servir às adaptações escolares.

A qualidade do texto, entretanto, segundo Formiga (*online*), que varia de acordo com a condição sociocultural de quem lê, é vista de “forma limitada pela política editorial que desconsidera o leitor e suas práticas de leitura”. Geralmente, são impostas ao leitor categorias relativas ao teor e à qualidade do livro, imprimindo oposição sociocultural: “ao rico e letrado, livros caros, com adaptações zelosas; ao gosto popular, livros baratos, com papel inferior e adaptação descuidada”.

Se, de um lado, os discursos acerca das adaptações caminham para a condenação dessa prática, de outro, apontam para sua importância no processo de democratização da leitura num “país repleto de desigualdades e injustiças sociais que marcam um abismo intransponível entre os leitores e não-leitores”. (SILVA, 2006, p. 519). Para Venticinque (2014), por exemplo, as obras literárias inspiram “paródias e adaptações desde sempre. Em vez de destruir a obra, cada nova versão ajuda a divulgá-la e aumentar seu alcance”.

A democratização do discurso é entendida por Fairclough (2001, p. 248) como a “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas”. Esse processo pode ser verificado não só nas relações entre línguas e dialetos sociais, como também no

acesso a tipos de discurso de prestígio, eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, [na] tendência à informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem. (*Idem*)

Aqui, especificamente, interessa a tendência à informalidade, construída a partir da eliminação de marcadores explícitos de poder. Um dos procedimentos adotados por Patrícia Secco foi substituir as palavras consideradas eruditas, de difícil compreensão pelos não letrados, por palavras mais próximas à linguagem informal. Por exemplo, ao invés de “sagacidade”, “esperteza”, uma das substituições mais criticadas. Para Davis (2014), autor de um dos textos banindo a adaptação de *O Alienista*,

A substituição das palavras não é solução, de modo algum. E fico a matutar com os meus botões: há uma contradição no escopo da própria proposta, que faz dela uma piada, que prova quanto ela é desatinada. Se é pra simplificar, por qual cargas d’água se manterá o título do conto *O Alienista*? Quantas pessoas sabem o que significa alienista sem buscar no *google*? Se *Dom Casmurro* entrasse nisso, qual título levaria: Senhor turrão?

O fato é que há uma tendência à democratização da leitura de obras literárias por meio do uso de um léxico muito mais próximo da conversação, da informalidade. Essa tendência, é claro, é observada desde os manifestos dos modernistas, em 1922, que contribuíram, em grande medida, para aproximar o discurso falado do escrito. E, como era de se esperar, também ofereceu inúmeros motivos para críticas vindas, principalmente, dos membros imortais da Academia Brasileira de Letras.

3. *Considerações finais*

As instituições que conservam e valorizam os discursos elitizados – como é o caso das universidades e academias, por meio das regras formais e da linguagem culta, beirando o rebuscamento – resistem veementemente a qualquer tendência que destrua sua hegemonia perpetuada por práticas discursivas que envolvem os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, de acordo com fatores sociais. Nesse espaço, as lutas hegemônicas são travadas em busca de sua manutenção, por um lado – quando abominam as adaptações e congêneres –, ou de sua transformação – quando, por meio do discurso de democratização, oferecem alternativas de acesso à cultura do poder.

Mais do que a dominação de classes subalternas, mediante concessões e consentimentos, a hegemonia é um controle exercido por uma classe social, cultural e econômica dominante, que apresenta relações complexas estabelecidas entre instituições, organizações etc. e produzidas, reproduzidas, questionadas e transformadas (ou não) nas práticas sociais. Dessa forma, os enunciados publicados sobre o projeto de Patrícia Secco trazem em si elementos para o estabelecimento da luta hegemônica no campo literário, ampliando as tentativas de possível uma transformação social na ordem do discurso preexistente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Letícia. *Sobre bulas e alienistas*. Disponível em: <<http://www.aredacao.com.br/colunas/44012/sobre-bulas-e-alienistas>>.

CASARIN, Rodrigo. Projeto para ‘descomplicar’ Machado gera racha até entre escritores. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/08/projeto-para-descomplicar-machado-gera-racha-ate-entre-escritores.html>>. Publicado em 08-05-2014. Acesso em: 23-05-2014.

CIDADONA > Escritora muda obra de Machado de Assis para facilitar a leitura. *A Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<http://comentarios1.folha.com.br/comentarios/5942338?skin=colunistas>>.

COSTA, José Maria da. *A simplificação das obras literárias*. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI201331,21048-A+simplificacao+das+obras+literarias>>. Acesso em: 23-05-2014.

COURI, Norma. Machado no machado. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed798_machado_no_machado>. Publicado em 13-05-2014. Acesso em: 23-05-2014.

DAVIS, Davidson. *SQL*. Disponível em:

<<http://homoliteratus.com/sql>>. Publicado em 17-05-2014. Acesso em: 22-05-2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. São Paulo: Ática, 2010.

FOLHA de São Paulo. 3 escritores mastigam Machado de Assis. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/165102-machado-para-burro.shtml>>. Publicado em 10-05-2014. Acesso em: 10-05-2014.

_____. *Machado pra burro*. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/165102-machado-para-burro.shtml>>. Publicado em 10-05-2014. Acesso em: 10-05-2014.

FORMIGA, Girlene Marques. As adaptações de textos literários no Brasil: um gênero em discussão. Disponível em:

<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem09/girleneformiga.htm>. Acesso em: 23-06-2014.

GAZETA do Povo. *Escritora lança Machado de Assis “facilitado”*. Publicado em 07-05-2014. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=1466899&tit=Escritora-lanca-Machado-de-Assis-facilitado>>. Acesso em: 23-05-2014.

GHEDIN, Rodrigo. *A polícia da Internet contra a simplificação de livros clássicos brasileiros*. Disponível em:

<<http://www.comunicauem.com/2014/05/simplificar-livros-classicos>>. Publicado em 06-05-2014. Acesso em: 23-05-2014

INSTITUTO Brasil Leitor. <<http://www.brasilleitor.org.br>>.

KUSUMOTO, Meire. De Machado de Assis a Shakespeare: quando a adaptação diminui obras clássicas. *Revista Veja*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/celebridades/de-machado-de-assis-a-shakespeare-quando-a-adaptacao-diminui-obras-classicas>>. Acesso em: 24-05-2014.

LINDOSO, Felipe. Sobre *adaptações, incentivos fiscais, debate e censura*. Disponível em: <<http://oxisdoproblema.com.br/?p=2318#more-2318>>.

MILLEN, Mânia. Machado e Alencar em versões ‘facilitadas’. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2014/05/07/machado-alencar-em-versoes-facilitadas-534995.asp>>. Acesso em 23-05-2014.

OESP – *O Estado de São Paulo*. Falsificando Machado. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed798_falsificando_machado>. Publicado em 10-05-2014. Reproduzido em 13-05-2014. Acesso em 23-05-2014.

O GLOBO. A discussão sobre a simplificação das obras de Machado e Alencar. Disponível em: <<http://jornalgggn.com.br/noticia/a-discussao-sobre-a-simplificacao-das-obras-de-machado-e-alencar>>. Publicado em 08-05-2014. Acesso em: 23-05-2014.

OLIVEIRA, Ângela Maria Arêas. Políticas e polêmicas linguísticas na casa dos mortais. *Comum*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 69-78 jan./jun. 2005.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: ORLANDI, Eni P. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. São Paulo: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001.

PIRES, Luciano. *Machado de Assis, misto quente e tomate*. Disponível em: <<http://www.parnaibaweb.com.br/cafe-brasil/luciano>>

[pires-machado-de-assis-misto-quente-e-tomate.html](#)>. Publicado em 15-05-2014. Acesso em: 23-05-2014.

QUIRINO, Roberta. Escritora muda livro de Machado de Assis a fim de simplificar a leitura para os jovens. *A Folha de S. Paulo*, 04-05-2014. Disponível em:

<<http://cuzcuzliterario.com.br/noticias/escritora-muda-livro-de-machado-de-assis-fim-de-simplificar-leitura-para-os-jovens>>.

RADFAHRER, Luli. Txt não é texto. *Folha de São Paulo*. 19-05-2014.

ROCHA, João César de Castro. Especialista em Machado de Assis analisa iniciativa de 'simplificar' obras. *O Estado de S. Paulo*, 09-05-2014. Disponível em:

<<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral/especialista-em-machado-de-assis-analisa-iniciativa-de-simplificar-obras,1164214>>. Acesso em: 23-05-2014.

RODRIGUES, Maria Fernanda (atualizado por). *Babel*: quanto custou o projeto de 'simplificar' clássicos de Machado de Assis e José de Alencar. Publicado em 09-05-2014. Disponível em:

<<http://estadao.br.msn.com/cultura/babel-quanto-custou-o-projeto-de-simplificar-cl%C3%A1ssicos-de-machado-de-assis-e-jos%C3%A9-de-alencar>>.

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *Anais do PG Letras 30 anos*. vol. I, n, 1, p. 514-527, 2006. Disponível em:

<<http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/apresentacao.htm>>. Acesso em: 23-06-2014.

SILVA, José Maria e. *Discípula de Paulo Freire assassina Machado de Assis*. Disponível em:

<<http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/discipula-de-paulo-freire-assassina-machado-de-assis-4399>>. Acesso em: 23-05-2014.

_____. *Ministério da Cultura confunde ciência com religião ao falsificar Machado de Assis*. Disponível em:

<<http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/ministerio-da-cultura-confunde-ciencia-com-religiao-ao-falsificar-machado-de-assis-5025>>. Acesso em: 23-05-2014.

STREK, Lênio Luiz. *Direito mastigado e literatura facilitada: agora vai!* Publicado em 08-05-2014. Disponível em:

<<http://www.conjur.com.br/2014-mai-08/senso-incomum-direito-mastigado-literatura-facilitada-agora>>. Acesso em: 23-05-2014.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários & retratos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

UOL. Nélda Piñon diz que versão facilitada de Machado de Assis é um assassinato. Disponível em:

<<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2014/06/17/nelda-pinon-diz-que-versao-facilitada-de-machado-de-assis-e-um-assassinato.htm>>. Acesso em: 19-06-2014.

VENTICINQUE, Danilo. *Machado de Assis e a choradeira dos críticos*. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/danilo-venticinque/noticia/2014/05/machado-de-assis-e-bchoradeira-dos-criticospb.html>>. Acesso em: 23-05-2014.

VIEIRA, Vinicius Carlos. *Machado for dummies*. Disponível em: <<http://www.confradewashington.com.br/2014/05/machado-for-dummies.html>>.

VILLAÇA, Alcides. *Folha de São Paulo*. 04/05/2014.

WERNECK, Humberto. *Simples assim*. Disponível em:

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed801_simples_assim>. Publicado em 03 jun. 2014. Reproduzido de *O Estado de S. Paulo*, 01 jun. 2014. Acesso em: 06-06-2014.

A ARTE LITERÁRIA NA SALA DE AULA: FORMANDO ALUNOS-LEITORES

Priscila Dionísio dos Santos (UFRJ)
prisciladionisio@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo discute leitura e literatura na sala de aula, analisa o *Caderno Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação* (SME-RJ) e propõe atividades voltadas para o texto literário. Será discutido o conceito de leitura como acionamento de conhecimentos prévios, como o texto literário pode colaborar com a formação do leitor e a pertinência das propostas de atividades de quatro contos do *Caderno Pedagógico do 7º ano da SME/RJ*. Para o conto popular africano “O Louva-a-deus e a Lua”, presente no material analisado, serão propostas atividades para um trabalho voltado à leitura e à análise linguística.

Palavras-chave: Leitura. Estudo e ensino. Leitores. Formação. Literatura.

1. *Introdução*

Este artigo tem como objetivo discutir a leitura em sala de aula e a formação do leitor, bem como fazer a análise do material pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e propor atividades voltadas para o texto literário. O conceito de leitura do qual partimos é mais do que “um decodificar de código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está escrito” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 41). Por isso, abordaremos como a leitura pode ser trabalhada de modo que o aluno saiba relacionar seu co-

nhecimento de mundo ao texto, seja capaz de ler nas entrelinhas, observar o uso de vocabulário e pressuposições, perceber o contexto e ampliar sua consciência sobre os fenômenos gramaticais e textuais-discursivos.

Nosso intuito é mostrar também como o texto literário pode “redimensionar as percepções... [do] sujeito” e “colaborar significativamente para com a formação da pessoa” (SILVA, 2005, p. 89). Mostraremos como é possível trabalhar o texto literário fazendo o aluno desenvolver ao mesmo tempo suas habilidades linguísticas e seu gosto pela leitura literária.

Analisaremos as atividades propostas para quatro contos do *Caderno pedagógico de 2012 do 7º ano do ensino fundamental II da Secretaria Municipal de Educação* (SME/RJ). Destacamos que nosso objetivo é observar a pertinência das atividades do *Caderno*, como elas se relacionam aos textos, se contribuem para o adentramento no texto ou se ficam apenas na superfície, se usam o texto como pretexto, se trabalham o aspecto literário e estético e se colaboram na formação de leitores conscientes e críticos.

Feita essa análise, desenvolveremos propostas de atividades de leitura tendo como base o conto popular africano “O Louva-a-deus e a Lua”, também presente no *Caderno Pedagógico*. As atividades são sugestões aos professores para um trabalho voltado à leitura que faça o aluno passar da “condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento” (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 16), desenvolvendo suas competências linguísticas e tornando-se um leitor de qualidade.

2. A leitura na sala de aula

Frequentemente, deparamo-nos com discursos que enfatizam a importância da leitura na nossa vida, incentivam o hábito da leitura entre crianças e jovens e tratam do papel da escola na formação de leitores competentes. Mas convém levantar algumas questões: O que é leitura? Por que se deve ler? Como se deve ler?

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b, p. 69-70), “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto... Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação”.

Assim, como lembram Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), ler é mais do que decodificar o que está escrito, é trazer a experiência de mundo do leitor para o texto lido, entendendo não só o que está na superfície do texto, mas também, e principalmente, o que está subentendido. A habilidade de leitura, portanto, “além de estar ligada ao conhecimento de mundo e das relações textuais, engloba a capacidade de ler nas entrelinhas, observando o uso de vocabulário e pressuposições, percebendo o contexto da comunicação” (*Id.*, p. 45-46).

Na maioria das vezes, no entanto, a dificuldade dos alunos em ler se deve ao conceito equivocado de que ler é decodificar a escrita, identificar a intenção do autor e extrair informações básicas. Além disso, no ensino tradicional, professores contribuem com essa visão de leitura quando esta assume finalidades imediatistas e utilitárias em sala de aula, como, por exemplo, estudar itens de conteúdo, adquirir modelos de escrita, identificar substantivos abstratos, verbos, enfim, atividades que tornam o texto um mero pretexto (Cf. MAGNANI, 2011). Pensar a leitura sob essa ótica é deixar de lado a interação autor-texto-leitor, fundamental para que se construa o sentido do texto.

Porém, propostas de organização de conteúdos e delimitação de objetivos que visam à formação do aluno como coautor de conhecimento já vêm sendo divulgadas nacionalmente desde 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Os PCN, norteadores do trabalho docente, preveem que as propostas didáticas de ensino devem organizar-se tomando o texto como unidade básica de trabalho, com atividades que tornem possível a “análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (PCN, 1998a, p. 59). Organizado desta forma, o ensino de língua

pode contribuir para a autonomia do sujeito, como leitor ativo e como cidadão participativo.

Quando se pensa em trabalho com texto na escola, um dos aspectos importantes é saber organizar as atividades de leitura de modo adequado. Isso deve ser levado em conta, pois podemos pensar em leitura antes mesmo do contato com o texto propriamente. Assim, é possível trabalhar atividades de leitura que envolvam vários momentos do contato com o texto, como a *pré-leitura*, a *leitura* e a *pós-leitura*. De acordo com Silva (1992, *apud* SANTOS, CUBA RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 47-48), as propostas de atividades podem ser pré-textuais, textuais e pós-textuais, caracterizadas da seguinte forma:

– atividades pré-textuais: motivam para a leitura e podem incluir a análise do título, da capa e/ou da contracapa, uma breve apresentação dos personagens, a leitura de trechos de texto para criar expectativas no leitor;

– atividades textuais: são atividades dentro do texto propriamente, analisando, por exemplo, características dos personagens, enredo, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação;

– atividades pós-textuais: podem ser propostas para se fazer comparação entre linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens etc.

Importante ressaltar que, nas atividades textuais, é preciso estimular a capacidade de compreensão dos alunos. Concordamos com Marcuschi (2008, p. 233), quando diz que “sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

Assim, compreender um texto exige trabalho, por parte do professor e do aluno, pois o trabalho com o texto não é uma mera identificação de conteúdo informativo, como, por exemplo, quem

é o personagem principal, onde mora, quantos anos tem, muito menos tentar extrair um sentido único do texto, ou o “que o autor quis dizer”. A língua permite uma pluralidade de significações, e pessoas diferentes podem compreender um texto de maneiras diversas. Isso ocorre porque “a língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido”, portanto, “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 241-242).

Portanto, trabalhar a diversidade de textos valendo-se de estratégias de leitura com o intuito de compreender profundamente um texto pode muito bem incluir as obras literárias, às vezes deixadas de lado ou mal trabalhadas em sala de aula.

3. *Por que trabalhar o texto literário?*

Segundo os PCN (BRASIL, 1998b, p. 26), “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”. Por isso, não há como enquadrar o texto literário como fonte de descrições e explicações da realidade. Pelo contrário, ele ultrapassa e transgride a realidade para “constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo” (BRASIL, 1998b, p. 26)

De acordo com Silva (2005, p. 89 e 90), a literatura, como expressão da vida, tem a “capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo”, por isso, a leitura da literatura, segundo o autor, “colabora significativamente para com a formação da pessoa”. Além disso, por meio dela, é possível mergulhar nos mistérios da condição humana, sentindo as angústias e as alegrias pelas quais os personagens passam.

Contudo, nem sempre os textos literários são trabalhados em sala adequadamente, com toda a sua potencialidade e significação. Antes mesmo do trabalho com o texto, há professores que se fixam em listas de livros recomendados segundo critérios de idade e/ou sexo. Segundo Silva (2005, p. 39), a “obediência cega a

listas pré-determinadas... restringe a liberdade de escolha e não permite a livre incursão de cada criança no campo literário”. É claro que, em certos momentos, faz-se necessária a intervenção do professor na escolha dos textos e livros literários quando o objetivo é trabalhá-los em sala. Mas cabe aí a competência literária e a experiência do profissional para uma escolha adequada.

O trabalho com textos literários, na maioria das vezes, acaba se limitando a fichas, roteiros e resumos, que trabalham o texto superficialmente e avaliam a leitura de modo objetivo, exigindo do aluno, por exemplo, a cópia de trechos, a memorização de nomes, lugares e datas, cor da roupa etc. Essa forma de trabalhar a literatura, além de desinteressante ao aluno, torna o ensino mecânico, padronizado e vazio de sentido.

4. A formação do aluno-leitor

Para que se formem leitores na escola, é necessário um trabalho constante de leitura. Esse trabalho intenso, com variados textos literários, exige que o professor seja antes de tudo um excelente leitor, pois se a leitura de textos literários não for significativa para o próprio educador, não será possível formar alunos-leitores, mesmo que eles respondam “corretamente” às perguntas dos textos. Assim, segundo Silva (2005, p. 22), “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar”.

Em um primeiro momento, as leituras da preferência dos alunos podem ser trazidas para a sala de aula como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos. É como se estivéssemos “preparando o terreno” com textos mais próximos da experiência do aluno para depois partir para uma leitura mais densa.

Depois que o ambiente de leitura já estiver instaurado, leituras literárias diversas podem ser trazidas para que os alunos conheçam e analisem novas formas de escrita junto ao professor. Mas para que se formem leitores, os textos literários não podem se

limitar a trechos e adaptações, seguidos de atividades de cópiação (Cf. MARCUSCHI, 1996), que mantém os alunos apenas na superficialidade do texto. A aproximação do aluno com o texto literário é que contribuirá para o desenvolvimento do gosto, pois, como diz Silva (2005, p. 86), “sem uma *proximidade palpável* entre o leitor e as diferentes formas de literatura... dificilmente será desenvolvido o gosto pela leitura”.

Portanto, o papel do professor como mediador e orientador de leitura está presente em todo o processo de aprendizagem. Cabe aos educadores o papel de formar leitores, interferindo criticamente na formação qualitativa do gosto estético de seus alunos. E se queremos formar leitores e cidadãos, atuantes na sociedade, a leitura deve obrigatoriamente estar presente na vida dos educandos. Isso porque é a leitura ativa, profunda e reflexiva e o gosto por ela é que vão fazer o aluno buscar novas formas de ver o mundo e de transformá-lo. O desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva está atrelado ao hábito e gosto pela leitura. E para que isso ocorra, o professor deve dar o exemplo, sendo um leitor de qualidade e apaixonado, pois assim seus alunos poderão ver claramente o que é ser um leitor.

5. *Análise do Caderno Pedagógico do 4º bimestre do 7º ano de 2012*

No *Caderno Pedagógico* de 7º ano, há para os contos “O Sonho de Ícaro”, “O Louva-a-deus e a Lua”, “As Estrelas do Céu” e “O Cavalo e os Macacos”, em média, 12 atividades propostas para cada texto, perfazendo um total de 48 questões. O quadro a seguir esquematiza a porcentagem das questões de acordo com a tipologia:

CÓPIAS	14%
OBJETIVAS	50%
METALINGÜÍSTICAS	14%
INFERENCIAIS	20%

Os tipos de perguntas encontrados nas atividades relacionadas aos contos, no *Caderno Pedagógico*, foram identificados segundo as estratégias utilizadas em cada questão, sendo, portanto, uma tentativa de classificação com base no que predomina. Além disso, transcrevemos a definição de cada tipo de pergunta, de acordo com o estudo de Marcuschi (2008, p. 270), que explica que cada classificação serve “de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria”. Ao final de cada tipologia de questões, faremos considerações gerais sobre as propostas de atividades. Transcrevemos apenas algumas questões do *Caderno Pedagógico*, pois se trata de um recorte de um trabalho maior.

TIPO DE PERGUNTA: CÓPIA

“São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras”. (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

1. Releia o primeiro parágrafo do texto. Que expressão do texto é utilizada para registrar quando os fatos narrados ocorreram?
2. Há um momento da narrativa em que a garotinha começa a dialogar com um moinho de vento. Transcreva a primeira parte deste diálogo.
3. Na linguagem informal, é muito comum ouvirmos palavras e expressões como “isso é um barato”, “tô fora”. Retire, do texto, uma palavra que exemplifique o uso desse tipo de linguagem.

As questões de cópia aparecem em cerca de 14% do total de perguntas. Essas atividades exigem do aluno a mera “copiação” de palavras ou frases claramente identificadas no texto. Para que atividades assim tenham sentido e contribuam para a reflexão, são necessárias perguntas que façam o aluno ir além do que está transcrito, inferindo o que está nas entrelinhas e estabelecendo relação com partes do texto ou com o contexto de produção. Questões de cópia sem um objetivo definido não contribuem com a reflexão e a análise crítica.

TIPO DE PERGUNTA: OBJETIVA

“São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto... numa atividade de pura decodificação.” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

1. Ao chegar em casa, Ícaro pôs sua ideia em prática: construiu um brinquedo. O que aconteceu com o brinquedo inventado?
2. O que aconteceu com Ícaro, por não ter ouvido o pai?
3. No 1º parágrafo, é apresentado o desejo que move o personagem Louva-a-

deus. Que desejo é esse?

4. Por que “as criaturas do deserto ficavam inquietas” quando a Lua não aparecia?

5. Qual a função do *djani*?

6. Qual o personagem principal da história?

Como observado, há predomínio de questões objetivas (50%), fundadas exclusivamente no texto. Atividades desse tipo exigem do aluno o entendimento superficial do texto, pois facilmente é possível encontrar as respostas ou mesmo responder nas próprias palavras.

Questões objetivas são importantes para a compreensão linear, pois por meio delas pode-se perceber se o aluno entende sobre o que aborda o texto. A compreensão linear, segundo Costa Val (2006, p. 21) “depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente”. Questões objetivas, portanto, contribuem com a compreensão, mas apenas elas não são suficientes para o entendimento profundo e reflexivo do texto, que demanda atividades de raciocínio crítico e de inferência.

TIPO DE PERGUNTA: METALINGÜÍSTICA

“São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais”. (MARCUSCHI, 2008, p. 272)

1. Observe o trecho do texto: “...poderia finalmente passear de forma majestosa”. Veja como a palavra destacada aparece no dicionário: Majestoso / Ma.jes.to.so / Adj (lat majestas+oso) 1. Que tem majestade. 2. Suntuoso, grandioso, imponente. Qual desses significados a palavra destacada assume no texto?

2. No trecho “Não vou embora sem ter tocado ao menos numa estrela” aparecem aspas. O que elas indicam?

3. Que tipo de narrador temos nessa narrativa? Narrador-personagem? Narrador-observador? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Também com 14% do total de perguntas estão as questões metalingüísticas, fundamentais para trabalhar a estrutura do texto, do léxico e as partes textuais. Por meio delas é possível trabalhar ainda a presença do narrador e o tipo de narração. São importantes para iniciar a análise do texto, mas, isoladamente, não permitem a compreensão adequada e profunda.

TIPO DE PERGUNTA: INFERENCIAIS

“Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2008, p. 271)

1. A que se refere a expressão destacada no trecho: “De repente, *aquela simples visão* deu-lhe uma ideia”?
2. Qual o efeito de sentido do uso de reticências no trecho “Houve uma tarde em que Ícaro voltou a olhar o céu... O rastro de cores... O leve tecido da roupa voando e...”?
3. O que Dédalo concluiu ao ver “...uma insensível perdiz branca que voava alegremente por ali”?
4. No trecho “– *Ora!* Vi, sim!” a palavra em destaque expressa que sentimento em relação à pergunta anterior feita pela garotinha?
5. Percebe-se que os macacos e o cavalo tiveram finais muito parecidos. O que há em comum nesses finais?

Quanto às questões de inferência, que exigem reflexão e raciocínio crítico, há cerca de 20% do total de atividades. Nelas, as respostas não estão explícitas; antes, exige-se do aluno que entenda a história como um todo e faça relações entre as partes textuais.

No entanto, embora as demais atividades sejam importantes e trabalhem com diferentes níveis de leitura, é necessário haver mais questões de inferência, pois são elas que contribuem com a compreensão do texto. Se o texto não for trabalhado na sua completude, explorando seus sentidos, o aluno terá a ideia de que as atividades de leitura são apenas decodificações do que está expresso nas linhas textuais.

Assim, para explorar melhor a habilidade de crítica e reflexão, as atividades do *Caderno Pedagógico* podem ser complementadas com outras que levem o aluno a pensar além das linhas do texto. É dessa maneira, com atividades produtivas, que formaremos alunos mais críticos e conscientes, mais atentos e perspicazes.

6. Nossa proposta

Elaboramos algumas questões acerca do conto “O Louva-a-deus e a Lua” para complementar a análise textual, contribuir com a compreensão e a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos, das

estruturas textuais e dos sentidos que emanam do texto. Algumas questões foram aproveitadas do *Caderno Pedagógico*, mas com modificações, e outras foram criadas por nós. Destacamos que, como se trata de um trabalho maior, reescrevemos apenas algumas questões neste artigo.

Seguimos a proposta de Silva (1992, *apud* SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 47-48), que estabelece o trabalho com a leitura dividido em três etapas: pré-textual, textual e pós-textual. Dividir as atividades dessa maneira torna o trabalho mais completo, pois envolve vários momentos de contato com o texto.

I – Atividades Pré-textuais

1. Para motivar os alunos à leitura do conto africano popular, “O Louva-a-deus e a Lua”, e para ampliar seus conhecimentos prévios, o professor poderá realizar as seguintes atividades oralmente:
 - a) Perguntar se sabem o que é um conto popular.
 - b) Explicar o que é um conto popular de tradição oral.
2. Depois de mostrar aos alunos que o título do conto é “O Louva-a-deus e a Lua”, o professor poderá fazer as seguintes perguntas em forma de debate:
 - a) O que é um louva-a-deus?
 - b) Por que será que esse inseto é chamado assim?
3. Antes de começar a leitura do conto, o professor poderá reler o título do conto para que eles imaginem e levantem hipóteses sobre a história. Essas hipóteses podem ser registradas no quadro para que os alunos possam depois comparar o que imaginaram com o que trata o conto.

As questões pré-textuais que propomos ajudam o professor a “preparar o terreno” para o texto que será estudado. É necessário falar sobre o que é um conto popular de tradição oral para que se familiarizem. Depois dessa parte inicial, o professor poderá trabalhar com o título do conto, perguntando aos alunos o que é um louva-a-deus e fazendo levantamento de hipóteses sobre o que deve tratar a história.

II – Atividades Textuais

4. A primeira expressão do conto, “certa vez”, indica um tempo impreciso. Assim, explique a relação entre essa expressão e o fato do conto “O Louva-a-deus e a Lua” ser de tradição oral.
5. No 1º parágrafo, é apresentado o desejo que move o personagem Louva-a-deus.

- a) Que desejo é esse?
- b) Por que será que o Louva-a-deus tinha esse tipo de desejo?
6. Observe o trecho do texto: "...poderia finalmente passear de forma *majestosa*". Veja como a palavra destacada aparece no dicionário: *Majestoso* Ma.jes.to.so Adj (lat *majestas*+oso) 1. Que tem majestade. 2. Suntuoso, grandioso, imponente.
- a) Qual desses significados a palavra destacada assume no texto?
- b) Por que a palavra "majestosa" foi usada nessa frase?
7. Veja essa sequência de ideias: "...o Louva-a-deus poderia finalmente passear de forma *majestosa*". "*Mas* o Louva-a-deus era *apenas* um inseto..."
- a) Compare os trechos "forma *majestosa*" e "*apenas* um inseto". Que tipo de relação esses trechos estabelecem entre si?
- b) Que sentido a palavra *apenas* reforça na frase?
8. Explique o sentido da palavra "desajeitada" na frase "O Louva-a-deus decidiu pegá-la assim que ela despontasse no horizonte – então estaria grande e desajeitada e subiria com dificuldade no céu".
9. Leia o trecho: "Ele cortou uma estaca e a afiou e a fincou no alto da montanha. *Ela* prenderia a Lua e a seguraria com uma grande flor branca de baobá aprisionada num espinho".
- a) A palavra destacada se refere a quê?
- b) Como você chegou a essa conclusão?
10. Observe a frase: "De algum modo, ele teria de pegar a Lua e montar sobre *ela*".
- a) A palavra destacada se refere a quê?
- b) Encontre exemplos semelhantes no conto em que uma palavra esteja se referindo à Lua.
11. Qual foi a 3ª estratégia usada pelo Louva-a-deus para pegar a Lua? Essa estratégia deu certo?
12. Observe a frase: "Fez uma pausa, fitando o *disco brilhante* e suspenso".
- a) A expressão destacada faz referência a quê?
- b) Por que o narrador utilizou essa expressão?

13. Observe a frase: "Não desejou mais ser um deus e montar na Lua para que os animais do deserto o louvassem – *ele ficou pensando como poderia um dia ter pensado naquilo*". No trecho destacado, podemos inferir que o Louva-a-deus estava tendo que tipo de sentimentos?
14. Observe a frase: "Então, por fim, ela se fixou na extremidade da *pobre* solidão do deserto...".
- a) Qual o sentido da palavra "pobre" na frase?
- b) De que modo essa palavra contribui com a imagem da Lua?

Depois de aguçado o interesse e motivado o aluno à leitura, será mais fácil desenvolver as atividades textuais. Nelas, o professor poderá perceber a capacidade de compreensão e reflexão sobre o texto. Logo na primeira questão textual, por exemplo, o aluno é

levado a pensar sobre a relação entre a expressão “certa vez” e o fato do conto ser de tradição oral. Por meio dessa pergunta, é possível perceber se o aluno compreende que há marcas textuais que deixam pistas sobre o tipo de texto que está sendo lido.

III – Atividades Pós-textuais

15. As hipóteses que você levantou antes de iniciar a leitura do conto se confirmaram? O que foi semelhante e o que foi diferente do que você pensou?
16. Se pudesse alterar o final da história, o que mudaria ou acrescentaria? Reescreva esse final.
17. Em grupo, os alunos podem fazer uma leitura dramatizada de contos pesquisados, dando atenção às expressões faciais, gestos, barulhos e tons de voz adequados à história.
18. Fazer ilustrações para o conto “O Louva-a-deus e a Lua” e expor no mural da sala ou da escola.

Nas atividades pós-textuais, o professor pode promover uma pesquisa para que os alunos possam conhecer outros contos populares e expor esse trabalho aos seus colegas. Nas atividades de pós-leitura, também há a oportunidade de fazer comparação entre as outras linguagens, pedindo aos alunos, por exemplo, para dramatizarem o conto ou mesmo o ilustrando.

Em linhas gerais, as atividades propostas por nós procuram focar as questões inferenciais, sem deixar de lado as questões objetivas e metalinguísticas. Aproveitamos algumas questões do *Caderno Pedagógico* e as modificamos, de modo a explorar a análise e a reflexão sobre o texto. Questões objetivas que testam o entendimento primeiro e questões metalinguísticas que exploram a estrutura narrativa e linguística também foram propostas, mas em menor número. A maioria das questões foi de inferência, que estimula a capacidade do aluno de refletir sobre o texto, seus sentidos e sua estrutura.

Podemos estabelecer uma comparação entre as atividades do *Caderno Pedagógico* e as atividades propostas neste trabalho, a fim de visualizar a diferença entre o percentual delas.

Tipologia de questões	Caderno Pedagógico	Nossa proposta
CÓPIAS	14%	----
OBJETIVAS	50%	12%
METALINGUÍSTICAS	14%	6%
INFERENCIAIS	20%	81%

Como observado no quadro, não aproveitamos nenhuma questão de cópia, pois consideramos que transcrições de trechos não contribuem com a compreensão textual. Já as questões objetivas propostas consistem em 12% do total de atividades. Reduzimos as perguntas objetivas porque, segundo Marcuschi (2008, p. 269), “compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases no texto”.

As questões metalinguísticas, em 6% do total de atividades, também foram reduzidas neste trabalho, mas isso não significa que sejam desnecessárias. É importante que o aluno saiba, por exemplo, o significado das palavras e as diferentes formas verbais, porém “o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto” (*Id.*, p. 274).

Por isso, as questões de inferência propostas por nós estão em 81% do total de atividades, o que torna o trabalho com o texto mais reflexivo e faz o aluno ir além das linhas textuais. É por meio dessas perguntas que se estabelece a relação entre o narrador e o leitor, e faz com que este reconstrua os possíveis sentidos que emanam do texto e pense criticamente a respeito deles.

Com essas questões, defendemos que é necessário explorar ao máximo os textos lidos e estudados em sala de aula, estimulando a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, pois é dessa forma que formaremos cidadãos conscientes e críticos, capazes de produzir diferentes tipos de textos.

7. Considerações finais

Neste artigo, discutimos a leitura em sala de aula, a importância da arte literária e a formação do leitor. Também analisamos

o material pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ) e propomos atividades voltadas para o texto literário. Enfocamos a importância de atividades que tornem o aluno um leitor crítico e consciente, capaz de produzir seus próprios textos.

Ao tratar o texto literário, vimos que a literatura, sendo arte, tem o poder de abrir os horizontes do leitor, pois é um objeto artístico que provoca e cria novos sentidos. Portanto, a literatura tem um papel formador e, por isso, não pode estar de fora das aulas de língua portuguesa.

A fim de observar como as atividades de leitura de textos literários têm sido abordadas, analisamos o *Caderno Pedagógico da SME/RJ*. Notamos que há predomínio de questões objetivas, que deixam o aluno apenas na superfície do texto. Perguntas objetivas auxiliam na compreensão linear do texto e ajudam o aluno a construir um fio da meada, porém, apenas essas perguntas não promovem a compreensão reflexiva e crítica acerca do texto.

Assim, desenvolvemos atividades de leitura com foco nas questões inferenciais, que levam o aluno a ler nas entrelinhas, a compreender os subentendidos, a inferir sentidos e estabelecer relações dentro do texto. Por meio dessas questões, é possível perceber que a compreensão de um texto não é uma atividade mecânica para extrair informações escritas, mas uma “atividade de seleção, reordenação e reconstrução... uma atividade dialógica que se dá na relação com outro” (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Diante do que foi exposto e discutido, julgamos que este artigo pode auxiliar os professores a elaborar atividades de leitura que levem à compreensão dos textos. Sabemos que muitos materiais didáticos nem sempre trazem questões que exploram a reflexão crítica, mas é possível adaptar, modificar e criar novas propostas em cima dos textos utilizados. Além disso, as discussões acerca da leitura, do texto literário e da formação do aluno-leitor contribuem com a reflexão sobre a prática pedagógica e motivam os professores a tornar o processo de aprendizagem algo prazeroso e eficaz,

capaz de desenvolver as potencialidades dos alunos, tornando-os leitores autônomos, críticos, conscientes e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAPITÃO MOR, Gina Paula Bernardino (Coord.). *Caderno pedagógico de língua portuguesa do 7º ano (4º bimestre)*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura da escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 88-103.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. Sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 64-82.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIA, Verbena. Escritores e leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas*

de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 90-95.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: áreas específicas – língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTILÍSTICA, AUTOBIOGRAFIA E GÊNEROS ORAIS EM *INFÂNCIA*, DE GRACILIANO RAMOS

Marcelo da Silva Amorim (UFRN)
marcsamorim@gmail.com

RESUMO

Gêneros que circulam na cultura oral – como histórias de Trancoso, cantigas de roda e outras narrativas do repertório popular – que ganharam especial destaque entre escritores de literatura brasileira parecem compor um quadro no qual se evidencia uma polarização com o estilo adotado por certos autores, sobretudo em nossa literatura de cunho regionalista. Na obra de Graciliano Ramos, este panorama – que nos apresenta, por um lado, uma voz narrativa de feição gramatical apurada, econômica e dotada de vários dispositivos normativos da linguagem escrita e, de outro, a manifestação vocal distensa, prosaica e até mesmo improvisada da dicção poética oral – nos mostra mais do que uma combinação insólita, curiosa ou fortuita. Sob a aparência de uma contingente contraposição, esconde-se, ao mesmo tempo em que se revela, um jogo entre discursos estéticos que se ocupam principalmente em construir significados universalizantes a partir da necessidade de atualização de fatos autobiográficos – e, portanto, particulares – relatados no presente do narrador enquanto sujeito que se construiu autodidaticamente. É através da representação da vida individual, mas comum à experiência coletiva, que o narrador de *Infância* nos resumirá sua trajetória, que inclui a descrição de várias fases que antecedem sua transculturação. Nosso trabalho neste artigo, ao elencar as composições de caráter oral em *Infância*, é identificar o papel que elas desempenham na obra de Graciliano Ramos e, em especial, verificar como funcionam os efeitos estilísticos ali alcançados e em que eles colaboram para colorir de significados a autonarrativa do Velho Graça.

Palavras-chave: Estilística. Autobiografia. autodidatismo. Graciliano Ramos

Ao descrever o ambiente de origem de um menino anônimo em *Infância*, Graciliano Ramos entrelaça os fios de uma trama que se torna engenhosa e propícia para a interação entre o protagonista-narrador e seu público leitor. Neste espaço narrativo, estabelecem-se vínculos significativos com a tradição oral de um Brasil dos fins do século dezenove – ex-monárquico e recém-libertado da escravidão. Em um mundo sertanejo tão hierarquizado quanto já combalido, divisa-se um protagonista em meio à sombra de uma casa grande que, mesmo decadente, ainda serve como palco sobre o qual se desenrolam as narrativas de diversos personagens, cujas vozes, no mais das vezes, nos apresentam atualizações inspiradas em histórias descendentes de remoto repertório de gêneros da literatura oral.

Em *Infância*, a presença de composições típicas do acervo oral põe-se na conta da urgência do autor em nos dar a conhecer o horizonte cultural do seu próprio meio social de origem. Tal necessidade propicia uma interação facilitada entre texto e leitor, à medida que se instala pelo esforço de pintar o quadro cultural que o menino – narrador-protagonista – começa olhar pelo retrovisor da memória, enquanto se desloca em direção às novas realidades que para ele se descortinam e que está tão prestes a alcançar com a aquisição das primeiras letras. Oriundo de um meio no qual o letramento se toma como mero instrumento por meio do qual o homem não se deixa enganar além da conta, logrando obséquios junto ao sistema, o menino deve fitar no horizonte a possibilidade de um futuro no qual a letra seja uma promessa para além “armas terríveis” (RAMOS, 2006, p. 95) descritas pelo pai. Assim, percebe-se que, no contexto de partida do protagonista, não se acredita o poder transformador à letra, relegando-a a um papel de duvidosa importância dentro das necessidades pragmáticas do núcleo familiar. Por outro lado, o relato de apropriação da leitura feito pelo narrador letrado descreve uma trajetória que conduz o protagonista em fuga para fora dos limites de seu meio cultural de origem, mas no qual não se deixa de atribuir a importância vital ao papel da cultura oral como cenário contra o qual se desdobram os eventos da dinâmica abrangente do aprendizado do personagem.

Na narrativa de *Infância*, portanto, estabelece-se um contraste pelo qual se aprecia uma dupla função. Neste relato confessional, o estilo empregado por Graciliano para representar a realidade pretérita ultrapassa os limites do sentido da mera interação social e crítica, franqueando ao seu leitor o acesso à narrativa, facilitada pelos gêneros por ele apropriados e ali incluídos. Seu texto, ao mesmo tempo, atinge um senso estético mais amplo, cuja base significativa é construir uma compreensão mais clara e real de sua própria realidade e das realidades daqueles que o circundam. O contraste da forma apurada – que costuma se manifestar

com as mesmas vinte palavras
girando ao redor do sol
que as limpa do que não é faca,

como tão acertadamente cantou Melo Neto (1979, p. 56) – torna-se quase um apelo a uma reflexão que deve trazer à discussão a própria maneira como se pode fazer literatura e se pode fazer a vida.

Não surpreende, portanto, que a estilística do texto de Graciliano exceda a fórmula demasiadamente previsível e antagonicamente incerta e subjetiva da “elaboração da mensagem por si mesma” (JAKOBSON, *apud* MARTINS, 1997, p. 2), para desembocar no sentido criado, certamente, por “uma convergência de causas linguísticas formais” – como lembra Mounin (*apud* MARTINS, 1997, p. 3) –, mas também, e talvez principalmente, por uma transgressão menos óbvia, cuja percepção compete ao lado oposto do processo de criação – o leitor. Com relatos orais encastoados na narrativa, *Infância* não nos apresenta apenas uma história que pretende “reconstruir uns anos de meninice perdida no interior” (MORAES, 1992, p. 177). Acrescenta-se ali a intenção de um resgate de um passado autobiográfico, feito pelo lado de dentro, uma abordagem endógena que põe aos cuidados da voz narrativa o próprio fato vivido, agora vigorosamente ressuscitado sob a forma de um “personagem” que tanto conta como ouve histórias – façanha demasiadamente árdua, senão improvável, para a figura de um narrador que pretendesse lograr, sem tal expediente, a ressignificação das representações de suas memórias. Assim, o con-

traste dos estilos – o de Graciliano e o das composições orais que elege – torna óbvia a intenção de *apresentar*, mais do que *representar*, seu passado atualizado pela necessidade urgente do presente do narrador.

Em decorrência da importância que o alfabeto exerceu na formação do homem e do escritor Graciliano Ramos, em *Infância*, ele figurará quase como um personagem. No presente do narrador, a condição de escritor se manifestará, em princípio, pelo rigor com a linguagem e pelo tratamento estilístico que chama a atenção para o próprio texto. Em seguida, passará pelo conteúdo narrativo epilinguístico e chegará às ponderações metaliterárias:

Meu avô [...] tinha habilidade notável e muita paciência. Paciência? Acho agora que não é paciência. É uma obstinação concentrada, um longo sossego que os fatos exteriores não perturbam. Os sentidos esmorecem, o corpo se imobiliza e curva, toda a vida se fixa em alguns pontos – no olho que brilha e se apaga, na mão que solta o cigarro e continua a tarefa, nos beijos que murmuram palavras imperceptíveis e descontentes. Sentimos desânimo ou irritação, mas isto apenas se revela pela tremura dos dedos, pelas rugas que se cavam. Na aparência estamos tranquilos. Se nos falarem, nada ouviremos ou ignoraremos o sentido do que nos dizem. E como há frequentes suspensões no trabalho, com certeza imaginarão que temos preguiça. Desejamos realmente abandoná-lo. Contudo gastamos uma eternidade no arranjo de ninharias, que se combinam, resultam na obra tormentosa e falha. Meu avô nunca aprendera nenhum ofício. Conhecia, porém, diversos, e a carência de mestre não lhe trouxe desvantagem. Suou na composição das urupemas. Se resolvesse desmanchar uma, estudaria facilmente a fibra, o aro, o tecido. Julgava isto um plágio. Trabalhador caprichoso e honesto, procurou os seus caminhos e executou urupemas fortes, seguras. Provavelmente não gostavam delas: prefeririam vê-las tradicionais e corriqueiras, enfeitadas e frágeis. O autor, insensível à crítica, perseverou nas urupemas rijas e sóbrias, não porque as estimasse, mas porque eram o meio de expressão que lhe parecia mais razoável. (RAMOS, 2006, p. 17-18)

Assim, a trajetória do autobiógrafo em *Infância* – descrevendo os passos da aquisição dos letramentos e colocando em pauta a questão literária pela síntese da criação artística – tem como um de seus motivos principais relatar por que e como Graciliano tornou-se o que é: um escritor. A condição de letramento presente

do narrador de *Infância* precisa ser explicada. Também para isso ele escreverá uma narrativa autobiográfica em que figura sua história de aprendizado das letras e parte do percurso que trilhou para ali chegar.

O narrador-protagonista principia a evocação do sistema de referência cultural em sua infância a partir das reminiscências extraídas nas aberturas de “nuvens espessas” (RAMOS, 2006, p. 7), quando Graciliano contava ainda com dois ou três anos de idade, segundo os cálculos de sua mãe. Muitas dessas lembranças destacam episódios em que figuram manifestações orais que são parte do cotidiano do menino:

Chamava-se José Baía e tornou-se meu amigo, com barulho, exclamações, onomatopéias e gargalhadas sonoras. Sentado, escanchava-me nas pernas e sacudia-me, sapateava, imitando o galope de um cavalo; em pé, segurava-me os braços, punha-se a rodopiar, cantando:

Eu nasci de sete meses,

Fui criado sem mamar

Bebi leite de cem vacas

Na porteira do curral. (RAMOS, 2006, p. 9-10)

A quadra constitui um fragmento de cantiga mais longa, rondilha do cancioneiro popular brasileiro, que talvez remonte às antigas cirandas ibéricas. Na voz de José Baía, a trova adquire valor autobiográfico, calhando às suas origens rurais. É certo que, na dicção sertaneja, os versos pares rimam entre si, pela apócope dos fonemas finais /r/ e /l/, fenômeno comum em algumas variedades dialetais do português do Brasil. Dessa forma, a versão apresentada pelo narrador difere da versão oral com a qual teria tido contato, mas cuja forma adaptou ao padrão formal da língua. A prosódia do canto, que faz rimarem “mamá” e “currá”, portanto, cede lugar à correção típica da representação ortográfica, revelando a preocupação e o zelo com a linguagem que marcam toda a obra de Graciliano.

A opção pelo registro “correto” da representação gráfica da quadra extrapola a cena autobiográfica em si, fazendo parte assim do significado essencial que se origina no presente narrativo. A fala de José Baía – conforme nos é apresentada –, mais do que sim-

plesmente indicar o universo das narrativas orais no qual se criou o menino de *Infância*, mostra a marcação da diferença pela atitude literária adotada pelo autor. Aqui se identifica uma pista inequívoca de que Graciliano jamais abandonará por completo os bens culturais de seu meio de origem. Deles irá servir-se no que se refere à construção do significado, mas, ao mesmo tempo, identificando-se ao padrão hegemônico no que tange à forma.

Com “barulho, exclamações, onomatopeias e gargalhadas sonoras” (RAMOS, 2006, p. 9), José Baía torna-se o primeiro professor e amigo de Graciliano. O caboclo constitui a fonte das canções e dos folguedos que apelam à experiência existencial do protagonista. O lúdico proporcionado pelos jogos e cantigas é valorizado por um narrador adulto como algo que a experiência compartilhada promove pela familiaridade da seleção lexical e pela adaptabilidade da linguagem empregada. José Baía, entretanto, que efetivamente se comunica com a criança como um pedagogo verdadeiro, encarna o vínculo com o sertão, a terra, os bichos, o linguajar próprio da condição social de vaqueiro, enfim, do meio no qual predomina uma estética vocal e simples, semelhante à do menino ainda “iletrado”.

Percebe-se a influência de tais indivíduos sobre Graciliano em sua própria escrita – ajustada do ponto de vista gramatical, linguístico e estético, mas extremamente econômica, despojada de excessos e floreios e sem “complicações eruditas” (RAMOS, 2006, p. 111), por vezes até mesmo iconicamente seca, objetiva e direta. A narrativa autobiográfica, conseqüentemente, resgata o significado pretérito em referência a si mesma, como se admitisse que suas características se fundam mesmo ali, na verdade da formação da própria personalidade do protagonista menino, mergulhado no mundo de tropeiros e ex-escravos recém-saídos das senzalas e ainda agregados à hierarquia patriarcal.

Através de “sua língua fácil e capenga” (RAMOS, 2006, p. 42), no ponto de vista do protagonista, José Baía constitui um liame entre a oralidade como sistema simbólico de expressão – transmissor de conhecimentos e tradições – e o cotidiano infantil,

que se concilia, de forma desejada e fácil, aos elementos contextuais e empíricos. O bem-estar, o prazer e a segurança advindos da interação do menino com José Baía surgem como consequência de ambos privarem de um vínculo cultural comum, que funciona como espaço para a realização dos encadeamentos de significados, fazendo com falem a mesma língua.

A figura do José Baía das cantigas e histórias reaparece no episódio do papa-lagartas, em que o menino, ouvindo uma frase do pai ao redor de uma fogueira, em uma noite fria, indaga-se a respeito do significado da expressão: “Que seria papa-lagartas? [...]. Se José Baía aparecesse ali, explicar-me-ia o papa-lagartas” (RAMOS, 2006, p. 41-42). O vaqueiro seria a garantia para instaurar o sentido da palavra. De nada adiantaria recorrer a outras pessoas – “Se meu pai não me esfriasse a curiosidade repetindo uma frase suja a respeito dos perguntadores, resolver-me-ia a interrogá-lo” – (RAMOS, 2006, p. 41), pois José Baía é que “era ótimo”, pois criava as condições mais favoráveis para a compreensão, como um otimizador do aprendizado. Para o menino, esta otimização só poderia ser explicada pelo fato sobrenatural de José Baía ter nascido prematuramente e ter bebido leite de sete vacas – lembrança repetida como refrão em quase toda referência ao vaqueiro. De fato, na crença de cunho supersticioso e popular, poderes especiais são mesmo atribuídos aos prematuros. Dessa forma, a supervalorização que a narrativa parece imprimir ao verso “nasci de sete meses” marca uma distinção de José Baía em relação a outros seres – um indivíduo que, tendo vindo ao mundo antes do tempo e nas condições precárias e vulneráveis de um sertanejo, se tornara um sobrevivente.

A identificação do protagonista com os “vivos mesquinhos, Amaro, José Baía, os moradores da fazenda” (RAMOS, 2006, p. 92) se faz pela submissão comum ao poder dos “grandes, temerosos, incógnitos” (RAMOS, 2006, p. 11), em especial com respeito à opressão que a todos iguala como vítimas:

Os caboclos se estazavam, suavam, prendiam arame farpado nas estacas. Meu pai vigiava-os, exigia que se mexessem desta ou daquela forma, e nunca estava satisfeito, reprovava tudo, com insultos e

desconchavos. Permanente, essa birra tornava-se razoável e vantajosa: curvara espinhaços, retesara músculos, cavara na piçarra e na argila o açude que se cobrira de patos, mergulhões e flores de baronesa. Meu pai era terrivelmente poderoso, e essencialmente poderoso. (RAMOS, 2006, p. 26)

A tal grupo de desvalidos é que o protagonista nos faz crer se identificar o protagonista, todos impotentes diante da arbitrariedade paterna, que coloca a todos indistintamente sob o mesmo jugo, a mesma condição rebaixante. Em sua primeira experiência com a justiça, como relata no episódio do cinturão, o protagonista, isento de culpa, é punido sem que ninguém pudesse interceder por ele. Diante do quadro de sevícias físicas e morais, as histórias e canções de José Baía parecem apontar para possibilidades redentoras, que satisfazem as aspirações infantis de libertação da autoridade da lei paterna e de toda a injustiça dos homens: “Muito me haviam impressionado, em narrativas de José Baía, as referências a orações fortes, especialmente à da cabra preta, de enorme virtude. Quem possui essa mandinga escapa às mais graves situações” (RAMOS, 2006, p. 60)

A oração, atribuída a São Cipriano, surge na narrativa de José Baía associada à realidade cultural sertaneja da emboscada – que evoca a disputa de poder –, do coronelismo, da tradicional violência da justiça tomada nas próprias mãos. Trata-se de uma simpatia, ação que se pratica de maneira supersticiosa para se obter algo que se deseja. Para o menino, porém, converte-se em um meio possível de fuga do flagelo comum em seu cotidiano de opressão brutal:

Eu desejava conhecer a reza valorosa. Ser-me-ia agradável passar uma hora em sossego, olhando o muro do quintal, ouvindo os sapos do açude da Penha, o descaroador do Cavalo-Morto. Não me reprenderiam. Caso me chamassem, conservar-me-ia sentado na prensa de farinha, silencioso. Podiam gritar. Avizinhar-se-iam de mim – eu me afastaria alguns centímetros, calmo, em segurança. E pregaria um susto à moleca Maria, puxando-lhe de leve o pixaim. Depois, defendido pelo feitiço enérgico, lançar-me-ia em contravenções importantes: vagaria nas ruas, invisível, jogando piões invisíveis, empinando papagaios invisíveis. (RAMOS, 2006, p. 60-61)

Apesar de o imaginário sertanejo invocar os poderes mágicos e suas fantásticas realizações para esconjurar a fatalidade de seu universo hostil, a reivindicação do protagonista nada tem de extraordinário ou sobrenatural. A identidade entre eles está no desejo de reaverem a dignidade e a liberdade de suas existências suprimidas pela hegemonia do poder autoritário e de escaparem à esfera de sua influência maligna. Todavia, a questão – que envolve autoridade, liberdade e dignidade – suscita para nós o presente do narrador e suas traumáticas experiências com o sistema oficial de justiça do país na década de 1930. Os desmandos da injustiça que acometem o Graciliano de *Memórias do cárcere* são os mesmos que se abatem sobre Fabiano e sua família em *Vidas secas* e sobre Paulo Honório em *São Bernardo* – cada um seviciado de uma forma diferente pela arbitrariedade, pela negligência dos poderes públicos, pela indiferença da sociedade, e cada qual reagindo de maneira diversa diante do sofrimento.

No capítulo “Samuel Smiles”, o protagonista menciona as histórias de Trancoso, que os contadores usavam para entreter o público. A designação “Trancoso” refere-se a Gonçalo Fernandes Trancoso, que, no fim do século XVI, compila, em um livro chamado *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, uma série de narrativas correntes na tradição oral ibérica. Segundo Cascudo (1988, p. 56), no Brasil, elas se alastraram rapidamente, especialmente nos estados nordestinos, onde a designação generalizou-se, aplicando-se a quase qualquer gênero de história popular. Em *Infância*, quem conta as histórias de Trancoso é Dona Agnelina, a professora de uma das pobres escolas do interior que Graciliano frequentou:

Essa professora atrasada possuía raro talento para narrar histórias de Trancoso. Visitava-nos, prendia-nos até meia-noite com lendas e romances, que estirava e coloria admiravelmente. Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas (RAMOS, 2006, p. 194).

Nas histórias de Trancoso figura o herói via de regra humilde e destituído de beleza física, em contraposição a representantes do clero ou proprietários de terras, que naturalmente se sentem su-

periores ao herói, mas que, ao final, sempre acabam por ele derrotados. Esse gênero de narrativa coloca em polos antagônicos classes sociais distintas e instaura uma tensão pelo desequilíbrio de dois ou mais opositores contra o herói solitário, que, mesmo assim, consegue vencê-los pela inteligência perspicaz. Um exemplo muito popular é a história “O caboclo, o padre e o estudante”, que Cascudo (2001, p. 237-238) chamará de conto de facécia ou exemplo. Em tal história, um padre, um estudante e um caboclo, viajando pelo sertão, recebem um queijo, que não sabem como dividir. O padre propõe que durmam e, ao acordarem, contem seus sonhos. Quem contasse o melhor sonho, ganharia o queijo. Percebendo o embuste, o caboclo acorda de madrugada e come o queijo. Pela manhã, o padre conta, na riqueza de detalhes que sua retórica permite, que sonhara com a maravilhosa escada de Jacó, que o levava ao céu. O estudante, querendo superar o padre, diz que sonhara já ter chegado ao céu muito antes do padre, indo recebê-lo por fim às portas celestiais. O caboclo, argutamente, diz ter sonhado que ficara na Terra e, olhando para o céu, vira o padre e o estudante muito felizes, rodeados de amigos e parentes, e que lhe gritavam lá de cima que comesse o queijo, porque eles não mais precisavam de alimento. Tãmanha fora a realidade do sonho que ele se levantara à noite e cumprira a ordem.

Há muitas explicações para a extraordinária popularidade que esse tipo de narrativa ganhou entre a população sertaneja do Nordeste. Dentre elas, talvez a mais importante para o protagonista de *Infância* seja a compatibilidade do enredo com os elementos típicos do seu cotidiano rural. Tanto nas histórias de José Baía como nos contos de Trancoso de Dona Agnelina, parece haver uma integração harmônica do elemento sobrenatural à representação oral da realidade social do mundo do sertão, o que resulta em uma dimensão simbólica na narrativa que possui uma representativa função lógica no universo sertanejo.

Apesar de se tratarem de “mentiras impressas” das quais o pai tratou logo de afastá-lo, “As narrativas de D. Agnelina referiam-se a pequenos maltratados que se livravam de embaraços, às vezes venciam gigantes e bruxas” (RAMOS, 2006, p. 200). Para o

menino como para o homem sertanejo em geral, vencer padres, estudantes, fazendeiros, bruxas e gigantes consistia na superação, ainda que ao nível da narrativa, das suas dificuldades diárias, do sentimento de humilhação e rebaixamento diante das injustas relações com os poderes. Nesse sentido, o significado da valorização das histórias de Trancoso no livro encontra mais uma vez seu contraponto no presente do narrador, que a ressignifica a partir de seu ponto de vista constituído pelas experiências adquiridas não apenas pelo episódio em si, mas acumuladas pela vida afora. O “pequeno maltratado” é ao mesmo tempo o protagonista, o eu narrador e o homem comum, enquanto “gigantes e bruxas” são seus opressores: o pai, a mãe, os professores incompetentes e o sistema intransigente e egocêntrico. Dessa forma, é pelo sentido autobiográfico que se trazem à tona os bens culturais do meio de origem.

No universo folclórico de bruxas e gigantes, de crenças e lendas, onde o maravilhoso parece alcançar um espaço reservado, surgem as histórias do imaginário popular, veículo de superstições:

Não se distinguia nenhum ruído fora a cantiga dos sapos do açude da Penha – vozes agudas, graves, lentas, apressadas, e no meio delas o berro do sapo-boi, bicho terrível que morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca. Foi Rosenda lavadeira quem me explicou isto. (RAMOS, 2006, p. 56)

– e as cantigas para embalar crianças:

Sapo Cururu
Da beira do rio.
Não me bote na água,
Maninha:
Cururu tem frio. (RAMOS, 2006, p. 56) (grifos do autor)

Na reelaboração da realidade do mundo e do cotidiano do homem sertanejo, a narrativa oral manifesta-se em vários formatos, dentre os quais as emboladas, que “firmavam-se nas mentes como artigos de fé” (RAMOS, 2006, p. 47)

Pedro Lauriano, Leodoro, Loriano.
Foi a lei republicana
Que inventou guarda local. (RAMOS, 2006, p. 48)

– e as canções de José da Luz:

*Assentei praça. Na polícia eu vivo
Por ser amigo da distinta farda.
Agora é tarde. Me recordo e penso.
Trabalho imenso, não se lucra nada.
[...]
Eu largo a farda, pego no capote,
Vou remar no bote: tudo é serviço.* (RAMOS, 2006, p. 88)

Ou ainda a cantiga em forma de alfabeto-poesia:

*A letra A quer dizer – amada minha;
A letra B quer dizer – bela adorada;
A letra C quer dizer – casta mulher;
A letra D quer dizer – donzela amada;
A letra E quer dizer – és uma imagem;
A letra F quer dizer – formosa deusa.* (RAMOS, 2006, p. 133)

– e episódios de chegança, ambos na voz da mãe do protagonista:

*Mestre piloto,
Onde está o seu juízo?
Por causa de sua cachaça
Todos nós estamos perdidos.
[...]
O capitão cheira a cravo;
O mar-e-guerra, a canela;
O pobre do cozinheiro
Fede a tisma de panela.* (RAMOS, 2006, p. 134)

No capítulo “Cegueira”, o protagonista declara que a mãe “tinha a franqueza de manifestar[-lhe] viva antipatia” (RAMOS, 2006, p. 129), chamando-o por dois apelidos infames: bezerro encourado e cabra-cega. Este último, fatalmente uma referência impiedosa à sua enfermidade nos olhos, evoca o diálogo de uma brincadeira infantil:

A outra alcunha era mais insultuosa que a primeira. Lembrava-me do jogo infantil e arreliaava-me:

– *Cabra-cega!*
– *Inhô.*
– *Donde vem?*
– *Do mundéu.*

- Traz ouro ou prata?
- Ouro. (RAMOS, 2006, p. 130)

O narrador ainda reconstitui o conto da tradição oral chamado “O menino sabido e o padre”, que Cascudo (2001, p. 19) classificará como facécia, em uma tentativa de sistematizar as histórias segundo o assunto:

Nessa linguagem capenga, D. Maria matracava um longo romance de quatro volumes, lido com apuro, relido, pulverizado, e contos que me pareciam absurdos. De um deles ressurgem vagas expressões: *tributo*, *papa-rato*, maluquices que vêm, fogem, tornam a voltar. Tento arredá-las, pensar no açude, nos mergulhões, nas cantigas de José Baía, mas os disparates me perseguem. Lentamente adquirem sentido e uma historieta se esboça:

Acorde, seu papa...

Papa quê? Julgo a princípio que se trata de *papa-figo*, vejo que me engano, lembro-me de *papa-rato* e finalmente de *papa-hóstia*. É *papa-hóstia*, sem dúvida:

*Acorde, seu Papa-hóstia,
Nos braços de...* (RAMOS, 2006, p. 13-14)

Ao tentar reconstruir o termo “papa-hóstia”, surge a palavra “papa-figo”, personagem folclórico também presente no imaginário popular. Papa-figo seria um velho que sequestra crianças em um saco e estripa-as para comê-las ou vender seus fígados a leprosos ricos. Acreditando-se que o fígado era o órgão responsável pela produção do sangue, e sendo a lepra um mal do sangue, não uma doença da pele, surge a lenda de que os hansenianos consumiam fígados de criança para se regenerarem da doença. A presença do fígado em histórias populares remonta a 3200 anos, sendo registrada em um conto chamado “Dois irmãos”, atribuído ao escriba Anana, no tempo do faraó Ramsés Miamum. Esse elemento é ainda vivo nas histórias tradicionais do Brasil, herdeiras dos contos da tradição ibérica, como “Quirino, vaqueiro do rei” e “O boi leião” (cf. CÂMARA 2001, p. 15-17; 149; 194).

A tentativa de reconstituição do termo, entretanto, é apenas aparente. O narrador, na realidade, visa a revelar ou simular o próprio processo da lembrança. Por um complexo processo de seleção

das palavras e através do confessado “hábito de corrigir a língua falada” (RAMOS, 2006, p. 14), à procura da “forma exata da composição” (RAMOS, 2006, p. 15), o narrador chega ao seguinte fragmento:

*Levante, seu Papa-hóstia,
Dos braços de Folgazona.
Venha ver o papa-rato
Com um tributo no rabo.* (RAMOS, 2006, p. 15)

Os heptassílabos reconstruídos pelo narrador corresponderiam à fala de um menino no conto. A fala subverte a relação pactual que existe entre significante e significado, sendo fruto das lições erradas intencionalmente ensinadas pelo padre:

Um menino pobre foi recebido caridosamente em casa de certo Vigário amancebado. Temendo ver na rua os seus podres, o Reverendo ensinou ao pequeno uma gíria extravagante que baldaria qualquer indiscrição possível. Afirmou que se chamava Papa-hóstia e à amante deu o nome de Folgazona; gato era papa-rato, fogo era tributo. Esqueci o resto, e não consigo adivinhar por que razão tributo serviu para designar fogo. Seguros de que o rapaz não os denunciaria, o padre e a rapariga começaram a maltratá-lo. Não se mencionou o gênero dos maus-tratos, mas calculei que deviam assemelhar-se aos que meus pais me infligiam: bolos, chicotadas, cocorotes, puxões de orelhas. Acostumaram-me a isto muito cedo – e em consequência admirei o menino pobre, que, depois de numerosos padecimentos, realizou feito notável: prendeu no rabo de um gato um pano embebido em querosene, acendeu-o, escapuliu-se gritando. (RAMOS, 2006, p. 15)

O protagonista de *Infância* origina-se de um meio social fundado em uma cultura de forte substrato oral. Das várias características do pensamento e da expressão embasados na oralidade alistadas por Ong (1998, p. 46), destaca-se a que ensina que, “na cultura oral, a experiência é intelectualizada mnemonicamente”. Essa afirmação é aplicável tanto para as culturas não afetadas por qualquer tipo de escrita quanto para aquelas de vocação escrita e que conservam um significativo resíduo de oralidade. Assim, talvez não seja coincidência o fato de que os versos na fala do personagem do conto sejam metricamente ajustados. Sem meios permanentes para fixação do pensamento, as culturas orais desenvolvem mecanismos facilitadores da memorização, objetivando a conser-

vação dos dados. Mais uma vez, Ong (1998, p. 44-45) lembrará que “sabemos o que podemos recordar”. Nas culturas escritas, entretanto, recordar pode significar a consulta a materiais disponibilizados pela acumulação de dados gráficos; na cultura oral, o único meio de “trazer de novo à mente o que foi elaborado com tanta dificuldade” é “pensar pensamentos memoráveis” (ONG, 1998, p. 45).

Entretanto, o processo de restauração da fala do personagem do conto que Graciliano descreve revela a relação orgânica do protagonista de *Infância* com sua cultura. Se, por um lado, o narrador quer fazer crer que pode restaurar os versos ouvidos da mãe através do instrumento mnemônico, o padrão heptassilábico, por outro, a aparente dificuldade ao fazê-lo posiciona-o em seu presente “contaminado” pelos paradigmas da cultura escrita, que não depende exclusivamente da memória para a recuperação de dados. Ele, herdeiro de uma tradição já híbrida, compõe o quadro em que figura o protagonista imerso no universo oral, ao mesmo tempo em que dá mostras do enfraquecimento dos traços típicos da oralidade em seu presente na dificuldade que arquitetou pela restauração paulatina e laboriosa do fragmento.

O padrão pautado na oralidade repete-se na curiosa análise que o narrador faz de um episódio: “José conhecia lugares, pessoas, bichos e plantas. Uma vez enganou-se. Presumiu enxergar meu bisavô num cavaleiro encourado visto de longe: – Seu Ferreira de gibão, no cavalo de seu Afro” (RAMOS, 2006, p. 77). A fala proferida pelo moleque José é reelaborada pelo protagonista, que passa a repeti-la, convencido de que “ele havia se expressado bem” (RAMOS, 2006, p. 77). Expressar-se bem, apesar do erro de identificação de José, significa que Graciliano vislumbrara, no dito do moleque, certas características que a tornavam compatível à economia linguística das manifestações orais presentes em seu meio de origem:

Acabei por dividir a frase em dois versos, que a princípio declamei e depois cantei:

*Seu Ferreira de gibão,
No cavalo de seu Afro.*

Minha mãe se aborreceu, atirou-me os qualificativos ordinários. Estúpido, idiota. Mordi os beiços, fui esconder-me no armazém, olhar o beco. Mas, trepado na janela, as pernas caídas para fora, não esquecia o disparate e monologava, batendo com os calcanhares no tijolo:

*Seu Ferreira de gibão,
No cavalo de seu Afro.* (RAMOS, 2006, p. 77-8)

A divisão que o protagonista efetua da dicção de José evidencia sua métrica de sete sílabas. Trata-se, pois, de duas redondilhas maiores, que se decompõem da seguinte forma:

1	2	3	4	5	6	7	
Seu	Fe	rrei	ra	de	gi	bão	
No	ca	va	lo	de	seu	A	fro

O movimento rítmico dos versos é uma variante do ritmo alternante de sílabas fortes e fracas (configuração 1, 3, 5, 7), com acentuação em 3 e 7, cuja marcação faz-se pelos calcanhares do menino batendo no tijolo. O ritmo melódico – sucessão de segmentos discursivos determinados pelos ictos e pelas pausas melódicas – é exatamente o mesmo para os dois versos. Como o protagonista acrescentou música aos “versos”, o resultado pode ter se assemelhado às quadrinhas – estrofes cantadas de quatro versos com sete sílabas cada – comuns nos estados do Nordeste brasileiro. Vários teóricos, como Martins (1997, p. 175), explicam que a unidade melódica em língua portuguesa varia de seis a oito sílabas e atribui a esse fato a popularidade do heptassílabo.

Dessa forma, o padrão setessilábico, que se repete na fala do menino vingativo e na cantiga derivada do engano do moleque José, é uma qualidade da oralidade que integra o cotidiano do protagonista. O importante é notar que o mecanismo e sua apresentação trazem à discussão questões sobre a origem do protagonista, o processo de lembrança do narrador, a forma como se resgata o significado passado da memória, conjugando-o ao ponto de vista do narrador no presente, entre outras coisas. Como o próprio conteúdo do que é lembrado, importa registrar *como* é invocado aquilo que realmente afetou sua constituição enquanto ser humano e como escritor. Graciliano mostra que os caminhos da memória constroem-se também pelos caminhos percorridos pelo homem

como indivíduo, cuja capacidade forja-se no meio de origem, e que a lembrança é um exercício que se pode resolver de múltiplas formas, dependendo do instrumento de que se dispõe. O testemunho do autor incorpora à narrativa a “receita” de seu próprio fazer-se, como quem se certifica de que pode fazer algo porque sabe de onde vem enquanto narrador. Reconstruir a história do menino vingativo ou retrabalhar a fala do moleque José representa uma metáfora da própria narrativa, do próprio processo de evocação da memória autobiográfica.

Se o autobiografar-se literário é voltar o olhar para trás a partir de um presente que suscita significados, por meio da escrita artística, torna-se importante para o autodidata autobiógrafo relatar o meio de origem semiletrado – o da mãe, que “lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgulas e pontos, abolindo esdrúxulas, alongando ou encurtando as palavras” (RAMOS, 2006, p. 67); o dos empregados e agregados escravos da fazenda, que sequer eram alfabetizados; o dos professores ineptos e despreparados, cujo conhecimento muitas vezes era mais precário do que o dos próprios aprendizes. Ao descrever seu ambiente originário de letramento deficitário, o narrador começa a desviar a atenção do leitor para a pergunta inevitável: se Graciliano provém de um meio de vocação tão escassamente letrada, como ele pôde ter adquirido níveis de letramento tais a ponto de tornar-se um dos mais importantes escritores de seu tempo?

O motivo autodidata, afinal, entra em ação. Se o protagonista encontra-se sozinho em sua jornada, a narrativa tende a colocar maior ênfase sobre sua própria responsabilidade com relação ao aprendizado. No relato, será possível perceber que se centra sobre o protagonista o foco das ações de apropriação dos bens culturais exógenos ao seu meio. É ele quem buscará pares que lhe certifiquem a adequação do consumo desses bens, como se verá, entre eles, o ato de ler. Mas para que seja mais legítima sua procura, é necessário que sua narrativa valorize o caráter não-letrado em seu meio de origem, ponto de partida para aquisição dos novos bens. Obviamente que, se ele os pudesse encontrar em seu próprio meio,

não haveria motivo para lançar-se à aventura do autodidatismo: sua movimentação cultural seria muito provavelmente endógena.

Hébrard dirá que a autobiografia do autodidata remete ao performativo, constituindo um ato de escrita, que não deve ser confundido com o fato de que tal ato se apresente como narrativa:

Essa narrativa é para ser lida, em sua ordenação cronológica, apenas como metáfora do autodidatismo, como ordenamento lógico deste [...]. Logo, a autobiografia do autodidata esboça uma 'figura' da movimentação cultural através de sua narrativa. (HÉBRARD, 2001, p. 41).

Então, a autobiografia do autodidata conteria a descrição do trajeto da sua movimentação cultural, uma síntese do seu processo de socialização e de como a percepção do mundo nele se interioriza. Até este momento do relato, o narrador conta que entra em contato com tal mundo através das cantigas, histórias, lendas e outros formatos de narrativas oralizadas, quase todas veiculadas através de um suporte não impresso. É por meio desse corpo de reelaborações coletivas ou individuais que o homem do sertão acessa sua realidade cultural. É nesse universo, em que a feição do oral adquire dimensões tão extensas, que se inscreve o protagonista de *Infância*.

Todavia, em uma configuração de meio social mais abrangente que o núcleo familiar, o suporte impresso concorre de forma essencial para a formação do horizonte cultural dos indivíduos. Assim, pode-se considerar o meio abrangente, com o qual o protagonista logo tomará contato, como um espaço heterogêneo, de vocação híbrida: influenciado pela cultura do escrito e, ao mesmo tempo, com uma presença ostensiva da cultura oral. O narrador relatará o trânsito do protagonista de um âmbito a outro, provendo detalhes nos episódios em que ocorrem os seus contatos mais diretos com a cultura escrita, como as experiências a partir das leituras efetuadas por terceiros. Naturalmente que os pontos indicados na narrativa para o início da nova prática é, como diz Hébrard, metafórico, no sentido de que não se pode tomá-los como estanques com relação à intensa vivência das outras manifestações orais. Na realidade, a narrativa cria momentos emblemáticos de passagem

que devem ser compreendidos mais como uma dinâmica de transculturação e menos como episódios isolados. Assim, ao invés de uma desaculturação do meio de origem, seguida de uma aculturação nos novos meios de chegada, o que ocorrerá é uma transculturação na qual todas as experiências conviverão de forma às vezes harmônica, às vezes conflituosa, mas sempre lembradas a partir do ponto de vista do presente avaliativo do narrador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marcelo da Silva. *Autobiografia e autodidatismo no projeto literário de Graciliano Ramos*. Natal: Edufrn, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

_____. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, 35-73.

LAPA, M. Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

MELO NETO, João Cabral de. Graciliano Ramos. In: _____. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979, p. 56.

MORAES, Dênis de. *O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *Memórias do cárcere*. 36. ed. 2 vols. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *São Bernardo*. 81. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *Vidas secas*. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TAVARES, Odorico. *Bahia: imagens da terra e do povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.

POEMAS EM FORMA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Daniel Abrão (UEMS)

danielabrao7@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A literatura do século XXI busca investigar a sua relação com a produção material e subjetiva do presente. Curiosamente, as histórias em quadrinhos cruzam a linha entre a alta cultura e a cultura de massa. Elas foram se desenvolvendo, simultaneamente e em igual medida, ao largo e no interior das produções das outras artes, desde obras e personagens criados para o mundo infantil até a citação e o trabalho produzido com o cânone literário e filosófico dos mundos ocidental e oriental. Os quadrinhos permitem uma ampla leitura de estilos e perspectivas, encontrando leitores diferenciados, que podem relacionar os quadrinhos à prática didático-pedagógica, à literatura em suas mais variadas expressões, ao cinema, à filosofia, à política ou às artes em geral. A “poesia em quadrinhos” será apresentada como uma das possíveis formas de atualização do gênero e de renovação das expressões, apontando para uma renovação da leitura e da formação de leitores.

Palavras-chave: Poesia. Histórias em quadrinhos. HQs. Cultura de massa.

1. Introdução

A literatura do século XXI possui uma relação muito íntima entre a produção material e subjetiva do tempo presente. As chamadas histórias em quadrinhos estão cruzando cada vez mais a linha entre a alta cultura letrada e o *mas media*, nas produções das outras artes, amalhando desde obras e personagens criados para o

mundo infantil, até a citação e trabalho produtivo com o cânone literário e filosófico dos mundos ocidental e oriental.

A totalidade das publicações em quadrinhos hoje permite uma ampla leitura de estilos e perspectivas, encontrando leitores diferenciados, que podem relacionar os quadrinhos à prática didático-pedagógica, à literatura em suas mais variadas expressões, ao cinema, à filosofia, à política ou às artes em geral.

A poesia, no formato de histórias em quadrinhos, é vista como uma das possíveis formas de atualização do gênero, de renovação das expressões, e aponta para uma renovação de leitura e formação de leitores.

Das variadas possibilidades da associação poesia *versus* quadrinhos, escolhemos para foco principal deste artigo aquela que une palavra e imagem de forma intrínseca, conectadas por uma relação de interdependência que torna o produto final algo ao mesmo tempo fora e dentro da tradição evolutiva de cada gênero considerado em separado.

2. Os quadrinhos e o leitor contemporâneo

A literatura, da forma como tem sido tratada pela escola, não tem sido vista mais pelos jovens como elemento de mediação entre o sujeito e o mundo. São relevantes os números que indicam tanto a queda quanto o confinamento destas obras à academia. Não se trata, entretanto, de destacar os limites do literário em si, visto que a formação de leitores abrange uma gama variada de estilos a serem trabalhados e assimilados, mas sim destacar os limites do trabalho com a literatura, realizado tanto pela escola quanto pela sociedade. Estes limites são impostos por um tratamento padronizado e canônico do literário, considerando com parte integrante de uma formação moral e cívica, eivada do espírito nacionalista da ordem e da representação estereotipada da identidade nacional. Tais limites, portanto, ficaram evidentes a um público jovem, tanto quanto ficou evidente a redução do poder de transgressão destas imagens criadas das obras literárias, que também se constituíram

para os jovens como textos funcionais para o estudo técnico da linguagem.

Sugerimos aqui, neste sentido, que a renovação da literatura, tanto quanto para olhar e a leitura que se faz dela, dependem não só da renovação e evolução da teoria no Brasil, mas também do trabalho intenso de divulgação e educação literária. É preciso pensar a criação de políticas de leitura que deem acesso às massas ao arcabouço cultural que a história nos legou, como também dependem da criação de novos objetos estéticos que despertem na crítica o distanciamento dos critérios impostos ao literário, já que tais critérios parte e retornam ao cânone crítico e artístico.

O imaginário contemporâneo é mediado pela tecnologia e vem atravessado com novas relações sociais que reconfiguraram o humano, tornando a identidade e a expectativa dos sentimentos diferentes através de outros códigos e valores. As formas expressivas do imaginário mudaram, e estão hoje ocupadas pelo cinema, a TV, as redes sociais, o computador etc.

Utilizando a imagem, os quadrinhos passam a atingir e seduzir o leitor dentro de parâmetros ainda incorporados pelos valores da crítica canônica. A realidade da leitura dos quadrinhos representa a soma de experiências – produtivas ou não – tanto das vanguardas quanto da cultura massificada, abrindo caminhos para um leitor descomprometido com as idealidades reproduzidas pela escola; idealidades estas que tem no Estado e no mercado as grandes diretrizes materiais e culturais de sua existência.

3. *Poesia em quadrinhos*

Já se tornaram comuns as adaptações entre aportes estéticos diferentes. Da poesia à pintura, do livro ao filme, dos quadrinhos ao cinema, da literatura aos quadrinhos, entre outras inúmeras possibilidades. Em todos os casos, a ação mais comum é a comparação entre os dois objetos artísticos, a partir dos valores hierárquicos do primeiro. Espera-se, no caso, que a segunda obra faça jus a primeira, reproduzindo um grau de expectativas geralmente impu-

tadas à trajetória de recepção de uma obra que se tornou tão relevante (para o artista) ao ponto de ser adaptada. Mas este não é o caso da “poesia em quadrinhos”, pois o gênero, se assim podemos dizer, é autônomo, independente, carrega suas próprias estruturas, suas leis, suas regras internas e se expõe, enquanto gênero, com cada signo atado ao conjunto, cada palavra plenamente conectada a sua forma de expressão, unindo o extrato verbal com as significações não verbais.

No interior das possibilidades das relações interartes, portanto, ganhando aportes extra-verbais de sentido, no diálogo com o cinema, a pintura, o grafite e as variadas técnicas de desenhos e seus suportes materiais, falar em *poema em quadrinhos* é ao mesmo tempo reconhecer esta expressão como fruto de um acabamento progressivo das variadas possibilidades da relação poesia *versus* quadrinhos; isto porque temos obras mistas, entre o ilhamento estético de um gênero consolidado, e obras, digamos, “puras”, que investem na singularidade do produto final, tornando a obra um novo gênero.

Quando falamos em acabamento progressivo, no entanto, não estamos indicando a finitude e a perfeição do objeto estético, mas o fato de que o poema *em quadrinhos* não é poesia pura, nem quadrinhos “puro”, mas um acontecimento entrelaçado de forma e conteúdo, de modo que os signos e a significação estão compostos na interdependência mútua. A técnica dos quadrinhos pressupõe a junção de quadros e da palavra, mas quando esta última é pensada enquanto construção única no conjunto da imagem, todas as escolhas se diferem e ganham em unidade.

Este acontecimento não difere, apesar da singularidade, da trajetória ensaiada pela poesia desde as vanguardas, pois a partir do modernismo a aposta da poesia, cada vez mais, passou a ser na *materialidade* do signo, que intensifica o trabalho com o espaço gráfico, com a imagem e com as relações sensíveis do texto. Duas forças fundamentais abriram este caminho, segundo aqui propomos: o pendor estruturante das vanguardas e o apelo cada vez

maior à imagem no mundo contemporâneo, principalmente com o desenvolvimento das novas tecnologias e da cultura de massa.

Tendo como centro desta reflexão os “poemas em quadrinhos”, em que os gêneros ora se fundem e ora são interdependentes, lembremos aqui uma trajetória descrita por McCloud (1995). O autor nos dá uma boa possibilidade de reflexão sobre a relação poesia *versus* quadrinhos, pois realiza uma minuciosa descrição da relação palavra *versus* imagem. Segundo McCloud:

O quadro-a-quadro dá movimento e materialidade à expressão, imprimindo ilusão narrativa a uma reflexão não raro atemporal e substituindo a linearidade do verbo pela simultaneidade de uma poética da ilustração. As relações texto-imagem podem, no entanto, ocorrer em mais de um nível. (McCLOUD, 1995)

Ao identificar esta relação palavra *versus* imagem, o autor também possibilita refletirmos sobre a relação poema *versus* quadrinhos, já que especifica os variados tipos de relação. Retomamos a análise de McCloud citada por Pereira Junior (2007):

1. Específicas de palavras – Imagem ilustra texto, sem somar informação.
2. Específicas de imagem – Texto só comenta sequência de imagens.
3. Duo-específicos – Palavras e imagens transmitem a mesma mensagem.
4. Aditiva – As palavras ampliam o sentido manifesto da imagem.
5. Paralelas – Não há relação entre texto e imagem. Cada um emite mensagem diferente, sem se fundirem.
6. Montagem – As palavras são a própria imagem.
7. Interdependente – Imagens e palavras emitem ideia que não conseguiriam em separado. (PEREIRA JUNIOR, 2007)

De modo comparativo, estendemos, pois, a análise para a relação poesia *versus* quadrinhos:

- (a) **Específicas de palavras** – Imagem ilustra texto, sem somar ou somando informação: neste caso o texto precede a imagem, que se dirige em visada geralmente realista, procurando retirar das palavras seu imaginário mais consensual.



Figura 1- Poesia de Anita Costa Prado e desenhos de Ronaldo Mendes.⁷

- (b) **Específicas de imagem** – Texto só comenta sequência de imagens: o foco, a grande personagem, é a imagem. O texto tem na objetividade o parâmetro de seu desenvolvimento. É o caso e que a narração fica em perfeita sintonia temporal com a imagem, com pequenas variações não realistas que penetram em paralelo no mundo da poesia.
- (c) **Duo-específicos** – Palavras e imagens transmitem a mesma mensagem: foram compostas em conjunto. Se pensarmos em uma gradação estética de aproximação texto *versus* imagem (quadrinhos *versus* poesia, no caso), esta terceira relação já aponta para a construção de um novo gênero. É o caso da série *O poeta*, do cartunista Laerte. Nos quadrinhos do cartunista, o poeta Fernando Pessoa entoa os versos iniciais de Tabacaria, mas desta vez a voz vem de um homem em seu automóvel, dirigindo no que parece ser a metrópole moderna; mas ao invés da fidelidade ao texto, Laerte escolhe colocar questões/frases próprias, mescladas em no mesmo tom pessoano, mas já aproximadas ao mundo da oralidade

⁷ Disponível em: <<http://expression-nismo.blogspot.com.br/2010/05/blog-post.html>>. Acesso em: 20-07-2013.

dos personagens de Laerte. No quadro geral não temos um “poema em quadrinhos”, no sentido da união estruturante e horizontal entre os gêneros, mas sim a poesia, a literatura, a vida e a idiossincrasias do universo literário, como alavancas temáticas para inserir nos quadrinhos questões/situações típicas do universo intelectual das letras.



Figura 2 – Piratas do Tietê, de Laerte.⁸

⁸ Disponível em: <<http://escamandro.wordpress.com/2013/03/23/poesia-e-quadrinhos-1-de-2-poetas-e-poesia-como-temtica>>. Acesso em: 20-07-2013.

No texto acima há uma livre adaptação do universo pessoal, a partir da alusão aos versos de *Tabacaria*. As crises existenciais, os motes poéticos, as constantes idiossincráticas do poeta português são mescladas ao olhar interpretativo do cartunista, que insere uma tonalidade de humor ácido e dessacralizador, bem como esta inserção atualiza o texto para o presente do leitor, por meio da aproximação da linguagem coloquial e de imagens do cotidiano pueril das cidades. O desenho (a imagem) acompanha a criação do texto, e se comportam como no cinema, em que ângulos/ perspectivas são escolhidas mediante a aplicação à cena. É possível também notar que a relação que se estabelece aqui é da poesia como motor temático dos quadrinhos.

- (d) **Aditiva** – As palavras ampliam o sentido manifesto da imagem: nesta relação o trabalho poético entre em ação com mais força; a realidade se manifesta após a leitura dupla da plasticidade, isto é, a escrita se dirige, designa, alude e intenta traduzir a imagem já inscrita nos quadrinhos, e não exatamente a realidade do ambiente imediato. Neste trabalho o poeta é obrigado a compor em conjunto, de modo a indicar dupla direção da construção dos sentidos.

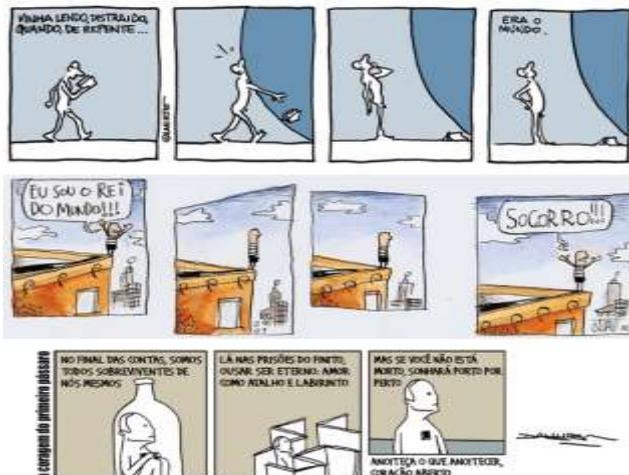


Figura 3 – Respectivamente: Laerte, João, André Dahmer.⁹

⁹ Imagem disponível em: <http://textosparareflexao.blogspot.com/2009/11/poesia-em-quadrinhos.html>
Acesso em 20 de julho de 2013.

- (e) **Paralelas** – Não há relação entre texto e imagem. Cada um emite mensagem diferente, sem se fundirem: temos uma grande variedade neste tipo, pois tanto se pode tratar de um texto de montagem alheia e incapaz de prever minimamente seu efeito estético enquanto da própria construção, quanto elemento aparentemente alheios e em diálogo justamente devido à distância.
- (f) **Montagem** – As palavras são a própria imagem: temos aqui já um trabalho intersemiótico, carregado do aprendizado das vanguardas (lembramos a letra *A de Juan Brossa*) e da estardatização da palavra enquanto forma (som, grafia, imagem) no movimento concretista.
- (g) **Interdependente** – Imagens e palavras emitem ideia que não conseguiriam em separado. O desafio estaria na "interdependência" de McCloud: estabelecer tal diálogo entre imagem e texto que evite redundâncias, uma coincidência entre representante textual e referente figurativo. Sequenciado, o texto-imagem viraria unidade visual: é o poema em quadrinhos, uma junção verbo/imagem estruturalmente imbricadas.

Percebe-se claramente, na relação interdependente, a novidade na composição, tanto no texto quanto nos quadrinhos. Vamos nos deter, a partir de agora, nesta última relação. Em todos os casos para se tornar “poema”, dentro do universo dos quadrinhos, o autor escolheu a proximidade com as reflexões filosóficas, como se a tonalidade da filosofia, aliada à oralidade e à espontaneidade dos registros de oralidade dos quadrinhos publicados em jornal, pudessem criar uma nova dimensão próxima à atmosfera poética. No quadrinho intermediário, *Eu sou o rei do mundo*, o silêncio do segundo e terceiro quadro, é significativo e se encaixa perfeitamente à relação exposta no texto.

4. Palavra e imagens nas vanguardas

A poesia em quadrinhos, na forma de interdependência com anunciamos, é fruto de duas fortes aparentemente antagônicas, mas que foram digeridas para dar origem a um novo gênero, se assim podemos dizer: a força do mercado e a força das vanguardas artísticas do século XX.

No Brasil, como sabemos, as vanguardas artísticas europeias foram enriquecidas pela ótica antropofágica do primeiro mo-

dermismo, e desembocaram no movimento concretista intensificando o uso dos elementos não verbais como componentes significativos importantes das obras. A tradição que reivindicam – os concretistas – vai da poética de Gregório de Matos, Mallarmè e Ezra Pound, indo até E. E. Cummings e João Cabral de Melo Neto, principalmente no tocante ao investimento na materialidade do signo e ao objetivismo da linguagem.

Na mesma direção, mas já fora do universo da alta literatura, a indústria cultural do século XX, apostando cada vez mais na imagem e nas tecnologias que as acompanham, abre caminho para a veiculação cada vez mais intensa dos quadrinhos, que saem da esfera do universo infantil e alcançam um grande público leitor, dentro e fora das escolas. Esta dimensão explora a conexão intrínseca entre palavra e imagem.

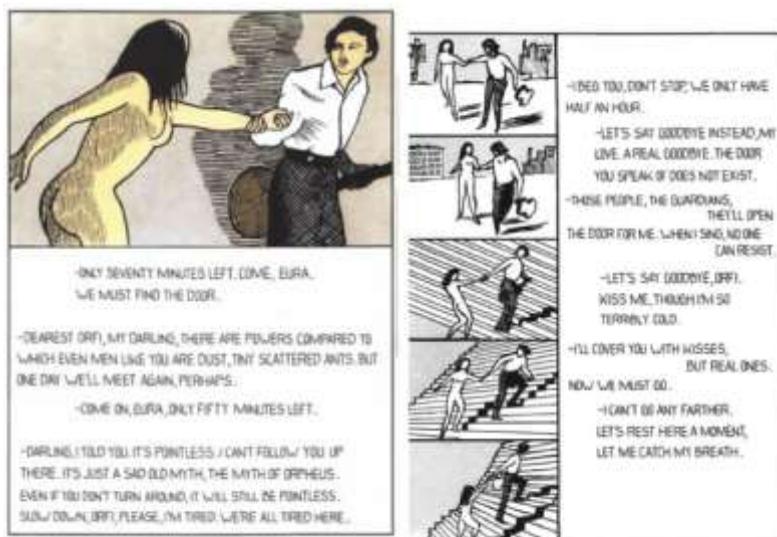
Em sua famosa reflexão sobre o trabalho do pintor belga René Magritte (1898-1967), Michel Foucault propôs uma discussão sobre as relações estabelecidas entre a palavra e a imagem. Considerou a existência de dois princípios que teriam reinado sobre a pintura desde o século XV até o XX, um dos quais teria sido “a separação entre representação plástica (que implica a semelhança) e referência linguística (que a exclui)”. Scott McCloud, ao usar os quadrinhos para discutir teoricamente os próprios quadrinhos, aponta para a separação dos caminhos tomados pela imagem e pela palavra, tendo em vista o caráter icônico da primeira em contraposição ao sentido simbólico da segunda. Demonstra, contudo, como procedimentos próprios à linguagem da HQ. (DAFLON, p. 238)

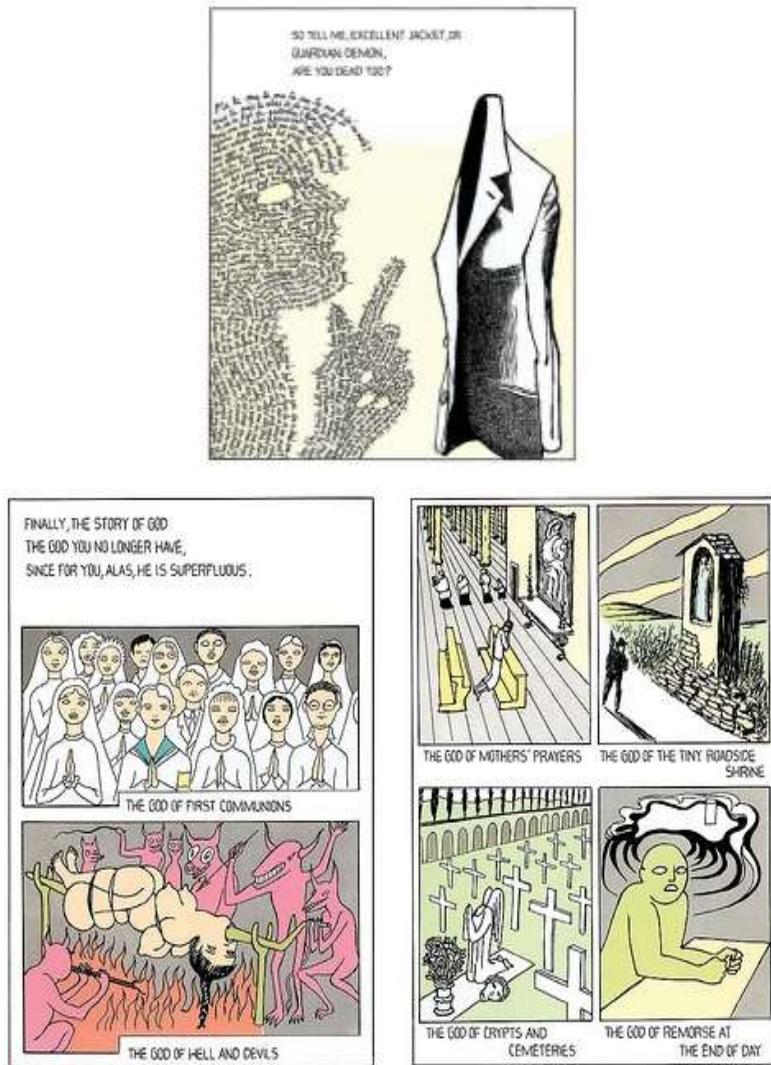
Associando, portanto, a imagem ao texto, as HQs poéticas estão em pleno desenvolvimento estético, aliando experiências abertas para um grande número de possibilidades. Vejamos algumas delas:

Recentemente foi lançado *Poema em quadrinhos*, cujo nome tautológico remonta uma história de sexo, morte, amor e música em versão pop surreal do mito de Orfeu e Eurídice. A história, escrita em 1969 por Dino Buzzati e brilhantemente traduzida para o português por Eduardo Sterzi, conta a ida ao inferno do ídolo de rock Orfi, em busca de sua amada Eura.

Depois de atravessar uma porta qualquer, ele se vê diante de uma réplica de sua cidade, Milão, na qual as pessoas são “transparentes” e nada sentem, prazer, medo, frio, tesão, fome, nada. O que impera é um tédio interminável, um tempo que não passa (em muito semelhante ao clássico romance de Buzzati, *O Deserto dos Tártaros*), uma angústia sem a sensação de angústia. No desenho entre o tosco e o sofisticado do autor, que faz lembrar tanto uma versão crua de Milo Manara quanto as telas metafísicas de De Chirico, as mulheres estão sempre nuas, em posições de volúpia inútil, à espera de alguma coisa que as desperte daquela modorra infinita. (COSTA, 2013)

Na obra fica evidente a associação desde a origem entre texto e imagem, pois notamos que a concepção da adaptação feita por Buzatti já contava com o apelo do desenho, das sequencias, das formas expressas, como componentes de um todo significativo inseparável.





170

171

Figura 4 – Poema em quadrinhos, de Dino Buzzati.¹⁰

¹⁰ Disponível em: <<http://revistaogrito.ne10.uol.com.br/page/blog/2010/12/09/poema-em-quadrinhos>>. Acesso em: 20-07-2013.

Apesar da composição em conjunto, com efeito, podemos inferir que a técnica usada foi a de apoiar a construção da imagem à narrativa anteriormente pensada, isto é, nota-se que os desenhos ilustram as cenas segundo uma ótica particular conduzida pelo autor.

Merece atenção os poemas de “meme”. Os quadrinhos iniciados em 2012 nos Estados Unidos passaram para o Brasil por meio das redes sociais e contam com uma realização interativa entre o público. Como pode ser visto nos exemplos abaixo, há uma mistura entre linguagem da poesia (inclusive da tradição poesia imagem) e a linguagem jornalística, incluindo aqui a charge e as “tiras” diárias da seção de humor. Também a personagem inaugura as seções “agora um poema”, mote inicial em que vários textos são escritos a partir do lance inicial de palavras. Diferentemente de uma exposição “solta”, no entanto, as tiras de “meme”, em alguns casos, são articuladas entre quadros precisos com textos/partes que dialogam com um todo de maneira plurissignificativa:



Figura 6¹¹

¹¹ Disponível em: <<http://youpix.com.br/memepedia/meme-agora-um-poema-sai-do-harry-potter-direto-pra-sua-timeline>>. Acesso em: 20-07-2013.

Figura 7¹²

A leitura, no poema da figura 6 pode ser feita em varas direções, cada uma delas estabelecendo uma conexão de sentido. O procedimento é adaptação de algo muito utilizado no universo de palavras, já tendo Haroldo de Campos destacado a prática em Gregório de Matos Guerra, poeta a quem atribui uma linhagem horizontal sincrônica alinhada com os princípios verbicovisuais do concretismo, expostos nos poemas de Augusto de Campos e Décio Pignatari:

¹² Disponível em: <<http://youpix.com.br/memepedia/meme-agora-um-poema-sai-do-harry-potter-direto-para-sua-timeline>>. Acesso em: 20-07-2013.

se
nasce
morre nasce
morre nasce morre
renasce remorre renasce
remorre renasce
remorre
re
re
desnasce
desmorre desnasce
desmorre desnasce desmorre
nascemorrenasce
morrenasce
morre
se

Augusto de Campos

beba coca cola
babe cola
beba coca
babe cola caco
caco
cola
c l o a c a

Décio Pignatari

Como nos poemas de “meme”, os poemas exploram a variação de leitura em suas múltiplas sugestões e caminhos possíveis de significação, o que abre a obra para indeterminações produtivas que, dentro da totalidade previsível dos poemas, introduzem o imprevisto e reafirmam a posição participativa do leitor nos processos de significação. Apesar na nítida constatação de que em “meme” os textos são rasos do ponto de vista técnico da poesia, constatamos que é no jogo com a imagem que o todo se amplia, bem como o espaço de circulação interativo introduz o leitor em um universo de uso entrelaçado entre palavra e imagem.

Não é estranha a ocorrência, se pensarmos no uso de estratégias de composição concretistas pela arte pop, já que no auge do movimento tanto Haroldo e Augusto de Campos como Décio Pignatari já haviam escrito sobre as possibilidades linguísticas extraliterárias do domínio técnico da palavra, indicando o uso destes procedimentos, inclusive pela publicidade. Como afirma Claudete Daflon:

Se a história do desenvolvimento da HQ constitui exemplo importante de como, na esfera da comunicação de massa, processou-se a experimentação com palavras e imagens, a consideração negativa acerca dos quadrinhos, enquanto produto massificado, é confrontada por trabalhos de artistas que dialogam com sua estética. Além disso, reflexões como a de Will Eisner (1917-2005), ao propor a designação *Arte Sequencial*, delinea outro horizonte valorativo para os quadrinhos: “A premissa deste livro é de que, por sua natureza especial, a Arte Sequencial merece ser levada a sério pelo crítico e pelo profissional. O rápido avanço da tecnologia gráfica e o surgimento de uma era muito dependente da comunicação visual tornam isso inevitável.” (DAFLON, 2012, p. 238)

No domínio da técnica, inclusive, podemos entrever a relação entre poesia e quadrinhos do ponto de vista estrutural/estruturante, notadamente considerando os conceitos de *significação e vazio de significação*, presente nos dois meios. Segundo Rafael Soares Duarte:

Primeiramente analisando a ideia do vazio como criador de conexão, é possível partir da definição de histórias em quadrinhos de Scott McCloud: “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador”, através da qual se pode desviar a prioridade de entendimento sobre a especificidade da história em quadrinhos das partes que a constituem (como é normalmente considerada) para a maneira como estas se organizam. Neste sentido a história em quadrinhos é um meio através do qual é possível construir textualidades, narrativas ou não, que fazem uso da justaposição de painéis (quadrinhos), com desenhos, textos ou ambos na construção de sequências que constroem seus significados a partir de sua disposição espacial. Conjuntamente à justaposição dos painéis intersemióticos, McCloud compreende o funcionamento das histórias em quadrinhos a partir do processo que denomina *conclusão*: a relação constitutiva criada entre duas ideias distintas *separadas por um vazio textual*. Esse vazio é denominado “sarjeta” nas histórias em quadrinhos e indica que a orga-

nização de desenho e texto em cada painel cria um *todo significativo encerrado*. Há uma separação, um vazio, marcado ou não por um branco da página, que mantém a configuração de cada painel sem conexão com as outras. [...] segundo o autor as palavras, linhas abstratas e indicações de movimento. pela HQ é a *justaposição espacial estática*, e desta surge a possibilidade de a narrativa da HQ transitar pelos domínios da poesia. Para relacionar esta compreensão básica das histórias em quadrinhos com a poesia, é necessário pensar primeiramente sobre o processo de conexão constitutiva entre duas ideias distintas a partir de um vazio textual, tema estudado por Wolfgang Iser no ensaio *A interação do texto com o leitor*. A partir das conclusões de Iser sobre a importância e o papel do vazio na construção de um texto artístico, e sua relação com as ideias de McCloud, a história em quadrinhos poderá ser analisada como potencial criadora de projeções interpretativas, e criadora de conectabilidade textual, através dos diferentes tipos de vazios textuais possibilitados por sua narrativa. (DUARTE, 2013)

Afora as implicações e imbricações reveladas pelas correspondências estruturais entre poesia e quadrinhos, devemos também levar em conta que o desenvolvimento dos gêneros em paralelo no século XX possibilitou também um diálogo temático – evidentemente ligado ao formal – e que enriqueceu mutuamente – poesia e quadrinhos – de motivos, perspectivas, modos de tratamento do texto e do sujeito, tipo de interlocução, aspectos e tonalidades do humor, etc.

Um outro exemplo interessante para análise são as adaptações/ criações da *Divina Comédia*, releitura da obra de Dante Alighieri. Analisando duas versões em quadrinhos podemos entender o quanto um processo de junção entre palavra e imagem pode se tornar criativo ou redutor, considerando, é claro, a generalização e os limites destas palavras. No primeiro caso, na obra de Seymour Chwast, *A Divina Comédia de Dante* (GHWAST, 2011), podemos notar que todo o aspecto presente no resultado final foi criado a partir de uma concepção matriz muito distante da concepção original. Texto e imagem são relidos e renovados, e não simplesmente glosados ou resumidos na mera alegoria de imagens ilustrativas.

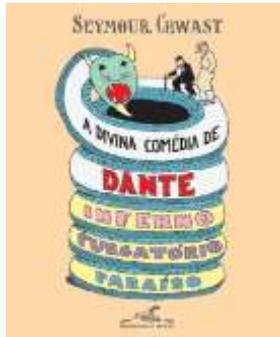


Figura 8¹³

Como podemos ver o release quase publicitário da obra, presente no site estilo blog temático www.puropop.com.br:

Muitos vão torcer o nariz para as ilustrações características do designer nova-iorquino e para o modo como conta a história nas páginas, ele praticamente abre mão dos quadros e, em muitos momentos, dos balões. Cada página pode ser considerada um pôster que continua a história contada no pôster anterior de forma extremamente criativa, direta e bem humorada. A HQ serve tanto para os já familiarizados com o poema épico quanto para aqueles que nunca o leram. A interpretação de Seymour para os versos é bastante interessante e o clima de filme dos anos 40 torna tudo mais leve ao leitor. Os diálogos, quando não tirados diretamente da obra original, são simples e até simplórios demais e, em alguns momentos, a história avança mais depressa do que deveria, deixando com mais interrogações que exclamações e tornando alguns trechos fundamentais d'A Divina Comédia pouco compreendidas.¹⁴

Acostumados ao caráter empobrecedor da arte enquanto refém de mercado, aqui nos surpreendemos com um exemplo inverso, pois é justamente o apelo pop da obra a grande força de sua transformação. Ao invés da perda, o designer americano investe na intensificação do código como agente estético diretivo para a obra. O senão está calcado justamente na ambiguidade da expressão

¹³ Disponível em: <<http://www.puropop.com.br/destaques/2011/05/27/review-a-divina-comedia-de-dante-em-quadrinhos>>. Acesso em: 20-07-2013.

¹⁴ Texto release construído pela equipe de elaboração do site <<http://www.puropop.com.br/destaques/2011/05/27/review-a-divina-comedia-de-dante-em-quadrinhos>>.

pop, pois o que alavanca a obra para uma estilização inédita também a reduz quanto estabelecemos a comparação. O problema, entretanto, está justamente neste último quesito, pois parece ficar claro que o autor nega justamente o enlace com a obra original tornando a obra presente nunca um ajuste de contas, mas uma máquina de paródia/pastiche típica da *autonomia serial* da arte contemporânea.



Figura 9¹⁵



Figura 10¹⁶

¹⁵ Disponível em: <<http://www.puopop.com.br/destaques/2011/05/27/review-a-divina-comedia-de-dante-em-quadrinhos>>. Acesso em: 20-07-2013.

Já no outro exemplo, o labor estético fica restrito ao ilustrativo, como podemos ver na figura seguinte.

Neste caso, a escolha recaiu para que a imagem acompanhasse um texto já recortado, porém sem a junção de elementos transformadores. É o caso muito comum de adaptações literárias, em que a edição de a preocupação primeira como facilitadora da obra, dando acesso a leitores diversificados um texto literário geralmente clássico. Não temos aqui a preocupação do novo, mas da revisitação temática a partir de outro suporte, os quadrinhos.

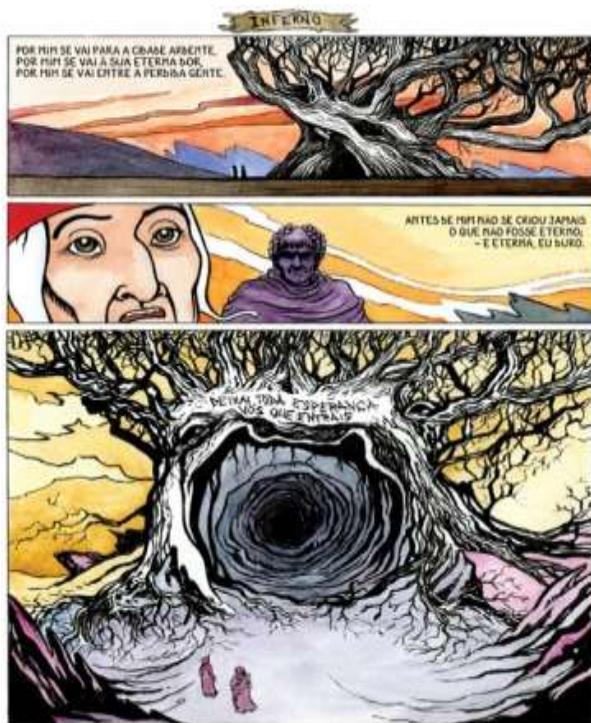


Figura 11¹⁷

¹⁶ Disponível em: <<http://www.puopop.com.br/destaques/2011/05/27/review-a-divina-comedia-de-dante-em-quadrinhos>>. Acesso em: 20-07-2013.

¹⁷ Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=204386&id_secao=11>. Acesso em: 20-07-2013.

5. Considerações finais

Para finalizar, lembramos aqui que este novo leitor da literatura, e até mesmo a própria literatura, em suas múltiplas ressignificações requerem novos espaços de circulação e modos diferentes de relação com o texto e com a arte. Ressaltamos, pois, para finalizar, que talvez um dos grandes elementos de atração dos quadrinhos, e da poesia em quadrinhos, em seu uso centrado na imagem, é a possibilidade de participação do leitor, que explora nas ambiguidades da imagem os caminhos da composição participativa nos processos sociais da arte. Neste sentido, a poesia em quadrinhos aponta para um futuro em que a qualidade em obras de circulação depende muito do labor estético e da capacidade de criação de objetos interativos. Dois exemplos, no sentido da participação do leitor e a produção horizontal das obras de arte, chamam a atenção.

Os poemas em quadrinhos também funcionam na escola como aproximadores dos alunos com a arte. O cuidado é justamente não usar o gênero como facilitador de obrigações de leitura já previstas na escola, como se uma arte, somente pela aproximação temática, pudesse substituir uma outra. É justamente na singularização de cada objeto artístico, momento em que ele ganha autonomia em relação a uma a uma série produtiva da arte, que encontramos as possibilidades de entender a poesia em quadrinhos como uma nova forma de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSSATI, Dino. *Poema em quadrinhos*. São Paulo: Cosac e Naify, 2013.

COSTA, Marcelo Santos. *Gênio das HQs incompreendido* – Autor de Deserto dos Tártaros reconta mito inspirado de Orfeu. Disponível em:
<<http://revistaogrito.ne10.uol.com.br/page/blog/2010/12/09/poema-em-quadrinhos>>. Acesso em: 20-07-2013.

DAFLON, Claudete. Dos quadrinhos à poesia: a experimentação gráfico-visual. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Palavra e Imagem*, n. 44, p. 237-254, 2012.

DUARTE, Rafael Soares. *Algo, nada, algo*: poesia e história em quadrinhos. Disponível em:

<http://www.gelbc.com.br/pdf_jornada_2011/rafael_duarte.pdf>.

Acesso em: 20-07-2013.

LEITE, Sebastião Uchoa. *Jogos e enganos*. Rio de Janeiro: UFRJ/Editora 34, 1995.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. Trad.: Hécio de Carvalho e Maria do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

PEREIRA JUNIOR, Luís Costa. Poesia em quadrinhos. *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo: Segmento, abril de 2007.

GHWAST, Seymour. *A divina comédia de Dante*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

**A CATACRESE:
ABORDAGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO
NO COTIDIANO**

Wagner Azevedo Pereira (UERJ)
musicaevida90@gmail.com

Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)
flavio.a.barbosa@uol.com.br

RESUMO

Na comunicação, há variados fenômenos léxico-semânticos que afetam o repertório vocabular das línguas. Uma delas é a catacrese, processo metafórico utilizado para palavras e/ou expressões populares, correspondentes ou não a outras, de registro formal. Muitas dessas criações vocabulares informais são amplamente utilizadas por serem mais cômodas e acessíveis para a maioria dos falantes. Esse processo linguístico trouxe preocupações de vários filólogos, como Antônio Houaiss, que defendia a necessidade de se cultivar também o repertório vocabular mais culto, o que aumentaria as possibilidades de expressão e fluência pauciloqua do usuário da língua. O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo da evolução da catacrese na língua portuguesa e a importância dessa figura de linguagem presente nos discursos produzidos no cotidiano. Nossa pesquisa basear-se-á em um *corpus* jornalístico para abordagens lexicais, com vistas à proposta de ampliar o nosso vocabulário.

Palavras-chave: Catacrese. Metáfora. Estudos lexicais.

1. Introdução

Este projeto pretende analisar o processo da evolução e a importância da catacrese, além de fazer uma abordagem lexical de

sua correspondência no vocabulário culto da língua portuguesa. Com base em estudos de variados teóricos, como o do George Lakoff e Mark Johnson (2002) mostraremos a importância dessa figura de linguagem presente no dia a dia. Considerando a vasta amplitude de abordagens possíveis da relação da retórica com os diversos campos da linguagem e da comunicação, contemplaremos a investigação dos discursos produzidos no cotidiano.

Pretendemos fazer uma pesquisa sobre a catacrese, que é a aplicação de um termo por esquecimento etimológico, desconhecimento (“a pinça do caranguejo”/“o preênsil do caranguejo”; “secar ao fogo”/“ustular ao fogo”; “literatura oral”/“poranduba”; “a tromba do elefante”/“a probóscide”; “o cálice da flor”/“o utrículo” etc.) ou por falta de termo próprio (“embarcar” num trem; “perna da cadeira”) Bechara, 2006].

A catacrese é uma palavra de origem grega *katákhresis, eós*, com o significado de “abuso”. É uma metáfora especial (mesmo que *abusão*), porque a relação subjetiva em que se baseia é imprecisa: um termo ou locução é usado por esquecimento etimológico, desconhecimento (“a pinça do caranguejo”/“o preênsil do caranguejo”; “secar ao fogo”/“ustular ao fogo”; “literatura oral”/“poranduba”; “a tromba do elefante”/“a probóscide”; “o cálice da flor”/“o utrículo” etc.) ou por falta de termo próprio (“embarcar” num trem; “perna da cadeira”) (BECHARA, 2006).

2. A catacrese e a metáfora

A catacrese é uma espécie de metáfora e, na perspectiva retórica, a noção mais antiga que se tem da metáfora está em Aristóteles (século IV a. C.). Na Arte Poética, ele define a metáfora como o uso do nome de uma coisa para designar outra, ou seja, uma substituição: “A transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia” (ARISTÓTELES, *Poética*, III, IV, 7, p. 182).

Outros autores que têm trabalhos importantes sobre a metáfora nessa perspectiva são: Giambattista Vico; Chaïm Perelman; Armando Plebe e Pietro Emanuele.

Com o passar do tempo, a categoria inicial definida por Aristóteles foi sendo desmembrada e refinada em muitas outras “figuras de linguagem” e foi possivelmente na Renascença que a classificação delas se incrementou em conformidade e adequação com a tendência da época (marcada por significativa efervescência cultural), de classificar o mundo em categorias.

As classificações das figuras de linguagem foram várias e o número delas chegou a 184, como consta em *The Garden of Eloquence*, de Harry Peacham (1577/1593/1954) que foi publicado na Inglaterra, no século XVI.

Na perspectiva do uso, alguns autores que observam a metáfora nos usos cotidianos são George Lakoff e Mark Johnson (2002), Citelli (2004); Lopes (1986) e Berber Sardinha (2007).

Podemos perceber que a linguagem do dia a dia muitas vezes só faz sentido com a catacrese e isso é reforçado com a análise que Lakoff e Johnson fizeram com relação aos enunciados da linguagem cotidiana. Eles dizem que nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico, que rege também nosso pensamento e nossa ação. No primeiro capítulo de *Metáforas do Cotidiano* (livro de grande relevância sobre a metáfora), comentam que nossa vida cotidiana está imersa na linguagem metafórica e, sem termos muita consciência disso, compreendemos e experienciamos uma coisa em termos de outra (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 48). Em suma, o que se percebe por essa exposição é a ampliação dos estudos da metáfora utilizada no nosso dia a dia.

Na língua corrente, surge um grande número de catacreses que, em geral, são clichês metafóricos. Segundo sistematização de Ribeiro (2003, p. 348), alguns dos domínios semânticos das catacreses são:

- a) partes do corpo: boca do túnel, cabelo de milho, língua de fogo (labareda), barriga da perna, costa(s) da Bahia, miolo do problema, braço do rio...
- b) elementos da vida cotidiana: espelho da alma (olhos), berço da nacionalidade, laços matrimoniais...
- c) animais: esta senhora é uma jararaca; ele é uma águia, uma besta, um cão...
- d) vegetais: raízes da nacionalidade, maçã do rosto, pomo da discórdia, ramo das ciências...
- e) fenômenos físicos, estações do ano, elementos geográficos: montanha de papéis, tempestade de injúrias, primavera da vida...

Se por um lado a utilização da catacrese traz um enriquecimento metafórico na comunicação das pessoas, por outro, ela reduz a utilização de vocábulos formais do idioma, fazendo, inclusive, com que alguns sejam até esquecidos. Essa repetição e consequentemente a redução do vocabulário utilizado pelos brasileiros trouxe preocupações a alguns filólogos e Antônio Houaiss (1915-1999) a explicou nesse trecho de uma reportagem, na revista *Prodoctor*:

Sétimo idioma mais fala do no mundo, o português continua sendo um insondável mistério para a maioria absoluta de seus usuários. Os números comprovam: o brasileiro utiliza, em média, bem menos de 1% das cerca de 270 mil palavras existentes na língua. A estimativa é do filólogo Antônio Houaiss, que constata com tristeza o empobrecimento da linguagem ao longo dos anos.

Segundo ele, as novas gerações têm demonstrado uma dificuldade cada vez maior para articular o pensamento, pois não conseguem exprimir o que pensam. Opinião semelhante à do gramático Napoleão Mendes de Almeida, para quem o uso da linguagem coloquial incentiva a preguiça. Outro especialista, o professor de filologia e língua portuguesa da USP, Dino Pretti, atua em outra linha. Para ele, o falante culto não é aquele que domina perfeitamente todas as regras gramaticais, mas sim aquele que consegue adaptar o seu nível de linguagem de acordo com seu interlocutor, mesmo que isso resulte em agressões ocasionais ao vernáculo. (HOUAISS, 1995 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 378-379).

3. *As perspectivas de estudo*

Utilizaremos dois agrupamentos de exemplos nessa pesquisa:

- a) exemplos literários;
- b) exemplos do *corpus* jornalístico de Cartas de Leitores de dois jornais do Rio de Janeiro: *O Dia* e *Extra*.

A fundamentação do trabalho, além de ser investigada e desenvolvida à luz das teorias da metáfora e apresentada pela linguística de *corpus*, pretende fazer uma amostra comparativa lexicográfica estabelecendo correspondências entre as palavras e expressões da catacrese com palavras e expressões cultas da língua.

É importante destacar que todo nativo conhece sua língua. Embora os utentes conheçam um número reduzido de vocábulos, todos conseguem comunicar-se perfeitamente. Portanto, esse trabalho sobre a catacrese tem o objetivo principal de fazer uma investigação sobre a correspondência entre as palavras formais e informais, constituindo uma fonte de referência para os falantes interessados em ampliar ainda mais suas possibilidades de expressão.

4. *Os corpora para o desenvolvimento da pesquisa*

Apresentaremos a seguir alguns exemplos de CATACRESE:

Na literatura, Castro Alves (no poema “Pedro Ivo”) nos apresenta:

A morte voa rugindo
Da **garganta** do canhão

Em *garganta do canhão*, o substantivo feminino *garganta*, de origem desconhecida, que pertence à anatomia humana, significando “a parte anterior do pescoço, por onde os alimentos passam da boca para o estômago” substitui o “*tubo*” do canhão. É, portanto, uma catacrese.

Bátegas de brasas, turbilhões de sóis (Junqueiro)

O substantivo feminino *bátega* entrou no português pelo hindu significando “bacia metálica”; ex.: “*bátega* de prata”. Por metonímia, passou a significar o conteúdo dessa bacia e, por analogia metonímica, passou a “pancada de chuva”; “pé d’água”, “aguaceiro” (HOUAISS, 2009).

– Irovi está me ouvindo e parou no remanso para escutar minha **poranduba**”. (Cavalcanti Proença, M. *Manuscrito Holandês*, 1959, p. 251).

O substantivo feminino *Poranduba*, de origem tupi *pora’nduwa*, “notícia, pergunta” (*poro*, “gente”; *endu[ba]*, “ouvir, sentir, perceber”), está registrado em dicionários brasileiros e significa “história, narrativa oral” entre os índios do Brasil; “conjunto de histórias que passam de geração a geração, sobre a origem da tribo, seus efeitos e atos de heroísmo”; “história, narrativa indígena” (Antônio Geraldo da Cunha, 1998). Em japonês chama-se “*kôdan*”.

No *corpus* jornalístico da pesquisa (cartas de leitores dos jornais do Rio de Janeiro *O Dia* e *Extra*), foram encontradas as seguintes ocorrências:

Brasil sofre com antigos vícios ruins na política

Eis o retrato do Brasil político. A continuar pelos conchavos, a falsidade ideológica **embarcando** junto e chegando rapidamente às promessas falsas. No meio do caminho, esbarramos com a aprovação de projetos que não trazem benefício e são votados às escuras.

Heitor Carlos Ramos Alves – Vila Isabel. (Carta de Leitores Conexão
Leitor do Eduardo Pierre, do jornal *O Dia*. Domingo, 15-06-2014).

Nessa carta encontramos a palavra “embarcando” que já se tornou caso clássico de catacrese. Trata-se uma palavra criada pelo processo derivacional que envolve a simultaneidade de afixos (prefixo *en-* e mais o sufixo *-ar*) chamada *parassíntese*: *en-* + *barco* + *-ar*. Essa palavra, verbo transitivo indireto, intransitivo e pronominal, surgiu para designar quem embarcava (entrava) num barco. O barco foi o primeiro meio de transporte da humanidade. A sociedade foi evoluindo e com ela também os meios de transpor-

tes, como o ônibus, o trem, o avião... Acontece que não ocorreu o mesmo processo de criação com as palavras que servisse para significar entrar nestes veículos. Com isso, pelo fato de não haver uma palavra apropriada para ser utilizada, todos os falantes de português passaram a usar essa palavra “embarcar” (transitivo indireto) para ingressar num trem, ônibus ou avião e para seguir viagem. A segunda acepção, no Brasil, de uso informal é utilizada com o sentido de “deixar-se levar (por ardil)” e “cair (em logro)”, ex.: *embarcou no conto do vigário*. E é nesse sentido de “deixar-se lavar” que ela apresenta-se nessa carta do leitor. A terceira acepção (verbo intransitivo), também de uso informal é o mesmo que “morrer”.

As UPPs se tornam **máquina de opressão**

É lamentável que um dos melhores projetos da segurança pública esteja **indo pelo ralo** por omissão dos governantes. A ocupação sem tirar os criminosos das comunidades está transformando as UPPs em opressão da Polícia Militar”. > Osmar de Paiva – Duque de Caxias.

(Carta de Leitores, Conexão Leitor do Eduardo Pierre, do jornal *O Dia*. Quinta-feira, 20-03-2014).

Nessa carta há duas fraseologias. A primeira está no título, “máquina de opressão” que está relacionada aos policiais que atuam nas UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) instaladas nas comunidades carentes, significa que esses policiais estão agredindo e desrespeitando as pessoas, ou seja, estão atuando de maneira inversa ao propósito pretendido que é o de levar segurança aos moradores. Com isso a expressão quer passar a ideia de massacre, já que a “máquina” é o engenho destinado a transformar uma forma de energia em outra e/ou utilizar essa transformação para produzir determinado efeito (HOUAISS); a segunda, *indo pelo ralo* (*ir para o ralo*) significa “desperdiçar”, “jogar fora”; “desprezar” e “abandonar”.

PAC 1, 2 e 3 é só **moeda eleitoral** para Dilma

O governo Dilma não terminou os PACs 1 e 2 e já está querendo lançar o PAC 3. Para enganar o povo, vai lançar em agosto novas obras, sem terminar as anteriores. Deveria ter uma lei que proibisse esse estelionato eleitoral.

Otávio Basile Novello – Duque de Caxias. (Carta de Leitores Conexão Leitor do Eduardo Pierre, do jornal *O Dia*. Domingo, 20-04-2014).

A locução substantiva *moeda eleitoral* está representando a palavra *escambo* (substantivo masculino que significa “troca de mercadorias ou serviços sem fazer uso de moeda” e por extensão de sentido “qualquer permuta”). O leitor critica a presidente dizendo que o PAC (Plano de Aceleração de Crescimento) serviria como instrumento de troca, ela construiria essas obras públicas visando apenas à reeleição.

Greve dos rodoviários é mais do que justa

Já se foi o tempo que sindicato era sinônimo de proteção. Hoje, contam-se nos dedos os que defendem realmente uma classe. É isso aí, rodoviários! **Peitem** o sindicato e o Rio Ônibus, vocês são mais fortes, despedir todos de uma vez não é possível. Eles vão ter que **engoli-los**. Professores, sigam esse exemplo. Lembrem-se dos garis!

Cecília Reis – Por e-mail. (Carta de Leitores Conexão Leitor do Eduardo Pierre, do jornal *O Dia*. Domingo, 18-05-2014).

Há duas expressões nessa carta: *peitem* (*peitar*, verbo transitivo direito *peito* + *-ar*, com o significado de “provocar”, “enfrentar”, “arrostar de frente, de modo destemido”); a segunda, *engoli-los*, significa “aturá-los”. Esse chavão ficou muito conhecido após o ex-jogador, ex-treinador e ex-técnico de futebol brasileiro Zagallo (Mário Lobo Zagallo) dizer: “vocês vão ter de me engolir”.

Sem bueiros, ruas de Mangaratiba ficam alagadas

Venho reclamar do problemas que nós, moradores de Mangaratiba, enfrentamos há tempos. As principais ruas e avenidas da Praia do Saco e do Ranchito não têm bueiros e escoadouros de água. Os poucos lugares que têm estão sem ralos, abertos ou entupidos. Quando chove, nós ficamos **ilhados**, e as casas alagam, gerando prejuízos. Espero que a Prefeitura de Mangaratiba responda à nossa comunidade. Afinal de contas, votamos e pagamos impostos.

Regina Celli Antônio – Mangaratiba. (Carta Branca/ Comunidade, do jornal *Extra* – Sábado, 01-03-2014).

A palavra *ilhado* não está dicionarizada, mas há o verbo transitivo direto *ilhar* com a acepção de “tornar isolado, incomu-

nicável”, e como verbo pronominal “tornar-se incomunicável”; “apartar-se, isolar-se, insular-se”, como no exemplo: “*ilham-se os morros*” (Euclides da Cunha, *Os Sertões*, p. 75). Portanto, quando o leitor diz: “Quando chove, nós ficamos *ilhados...*” ele quis dizer “... ficamos *isolados*”.

Todos os operadores do Direito “estão **carecas** de saber” que o foco principal da morosidade processual está na primeira fase. No primeiro grau, também chamado de primeira instância, é que se devem concentrar os maiores recursos financeiros e funcionais, o maior apoio territorial, administrativo e pessoal, suprimindo as varas com mais funcionários, capacitando-os com cursos e palestras, a fim de que os juízes se libertem dos problemas burocráticos. Assim, eles poderiam efetivamente ler, examinar e julgar os processos, já que toneladas de novos processos são distribuídas diariamente, sufocando os gabinetes dos juízes e os cartórios. Daí surgirem as críticas, muitas vezes por desconhecimento do sufoco em que vivem os juízes e os serventuários. Grande é a demanda, e maior ainda é o esforço daqueles que estão dentro daquelas bancas únicas

(resposta do advogado Salim Salomão/Justiça – Andamento de processo
– Sexta-feira, 28-03-2014. Carta Branca/Lei em Destaque. *Jornal Extra*)

Na expressão *estão carecas de saber*, o adjetivo e substantivo de dois gêneros “careca” é de origem desconhecida e tem a acepção como adjetivo de “desprovido de pelos, fios, vegetação etc.” (adj.) e de uso informal, “alisado, gasto pelo uso”, ex.: pneu careca. Como substantivo significa “falta de cabelos”; “calvície”; por metonímia “parte da cabeça sem cabelos”. Já a expressão “estar careca de saber” passou a significar “estar farto de”; “estar habituado a”.

5. *Considerações finais*

Sempre que percebemos uma palavra ou expressão que não seja a apropriada devemos levar em consideração a sua utilização no seu contexto comunicativo. Todos os utentes têm competência para se comunicar e usar a catacrese não quer dizer as pessoas são de intelecto inferior ou pertençam a classe social inferior. Todas as

classes, pessoas de todas as áreas do conhecimento humano e de todas as línguas utilizam-se de metáforas cristalizadas, as catacrese. O objetivo deste trabalho é dar uma contribuição à língua portuguesa. Pretendo com esta abordagem estabelecer uma correspondência entre os níveis de uso informal e formal, e também mostrar casos de catacrese que não possuem correspondência; com isso, pretendo trazer ao conhecimento de todos a possibilidade de usar as alternativas vocabulares formais. A proposta inicial ainda já está em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

_____. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Bloch, 1981.

ARISTÓTELES (384-322 a. C.). *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. 4. ed. São Paulo: Cia. Melhoramentos; Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. 8. ed. Corr.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BEARDSLEY, Monroe C. *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. New York: Harcourt, Brace, and World, 1958.

BLACK, M. Metaphor. In: _____. *Models and metaphor*. Ithaca: Cornell University Press, 1962.

EXTRA. Rio de Janeiro [edições do jornal de março de 2014].

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 13. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

HASKELL, R. Giambattista Vico and the discovery of metaphoric cognition. In: _____. *Cognition and Symbolic Structures: The Psychology of Metaphoric Transformation*. Norwold: Ablex Publishing Corporation, 1987.

HOUAISS, Antônio. Entrevista à revista *Prodoctor*. São Paulo: Cidade Científica, 1995.

_____. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. da trad.: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LOPES, Edward. *Da retórica à semiótica*. São Paulo: Atual, 1986.

NOGUEIRA, Sérgio. *Língua afiada: escreva bem. Fale melhor*. Rio de Janeiro: Contemporânea, [s/d.].

O Dia. Rio de Janeiro: [edições do jornal de março a junho de 2014].

ORTONY, A. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge U. Press, 1993.

PEACHAM, Hally. *The Garden of Eloquence*. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?q=http://humanities.byu.edu/rhetoric/Primary%2520Texts/Peacham.htm&sa=U&ei=H4x_U9LHEaLFsASM2YCYBg&ved=0CCMQFjAA&sig2=P4H3Jwb49QLwgfBww-mHqjQ&usg=AFQjCNGXuEwqnZHsupK1YZFCZ5ltlyRCAA>. Acesso em: 01-08-2014.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Nova gramática aplicada da língua portuguesa*. Metáfora. 13. ed. Rio de Janeiro, 2003.

RICHARDS, I. A. *The philosophy of rhetoric*. Oxford: Oxford University Press, 1936.

SARDINHA, Tony Beber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

GRAVIDEZ ADOLESCENTE: DA METÁFORA COTIDIANA À LITERÁRIA

Anderson de Souto (UERJ; Fac. CCAA)
otuos@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação objetiva refletir sobre o modo como a adolescente grávida observa a si mesma e seu estado, focalizando a construção discursiva de sua nova identidade no contexto cotidiano e no literário por meio do processo metafórico. Para tanto, como *corpus* são utilizadas concepções da gravidez adolescente selecionadas no discurso do dia a dia, representado por entrevistas de meninas grávidas para uma pesquisa de doutorado, e no discurso literário, representado pela construção de personagens em dois textos literários – o romance contemporâneo brasileiro *Desmundo*, de Ana Miranda, e o monólogo africano contemporâneo *A Órfã do Rei*, de Mena Abrantes – que, analogamente, trazem adolescentes grávidas como protagonistas. Além disso, busca problematizar o fenômeno metafórico, há muito considerado nos estudos linguístico-literários como desvio estilístico, ornamento linguístico ou figura de linguagem, tendo como subsídio teórico princípios da semântica cognitiva. A metáfora, nessa corrente, é revista e rediscutida, passando a ser compreendida como forma humana de apreender a realidade: mais do que desvio, ornamento ou figura, trata-se de fenômeno cognitivo. Sendo assim, torna-se importante reconhecer o que há de convergente e de divergente entre construções metafóricas literárias e cotidianas, ressaltando o fato de que ambas se mostram, antes de tudo, manifestações de linguagem e fazem parte da criatividade linguística. O estudo, ao contrapor metáforas nos dois discursos, o faz segundo distintas formas de conceber o estado de gravidez precoce, numa perspectiva que almeja questionar a abissal separação do cotidiano a que a metáfora literária é lançada pelos estudos formalistas, estabelecendo graus de aproximação e afastamento entre ambas.

Palavras-chave: Construção discursiva. Metáfora. Estilística. Semântica.

1. *Introdução*

Este artigo objetiva refletir sobre o fenômeno metafórico na linguagem humana, focalizando o modo como a gravidez adolescente é conceptualizada em metáforas utilizadas nos discursos cotidiano e literário.

À metáfora, nos estudos linguístico-literários de viés estilístico, é atribuído o estatuto de “desvio”, “ornato” ou “figura de linguagem”. Entretanto, os estudos do fenômeno metafórico realizados pela linguística cognitiva têm questionado tal estatuto.

Esse ramo da linguística problematizou-a com base no uso de expressões do homem comum, distante das páginas da literatura. Hoje, entende-se, sob tal perspectiva, que se trata de uma forma de compreender a realidade, isto é, de conhecê-la e de apreendê-la. Portanto, antes de *tropo*, a metáfora seria um processo cognitivo.

Diante dessa reanálise, surgem algumas inquietações: o que diferenciaria a metáfora cotidiana da literária? Seria o uso daquela “menor” diante do uso desta? Reconhecer o que há de comum e incomum entre ambas é uma postura fundamental para elucidar o fenômeno, já que ele se faz presente nas diversas manifestações linguístico-criativas do homem, não sendo própria apenas do domínio literário.

Para tanto, este estudo contraporá metáforas relativas à gravidez recolhidas em entrevistas com adolescentes gestantes, para uma pesquisa de mestrado, àquelas recolhidas nos discursos das protagonistas de dois textos literários contemporâneos: o romance brasileiro *Desmundo*, de Ana Miranda e o monólogo africano *A Órfã do Rei*, de Mena Abrantes, que, analogamente, trazem adolescentes grávidas como protagonistas.

2. *Considerações sobre a linguística e a semântica cognitivas*

A linguística cognitiva surge com fôlego, no estudo da relação cognição-linguagem, em meados dos anos 80. Essa teoria

abarca algumas “ilhas” epistemológicas que investigam tal relação, dentre as quais se destaca a semântica cognitiva.

Para a linguística cognitiva, a linguagem é um fenômeno mental visto ao lado de outros sistemas cognitivos e não uma faculdade inata autônoma, como vista no gerativismo. Sendo assim, ela é uma forma de conhecer o mundo, cuja base é o processo de significação.

Dessa perspectiva, a linguagem revela-se o instrumento cognoscitivo por meio do qual o sujeito concebe a realidade e a organiza, construindo significados para ela (GEERAERTS, 2006). Já o sentido, constituído na e pela linguagem, atrela-se a outras capacidades cognitivas, isto é, não é somente linguístico, mas origina-se também de experiências perceptuais, sensorio-motoras, emocionais, sociais e culturais.

A abordagem da linguística cognitiva não privilegia, portanto, apenas a descrição do sistema linguístico, nem exclui o sujeito histórico, social e cultural da análise, como no estruturalismo, já que os indivíduos interagem com o mundo (SALOMÃO, 2006).

Ao relacionar cognição, linguagem e significação, a linguística cognitiva toca, por conseguinte, em questões já há tempos observadas tanto pela linguística quanto pela filosofia da linguagem. Para Marcuschi (2007), desde os gregos, indaga-se como a realidade é acessada pela linguagem.

Nesse contexto, a linguística cognitiva opõe-se aos estudos “tradicionais” da relação linguagem-realidade, que se atêm quase sempre ao processo de designação¹⁸ em abordagens lógico-filosóficas ou simplesmente linguísticas. Grosso modo, nessas visões “tradicionais”, a linguagem seria um “espelho da realidade” (MARCUSCHI, 2007a), isto é, o signo linguístico representaria um dado da realidade, como o reflexo de um no outro, em relação biunívoca.

¹⁸ Para Coseriu (1987), designação é o componente do conteúdo linguístico a partir do qual a realidade extralinguística é referida pelos signos.

Caro à linguística cognitiva, o processo significativo, de acordo com Geeraerts (2006), apoia-se em quatro ideias básicas, importantes para compreender como se dá a relação linguagem-mundo: a) o significado linguístico é perspectivizado – depende do ponto de vista a partir do qual são encarados os dados da realidade; b) é dinâmico e flexível – altera-se segundo diversas experiências sociais, culturais, perceptuais etc.; c) é enciclopédico e não autônomo – não está separado de outros mecanismos cognitivos, como as experiências corporais, mas se lhes associa; d) é baseado nas experiências – vincula-se às vivências humanas como atos situados, do ponto de vista social, cultural, psicológico, biológico e físico.

A semântica cognitiva, que se dedica à metáfora, considera as manifestações linguísticas sob o prisma do não literal, o que se confirma pelas relações da significação com as experiências. Para Lakoff (1999), expoente da área, a razão humana é, em parte, metafórica e imaginativa, e a metáfora apresenta natureza conceptual na medida em que auxilia a compreensão humana do mundo.

3. *Metáfora literária: questionamentos*

A metáfora tem sido estudada tradicionalmente, na estilística e na teoria literária¹⁹, como *figura de linguagem*, encarada numa visão “desviacionista” que considera seus sentidos como alteração de significados literais. A figura teria a capacidade de transformar expressões linguísticas do uso corrente em uso original em contextos inovadores, ou seja, é considerada pela validade da alteração de sentido que acarreta, gerando conotações e efeitos expressivos com finalidade estética (MONTEIRO, 2009).

A partir dessa visão, que remete à Antiguidade Clássica, ela é, segundo Aristóteles (2004, p. 75), a “transferência para uma coisa do nome da outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie

¹⁹ Remetem-se à retórica ou à poética.

para o gênero, ou da espécie de uma para o gênero da outra, ou por analogia”.

Tal observação desviante pressupõe a ideia de que existiria um significado básico imanente à língua, pré-determinado, que adquiriria novos matizes semânticos quando transposto a outro contexto.

Marcuschi (2007a), a partir de olhar sociocognitivo, critica intensamente essa posição, afirmando que, além de pregar uma significação pré-fabricada, reproduziria a visão especular da linguagem, segundo a qual as línguas seriam sistemas abstratos que representariam o mundo. Para o autor (2007a) a língua, ao contrário, possui um sistema sintático-semântico indeterminado, de modo que os sentidos emergem, de fato, das relações sociointerativas situadas, a partir de processos cognitivos de sujeitos.

Portanto, a noção de metáfora como “desvio de um significado básico” não tem sentido de ser, já que ela cria uma realidade nova, não meramente linguística, conforme Marcuschi (2007b), o qual defende sua desvinculação do contexto puramente linguístico.

Outra forma de vê-la, dentro dos tradicionais estudos linguísticos, é tomá-la por “abreviação” da figura do símile ou comparação, abordagem propagada por manuais didáticos e dicionários de termos literários, por exemplo.

É novamente Marcuschi (2007b) que se opõe a tal ideia. Para ele, a metáfora não resultada de uma comparação, visão redutora do fenômeno metafórico. Mais do que isso, de acordo com o autor, ela faz entrar em cena o sistema cognitivo humano.

Coseriu (1987) também critica os dois modos de ver a metáfora. Para ele, o fenômeno não pode ser entendido “como simples transposição verbal, como comparação abreviada, mas como expressão unitária, espontânea e imediata (isto é, sem nenhum ‘como’ intermediário) duma visão, duma intuição poética” (1982, p. 63).

As duas formas criticadas rechaçam o ponto de vista da teoria literária, segundo o qual ela seria um fenômeno ou recurso tipicamente literário, o que tem relegado o uso metafórico cotidiano a certo preconceito (MARCUSCHI, 2007b).

Na perspectiva aqui negada, a metáfora seria “liberdade poética” e forma de transfigurar a linguagem, para ultrapassar o uso comum, referencial, gerando plurissignificação e poeticidade (como se estas só fossem possíveis na literatura), transmutando-o em literário. Para Vitor Manuel (1976, p. 59), por exemplo, “as metáforas [...] constituem outros tantos meios de o escritor transformar a linguagem usual em linguagem literária”.

Isso nos permite perceber uma tendência que identifica a linguagem cotidiana a uma função referencial, e a literária a uma poética, isto é, esta teria a propriedade de “transfigurar” a linguagem trivial a um uso supostamente especial.

Coseriu (1987) assevera que o fato constitui uma grave incoerência, pois se deixa de perceber o que a linguagem é em essência: poësis. Quando identificada com uma suposta função denotativa, ela reduz-se profundamente, já que se deixa de explicitar uma de suas propriedades precípuas: a criatividade. A relação denotação-linguagem originou, por exemplo, a visão de que metáforas não se aplicam a discursos científicos, o que não procede.

Vista a linguagem cotidiana de tal modo, a “criação” só estaria presente na literatura, graças a sua “função poética”. Entretanto, mesmo que mais fiel às tradições linguísticas das comunidades, a linguagem corrente não pode ser considerada não criativa, pois a “criação, a invenção é inerente à linguagem por definição” (COSERIU, 1987, p. 88).

Do mesmo modo, a linguagem poética não é desviante, corresponde, na verdade, à própria linguagem em sua plenitude funcional, porque a literatura oportuniza explorar as virtualidades do sistema linguístico, ampliando as possibilidades linguísticas.

A criatividade²⁰, desse modo, faz-se presente em todo e qualquer ato linguageiro, visto que, como atividade poética humana, a linguagem é, *per si*, criativa.

Se as metáforas da linguagem usual são manifestações da criatividade linguística humana, como devem então ser encaradas?

4. Metáforas literárias e cotidianas: diálogo possível

A linguística cognitiva, por meio de expoentes como Lakoff e Johnson (2002) e Kövecses (2002), aponta para outra compreensão do fenômeno metafórico. Nessa (re)visão, a metáfora deixa de ser “ornamento” e passa a ter caráter cognitivo.

Lakoff e Johnson, em *Metáforas da Vida Cotidiana* (2002), questionam a abordagem da metáfora nos estudos linguístico-literários. Para os autores, elas possuem natureza cognitiva e configuram-se como peças fundamentais no sistema conceptual humano.

Assim, os autores (2002), partindo da análise de expressões linguísticas metafóricas correntes, revelaram um sistema conceptual metafórico inerente à linguagem. Expressões metafóricas comuns, mesmo desgastadas e convencionais, traduzem em seu cerne formas de conceptualização: são as “metáforas conceituais”.

Esse estudo evidenciou que o fenômeno é um modo de conceber, conhecer a realidade, de conceituar o mundo, pois se apresenta como forma organizadora do pensamento humano. Em perspectiva sociocognitiva de viés experiencial²¹, ela é um meio de pensar originado nas interações humanas com a realidade.

²⁰ Sobre a criatividade linguística, Franchi (2006, p. 100) explica que ela “não pode limitar-se ao comportamento original, à inspiração e ao desvio [...] Há criatividade nas manifestações individuais e divergentes, mas também no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros que garante o exercício significativo da linguagem”.

²¹ A cognição atrela-se, conforme a linguística cognitiva, a experiências corpóreas, culturais, histórico-sociais etc.

Tal sistema conceptual, evidenciado no cotidiano, orienta uma forma de pensar e agir: significa que compreendemos (vivenciamos ou experienciamos) uma coisa por meio de outra (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Para exemplificar essa “experiência de uma coisa em termos de outra”, os autores (2002, p. 47) utilizam uma metáfora conceptual que perpassa muitas expressões linguísticas cotidianas no mundo ocidental: “DISCUSSÃO é GUERRA”.

O ato de argumentar ou discutir é compreendido, desse modo, como uma guerra travada entre seus partícipes. Assim, alguns *atacam* argumentos alheios, outros deles se *defendem*, ao passo que convencer o outro com argumentação sólida é *vencê-lo, derrotá-lo*. Isso explicita como usamos metáforas para estruturar nossos conceitos.

Contudo, tais conceitos só podem ser estruturados parcialmente, nunca integralmente, o que faz com que pensemos metaforicamente privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros²². Na metáfora conceptual acima, privilegia-se o caráter *belicoso* e desconsidera-se, por exemplo, o cooperativo.

Embora tais metáforas sejam parciais, são sistemáticas (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Tal sistematicidade ressalta o modo como estruturamos nossos sistemas conceptuais: na medida em que a metáfora conecta diferentes conceitos, permitindo-nos associar domínios semânticos díspares, antes não relacionados, geram uma integração, isto é, um domínio conceptual interliga-se a outro.

Para se referir a algo de um domínio, aplicam-se conceitos de outro, tendo em vista uma *fonte* e um *alvo*. Quando se diz que os argumentos de outrem *destroem* o nosso, está-se mesclando o domínio-fonte – guerra – ao domínio-alvo – discussão –, para compreender esta por meio daquela, acionando um conceito metafórico, portanto.

²² Há, aqui, uma associação com os conceitos de *figura* e *fundo*, contribuições da psicologia gestalista à linguística cognitiva. Segundo tais conceitos, ressaltamos um aspecto (*figura*), ao passo que ignoramos outro (*fundo*).

Para Kövecses (2002), a metáfora cotidiana põe em xeque o modelo tradicional desviacionista, pois desmonta certas ideias que lhe subjazem, rechaçando a abissal distinção sentido figurado / literal e linguagem corrente/literária. Dessa forma, questiona-se a metáfora como própria de uso especial da linguagem realizado por poetas, já que ela é um elemento conceitual inerente ao uso linguístico do falante comum.

Sendo assim, Kövecses (2002) discute as conexões que a metáfora conceitual estabelece com a literatura, partido da seguinte pergunta: “Qual é a relação estabelecida entre a linguagem corrente e a linguagem da literatura, incluindo a poesia?”

Vem da própria teoria literária o indício de como não haveria uma distinção tão rígida entre linguagem cotidiana e literária (D’ONOFRIO, 1983, p. 17):

Se o artista se fechasse por completo no seu mundo interior e se desviasse do código linguístico de uma forma irreversível, ultrapassando o umbral da inteligibilidade, a arte perderia a sua função comunicativa. A qualidade da obra de arte reside no limite entre a banalidade e o absurdo.

Se a literatura “desviasse” tão profundamente da linguagem cotidiana usual, como seria possível ao homem comum compreender textos literários? É o que o autor se questiona. O poeta cria, então, a partir da própria realidade, construindo novas visões, novos modos de concebê-la e de pensá-la.

É justamente, nessa dimensão cognitiva da arte, que a literatura liga-se à linguagem corrente: a metáfora conceitual estabelece-se como forma de conhecimento tanto um uso, quanto no outro. E, sendo atividade criativa intrínseca, ela põe em xeque os supostos graus de poeticidade, no qual a linguagem científica estaria na posição zero.

Kövecses (2002) apresenta, portanto, outra forma de compreender a metáfora na relação linguagem corrente/literária. Para ele, a literatura apresenta artifícios, intentos estéticos variáveis, para criar usos linguísticos novos, que “desconvencionlizam” o coti-

gundo o qual são combinadas diferentes metáforas conceituais, princípio mais radical de “desconvencionalização”.

Esses princípios evidenciam que compreendemos as metáforas literárias graças à presença de conceitos metafóricos provenientes em nosso sistema conceptual. Os princípios corroboram a visão coseriana segundo a qual a literatura é o espaço de testagem das virtualidades da linguagem, onde se pode explorar ao máximo o uso linguístico, criando-se algo não convencional. Por isso os formalistas atribuíram à literatura a propriedade do estranhamento.

Para compreender o modo como é concebida a gravidez adolescente na literatura e na linguagem cotidiana, é necessário analisar exemplos de expressões metafóricas nos dois discursos.

5. Exemplos literários e não literários da metáfora conceitual

Em relação ao discurso literário, opta-se pela abordagem metafórica da gravidez contida em dois textos: um brasileiro e outro angolano.

A narrativa da brasileira Ana Miranda, *Desmundo* (1996), que busca uma aproximação com o português arcaico, ambienta-se no séc. XVI e conta a história de Oribela, uma adolescente portuguesa órfã trazida às terras brasileiras para casar-se com um explorador, um colono, por conta da política de “embranchecimento” das colônias executada pela Metrópole, para melhor controle do Império.

A órfã Oribela, ao chegar a terra, vê-se desambientada em lugar inóspito, repleto de aventureiros, perigos e atrocidades, o avesso do mundo civilizado com o qual estava acostumada. Ela é obrigada a casar-se por conveniência com um homem bruto, de quem foge para tentar regressar a Portugal. Numa das fugas, conhece um cristão novo, por quem se apaixona (pequeno alento) e de quem engravida. Logo depois, cai novamente nas garras do marido indesejado. Tudo narrado em 3ª pessoa.

Já o texto do angolano José Mena Abrantes, *A órfã do Rei* (1996), um monólogo, possui argumento semelhante ao do enredo de Ana Miranda. Conta os dramas de uma órfã branca portuguesa, não nomeada, levada à África para casar-se também com um colono, pelos mesmos motivos de Oribela.

A narrativa, composta em forma de carta a *El Rei*, demonstra a perspectiva angustiada da menina que, do mesmo modo engravida, porém, diferentemente de Oribela, não por amor, mas como resultado da violência sexual de seu futuro marido, cujo fruto ela acaba por abortar. Diferentemente da protagonista de *Desmundo*, entretanto, esta adolescente órfã identifica-se com a terra africana à qual é mandada.

Quanto ao discurso cotidiano, utilizam-se trechos de entrevistas com adolescentes grávidas para a dissertação de mestrado de Lilian Valim Resende, cujo título é *Concepções metafóricas sobre gravidez na adolescência*, defendida em 2007.

Nos discursos, consideram-se as expressões linguísticas representantes de quatro categorias conceitual-metafóricas acerca da gravidez. Tais expressões são analisadas partindo do contínuo da convencionalidade, detalhado na seção anterior.

5.1. Categoria 1:

CORPO HUMANO É RECIPIENTE

Exemplos do discurso literário	Exemplos do discurso cotidiano
<p>• <i>Desmundo</i>:</p> <p>1) “[...] que me eu entregara ao mouro e dava os restos ao cão de meu esposo e que <i>o filho que eu trazia</i> era um bastardo chifruado que ia nascer com os cabelos ruivos...” (p. 198)</p> <p>2) “Feito de luzes, a falar e a ouvir, a me visitar no catre e acariciar <i>minha barriga prenha</i> e dar ordem à casa...” (p. 201)</p> <p>3) “Em vez de ser o mais radiante na alegria ao conhecer a notícia do <i>filho cravado no meu cor-</i></p>	<p>• <i>Corpus da dissertação</i>:</p> <p>1) “Aí, eu no começo, eu pensava em tirar sabe? Eu fiquei pensando outro dia, tava olhando pra cara dela (filha), né se eu tirasse, eu não tinha ela. Fiquei imaginando. Eu pensei em tirar e ele (o pai, não.” (p. 95)</p> <p>2) “[...] antes de pensar só na</p>

<p>po, que sempre tanto quisera, se deu Francisco de Albuquerque a ter escuridões nas vistas...” (p. 195)</p> <p>• <i>A órfã do Rei</i>:</p> <p>4) “A mim aconteceu-me numa noite em que <i>se rompeu, no meio de fortes dores, a bolsa de mar que transportava dentro de mim.</i>” (p. 17)</p> <p>5) “Numa lúcida alucinação vi <i>surgir de minhas entranhas</i> um ser disforme e já sem vida, de pele castanhamente ressequida, com a cabeça inchada...” (p. 17)</p> <p>6) “[...] descobri, sem surpresa, que a janela do meu quarto se escancarara e que a chuva invernal irrompia violenta lá fora, encharcando <i>meu corpo destapado e exposto.</i> Não sentia frio, bem pelo contrário.” (p. 18)</p> <p>7) “Esse aborto ficou <i>a boiar à superfície das águas que eu própria entornara</i> e eu desejei que...” (p. 17)</p>	<p>gente, tem que pensar <i>na vida que tá dentro da gente</i> [...] tá crescendo <i>uma pessoa dentro de você...</i>” (p. 72)</p> <p>3) “[...] aí agora, não sei é minha de verdade, <i>se saiu foi de dentro de mim,</i> porque é muito diferente as coisas agora...”</p> <p>• <i>Corpus da dissertação</i>:</p> <p>4) “Eu posso <i>segurar</i> até 9 meses.” (p. 72)</p> <p>5) “é um amor maior que <i>nasce na gente.</i>” (p. 72)</p> <p>6) “Se ela (a mãe) mandar eu <i>tirar,</i> eu prefiro sair de casa e ter o filho longe.” (p. 58)</p> <p>7) “Fiquei uma semana assim, pensando se eu <i>ia tirar</i> ou não.” (p. 58)</p>
--	--

A metáfora conceitual CORPO HUMANO (grávido) É RECIPIENTE, evidenciada nos itens de (1) a (6), baseia-se no experiencialismo humano, pelo viés da corporalidade. Para Lakoff (1990), experienciamos nossos corpos como recipientes, atribuindo-lhes significados que se baseiam em coisas que podem “estar dentro ou fora deles”, tendo em vista marcações espaciais como “limite”, “interior”, “exterior” etc.

Estar grávida significa “levar o filho no ventre”, “estar com ele dentro do corpo”, que é concebido como recipiente onde se pode portar e transportar coisas, inseri-las, retirá-las etc. Nos exemplos literários (1) e (2), não há o emprego de quaisquer princípios de desconvençãoalização nessa metafórica, o que atesta a contraposição aos exemplos da dissertação. Por conseguinte, tanto as metáforas cotidianas quanto as literárias revelam grau similar de convencionalidade.

Entretanto, o exemplo literário (3), de *Desmundo*, apresenta a expressão “filho cravado no corpo”, em que se percebe o princípio da *elaboração* (b), o qual busca um caminho inabitual para a metáfora, inserindo elemento incomum no domínio-fonte (corpo): *cravar*, no lugar de *introduzir*, traz a nuance de sentido de *penetrar profundamente, afincar nas estranhas*. Essa elaboração faz a metáfora tornar-se menos convencional, o que é próprio do domínio literário.

Os exemplos de *A Órfã do Rei* utilizam a mesma metáfora conceitual. Em (5), emprega-se o princípio da *combinação* (d), apresentando uma forma diferente de apresentar a metáfora, no qual se associa a expressão *transportava dentro de mim* (corpo recipiente) à *bolsa de mar* (bolsa amniótica contendo o fluido que envolve e protege o embrião, metonimicamente também vista como recipiente).

Além da combinação, a expressão bolsa de mar traz uma aplicação do princípio da extensão, com a introdução de novo elemento no domínio-fonte, alterando bolsa *d'água* (como é vulgarmente nomeada) para bolsa *de mar*, o que ressalta aspecto incomum à metáfora cotidiana.

No item (6), observa-se o emprego do princípio da elaboração, encarando-se a concepção metafórica de forma completamente nova a partir de *surgiu de minhas entranhas*, cuja significação “emergir do fundo, das profundezas” do corpo, do útero corrobora a metáfora *bolsa de mar*.

No item (7), elabora-se a metáfora, atribuindo-lhe aspectos também não usuais evidentes na expressão *água que eu própria entornara*, em que o líquido amniótico derrama-se, verte-se de seu corpo-recipientes. Encara-se, assim, o rompimento, no aborto, a bolsa amniótica de forma inovadora.

5.2. Categoria 2: VIDA É LUZ

Exemplos do discurso literário Exemplos do discurso cotidiano

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desmundo</i>: <p>1) “Pedi a Deus que me levasse só depois <i>de dar à luz</i>, por misericórdia comum anjo e que meu corpo fosse lançado ao mar, onde as correntes levassem aonde estaria minha alma.” (p. 196)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A órfã do Rei</i>: <p>2) “Atormentava-me o peito não ter sido sequer capaz de <i>dar à luz um servidor fiel</i> do Vosso Reino...” (p. 18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus da dissertação</i>: <p>(Não apresenta exemplos deste tipo de metáfora conceitual)</p>
--	---

Os exemplos literários trazem a metáfora conceitual comum no cotidiano VIDA É LUZ, evidenciada em expressões como “dar à luz um filho”, que significa pari-lo, trazê-lo à vida.

Essa metáfora dialoga com a conceptualização VIDA É DIA (LUZ) e MORTE É NOITE (ESCURIDÃO), que são, segundo Kövecses (2002), metáforas muito corriqueiras. Aqui, a expressão *dar à luz* compreende, pois a convencional, na qual a vida (domínio-alvo) é compreendida em termos de luz (domínio-fonte): dar a luz um filho é trazê-lo à vida. Não houve no *corpus* da dissertação exemplo desse tipo, provavelmente pelo ato de a expressão não fazer parte da linguagem adolescente.

5.3. Categoria 3: GRAVIDEZ É BENÇÃO/GRAÇA DIVINA

Exemplos do discurso literário	Exemplos do discurso cotidiano
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desmundo</i>: <p>1) [...] Mandou Francisco vir o físico a cujo pediu que olhasse por mim. [...] Salve, <i>mulher abençoada</i>, flor e fruto de germe erupit, flor suavíssima emictens odores, fruto saborosíssimo e doce, flor cuja bonitas expellit mesticiam, fruto cuja saciedade plena dá lei-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus da dissertação</i>: <p>1) “É porque foi da vontade de Deus. Ah, eu sempre queria, né? Foi porque eu quis, eu nem</p>

<p>te, bendita flor que de ti ascende, bendita árvore, bendita árvore e fruto, tua flor alegre, teu fruto da miséria retira, para sempre bendita, amém. Estás <i>com a graça da vida em teu ventre</i>.” (p. 187)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A órfã do Rei</i>: <p>(Não apresenta exemplos deste tipo de metáfora conceitual)</p>	<p>evitava. Não foi planejado, mas <i>é uma benção</i>. A gente não tem que escolher nada não, <i>a hora que Deus acha que é a ora certa</i>, é isso mesmo.” (p. 62)</p>
---	--

Os exemplos do discurso literário trazem à tona metáforas em que perpassam a concepção religiosa, fruto da atmosfera das narrativas. A mulher grávida é vista como agraciada por Deus, abençoada, abençoada por carregar uma nova vida no ventre.

Essas metáforas não apresentam nenhum traço de desconvenção, pois são muito comuns nas expressões linguísticas cotidianas, nas quais se percebe o modo como se concebe a gravidez por viés religioso: como algo que transcende a capacidade humana de decidir, porque é fruto do desígnio divino. Isso pode ser confirmado pelo exemplo das entrevistas, que se assemelha à concepção cristã relativa à figura da Virgem Maria: “Ave Maria / cheia de graça / o Senhor é convosco / *bendita sois Vós* entre as mulheres...”.

5.4. Categoria 4:

SER HUMANO É PLANTA/GRAVIDEZ É GERAR FRUTO

Exemplos do discurso literário	Exemplos do discurso cotidiano
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desmundo</i>: <p>1) “Que meu sangue do costume ia verter em leite pelos peitos, era eu mulher de boa aguada e bom seguidouro, por ter <i>fruto no ventre</i> feito pomar do céu e nem era uma terra que azedava o trigo, nem uma terra degenerada que como cão esfaimado parece que todo o trigo do mundo a não poderá fartar, que em vez de dar o toma.” (p. 192)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A órfã do Rei</i>: 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus da dissertação</i>: <p>(Não apresenta exemplos deste tipo de metáfora conceitual)</p>

(Não apresenta exemplos deste tipo de metáfora conceitual)	
--	--

O exemplo literário acima apresenta a metáfora conceitual SER HUMANO É PLANTA e GRAVIDEZ É GERAR FRUTO sem considerar qualquer recurso de não convencionalização. A mulher grávida, em metáforas do tipo, é entendida como uma árvore ou flor que fornece frutos, os filhos que carregam no ventre.

Essa concepção novamente se remete ao discurso religioso privilegiado nas narrativas abordadas e são muito comuns na linguagem corrente, ressaltando o modo como tal concepção é estruturada pelas experiências religiosas próprias do meio social, familiar e religioso.

Mesmo que não haja exemplos nas entrevistas das adolescentes, é sabido que expressões como essas são muito comuns na linguagem do dia a dia, além de estarem também presentes na popular oração à Virgem Maria: “bendito é *fruto do vosso ventre* / Jesus”.

6. Considerações finais

A partir das análises dos exemplos, pode-se chegar à conclusão, com Kövecses (2002), de que metáforas literárias não constituem uso completamente incomum, em detrimento da linguagem cotidiana, conforme prega o paradigma linguístico-literário. Levando em consideração os graus de convencionalização, percebe-se que há no discurso literário, perpassando as expressões linguísticas (ora originais, ora banais) metáforas conceituais muito comuns cotidianamente.

Essa perspectiva, advinda da linguística cognitiva, desfaz a grande separação entre discurso literário e discurso corrente, questionando os graus de poeticidade da teoria da literatura, que consideram a metáfora ora como ornamento, ora como algo especialíssimo, fruto da inspiração do artista, visão romântica. Apresenta, em contraposição, que a inovação trazida pela literatura dá-se, em

grande parte, pela desconvenção da metáfora conceituais cotidianas.

Diante disso, há que se reconhecer o que há de comum e de distinto entre metáforas literárias e cotidianas, deixando de conceber estas como um uso menor, diante daquelas, já que o fenômeno metafórico passa a ser visto pelo aspecto cognitivo.

A metáfora se faz, desse modo, presente em diversas manifestações linguísticas, sem ser privilégio da literatura. Essa (re)visão do fenômeno talvez possa servir a abordagens pedagógicas do texto literário, aproximando-os da realidade linguística dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, José Mena. *A órfã do Rei*. Coleção Cena Escrita, n. 1, novembro de 1996.

ARISTÓTELES. *Arte poética*. Trad.: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

COSERIU, Eugenio. *O homem e a sua linguagem: estudos de teoria e metodologia linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

D'ONOFRIO, Salvatore. *O texto literário: teoria e aplicação*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio. (Org.) *Mas o que é mesmo "gramática"*. São Paulo: Parábola, 2006.

GEERAERTS, Irk. Introduction: a rough guide to Cognitive Linguistics. In: _____. (Ed.) *Cognitive linguistics: basic readings*. New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 1-28.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

_____; Turner, M. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

_____; JOHNSON, Mark. *Metáfora da vida cotidiana*. Trad.: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa* In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, p. 61 – 81.

_____. *A propósito da metáfora*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fenômeno da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a, p. 119-132.

MIRANDA, Ana. *Desmundo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2009.

RESENDE, Lilian Valim. *Concepções metafóricas sobre a gravidez na adolescência*. 2007. Dissertação (de Mestrado). – Centro de Educação tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *Teorias da linguagem: a perspectiva sociocognitiva*. p. 21-33.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

**REFLEXÕES
SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NA SALA DE AULA:
ENTRAVES E POSSIBILIDADES²⁵**

Janainna Alves de Freitas Rocha Dias (UESC)
jalvesfrd@hotmail.com

Tadna Simone Azevedo Ralile Menezes (UESC)
tadna.ead@gmail.com

RESUMO

Hodiernamente, a leitura literária, a formação do leitor e o uso do livro didático em sala de aula tomam lugar em debates que almejam por melhores práticas pedagógicas, no intuito de oferecer uma educação em que o ensino-aprendizagem seja pautado na construção de um aluno leitor crítico e ativo, letrado literariamente. O objetivo central do nosso trabalho é refletir acerca da importância do ensino da literatura, assim como discutir se livro didático que chega à escola auxilia ou não no estudo do texto literário, esperando, dessa forma, contribuir para a utilização mais relevante e crítica desse suporte pedagógico pelos professores, tomando por base os trabalhos de Solé (1998), Orlandi (1999), Zilberman (1999), Colomer (2002), Lajolo (2002), Martins (2006), Pinheiro (2006), Rangel (2007), Leite (2008), Brait (2010), Hall (2011), Cosson (2012), Antunes (2013) e outros. Pretendemos, também, apresentar algumas propostas para se desenvolver o trabalho literário em sala de aula, a fim de potencializar o ensino da literatura através de práticas significativas, que permitam o desenvolvimento pleno da competência leitora do educando e a percepção deste para o caráter humanizador, cultural, histórico e social da literatura.

Palavras-chave: Literatura. Sociedade. Formação do Leitor. Livro Didático.

²⁵ Trabalho de final de curso da disciplina "Leitura do Texto Literário", ministrada pela Prof^a. Dr^a. Inara de Oliveira Rodrigues, no Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz.

1. Introdução

Se no passado a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura, atualmente este tem enfrentado uma verdadeira “crise”. A situação da literatura como disciplina escolar não tem merecido a devida consideração, uma vez que sofreu sensível apagamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). Somando-se a isso a problemática que envolve os livros didáticos adotados no meio escolar, pois estes não apresentam uma proposta didático-metodológica que procure propiciar/desenvolver/resgatar o gosto do aluno pelos estudos literários, ao contrário, em geral, evidenciam uma proposta fragmentada e engessada, que pouco contribui para a formação de um leitor crítico.

Na tentativa de otimizar o ensino da literatura, estudiosos da área buscam encontrar alternativas, com a finalidade de resgatar a importância da disciplina na formação humanística do aluno, assim como mostrar que não se estuda literatura, na escola, apenas para fazer o ENEM, vestibulares, provas. O ensino precisa transcender as paredes da escola, o educando deve, desde cedo, perceber a literatura como fonte de prazer e conhecimento.

Dividido em quatro seções, este trabalho aborda, na primeira, a relação dialógica existente entre leitura, literatura e sociedade. Na segunda, discute o processo de escolarização da literatura. Na terceira seção, traz uma breve análise sobre o uso do livro didático nas aulas de literatura, e, na última, sugere propostas que visem ressignificar o ensino literário na escola.

2. Leitura, literatura e sociedade

Estamos inseridos em uma sociedade intensificada pelas “interculturalidades migratórias, econômicas e midiáticas” (CANCLINI, 2003, p. XXVI) em que a leitura literária e a formação do leitor se tornam cada vez mais objeto de discussão de numerosos congressos, cursos de qualificação e de publicações diversas. Discussões essas que convergem para a premissa de que o ensino da

leitura literária nas escolas é relevante quando se pretende promover nos alunos uma formação leitora significativa, em um cenário atual marcado por profundas mudanças socioculturais, que foram mais intensificadas a partir da década de 60.

Desde essa década de 60, a classe dominante apresenta uma política de alinhamento ao capitalismo internacional, o que significa fomentar um processo de industrialização acelerada, a qual ocasiona um aumento significativo da população da classe média e operária, como aponta Resemar Coenga,

Os trabalhadores da indústria e moradores da cidade, diferentemente daqueles do cabo da enxada e moradores do campo, precisam de um letramento mínimo para desempenhar suas funções. Com isso ocorre um aumento do número de leitores virtuais (COENGA, 2010, p. 14).

Contudo, esse trabalhador do cabo da enxada e moradores do campo ao longo dessas cinco décadas conquistaram um espaço na educação. Esta já lhe é ofertada, em muitos lugares do país, bem próximo às suas residências: no campo, regiões ribeirinhas e aldeias. Esses moradores de áreas não urbanas também fazem parte de uma sociedade que almeja a democratização da leitura no contexto brasileiro.

Essa sociedade exige formação e especialização e a escola torna-se responsável por fornecer os subsídios necessários a cidadãos dispostos a desempenhar atividades profissionais, com o intuito de representar um papel social no ambiente em que está inserido. Dessa forma, há a constatação de que o preparo escolar é imprescindível à formação de qualquer cidadão na sua atuação como parte de uma sociedade e na sua formação profissional.

Assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* indicam como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas dentro de uma sociedade que requer cada vez mais dos indivíduos a capacidade de fazer uso da lin-

guagem nas diferentes situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7).

Nessa sociedade, a escola e as políticas públicas têm contribuído para a formação desse cidadão crítico e participativo, através de programas de incentivo à leitura e à formação continuada de professores, contribuindo, desta forma, com a história, a vida e a superação das barreiras impostas pela sociedade dominante.

Para sustentar tais ações, já existe o movimento nacional de valorização da leitura, que pode ser percebido através de mobilizações e tentativas de maiores discussões e ações como:

- Congresso de Leitura do Brasil (COLE);
- A Biblioteca Nacional (FBN);
- Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER);
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros.

Cabe à escola, dessa forma, observar criticamente a dinâmica da sociedade e as suas tentativas de realmente traçar possíveis caminhos para a formação de leitores na escola brasileira. Em especial, leitores de literatura canônica ou não, construindo práticas leitoras que viabilizem leitores críticos, participativos, que possam enfrentar as exigências e as contradições da sociedade, inserida em um contexto histórico, social e cultural no qual a linguagem se faz presente em diversas e diferentes fontes e formas, como salienta Orlandi,

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecidas na escola, essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 1999, p. 40).

O diálogo entre literatura, música e meios audiovisuais e visuais oferece oportunidade de leitura em que a participação social

se redimensiona, fazendo o aluno aumentar seu poder de crítica em relação à mídia, ao mercado editorial e à distribuição da informação em nosso meio sociocultural, de acordo com as *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio* (OCEEM, 2005). Afinal, a leitura não se concretiza apenas com o texto verbal, mas com as várias linguagens coexistentes na sociedade.

Para efetivar o seu trabalho e reconhecer que o ensino da literatura não pode ser desvinculado da leitura, assim como reconhecer a literatura como um fenômeno sócio-histórico-cultural, o professor deve ter consciência “das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais” (ANTUNES, 2013, p. 14), propiciando aos alunos o acesso aos bens culturais. Através de uma educação democrática, onde a leitura deve ser percebida como uma forma de acesso à cultura e de aquisição de experiências que produz o “sujeito pós-moderno” (HALL, 2011, p. 13), possuidor de uma identidade que pode ser “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987).

3. *Escolarização da literatura*

Não há dúvida de que, no sistema cultural que é representado pela escola, a leitura literária, em si, ainda é aquém das possibilidades que o ensino de literatura poderia ou deveria propiciar. As inter-relações entre a leitura e a literatura no contexto escolar mostram-se descompassadas com as práticas de leitura que circulam na escola e as discussões sobre leitura recorrentes fora do espaço escolar, visto que, existem ambientes escolares permeados pelo “autoritarismo instrucional, verticalidade comunicacional e ou censura comportamental” (SILVA, 2009, p. 31).

Ademais, tais práticas leitoras não promovem o desenvolvimento das competências críticas dos leitores, quando, com postura autoritária, o professor, que deveria fazer o papel de mediador, na construção de sentido do texto, ignora a vivência de mundo

do aluno, não considerando referenciais linguísticos, discursivos e ideológicos desse discente, anulando o ambiente polifônico (BAKTHIN, 1992) que permeia o âmbito escolar, deixando assim, de vivenciar uma relação dialógica, onde “a formação do leitor deve contemplar suas ideias, sua voz, sua expressão e as relações que estabelecem a partir da leitura” (LEITE, 2008, p. 271), permitindo, assim, aos partícipes dessa relação de ensino-aprendizagem, se notarem autores e construtores da formação do leitor crítico, através da leitura literária.

Certas noções da teoria literária podem contribuir para conceituar melhor essa leitura, a qual deve ser vista como um *locus* de conhecimento, que convém ser explorada de maneira adequada, como aponta Coelho:

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma atividade (COELHO, 1991, p. 25).

Abre-se, assim, uma porta entre o mundo do leitor e o mundo do outro, a partir da leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, em que sempre haverá um objetivo, explícito ou não, sustentando tal prática, pois, “ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo” (SOLÉ, 1998, p. 22). Desse modo, plenamente conscientes daquilo que perseguimos, considerando que um mesmo texto poderá ser explorado de diversas formas, determinando o modo do leitor se situar para alcançar a sua compreensão.

E essa compreensão da leitura estende-se das habilidades de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto até construir significados advindos da combinação de conhecimentos prévios e informação textual, podendo modificar previsões iniciais, tirando

conclusões e tecendo julgamento, a partir de reflexões sobre o significado do que foi lido, como salienta Graça Paulino:

A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora de normas rotineiras, apostando no estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permiti-lhe desenvolver, no nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita. (PAULINO, 2004, p. 61).

A escola deve estar atenta para reverter o quadro de escolarização da literatura, quando prioriza a historicidade e uso de textos literários como mero pretexto para trabalhar regras gramaticais, descaracterizando o espaço da leitura literária nas salas de aula, deixando a mesma de ser vista como "forma de conhecimento, fonte de prazer, maneira de observar e usufruir a infinidade de usos e frutos implicados na língua" (BRAIT, 2010, p. 11), negando o direito de que através da leitura, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*,

[...] o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural: da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor (BRASIL, 1998, p. 71).

Diante disso, práticas escolares de leitura literária vivenciadas em muitas escolas nos levam a debater sobre qual o lugar da literatura neste espaço de formação de leitor, tomando como premissa que ensinar literatura não deve ser mais ensinar história da literatura ou teoria literária e que esta postura não se enquadra dentro de um projeto maior de leitura e mesmo de formação humana e cidadã do educando, inserido em um contexto educacional em que o letramento literário é visto como possibilidades que os sujeitos adquirem de participar efetivamente de práticas sociais diversas.

No entanto, os programas de literatura que se organizam a partir de categorias e se sustentam sobre práticas que, ao contrário, criam resistência à leitura do literário, permitem dizer, como apon-

tam Kramer e Silva (1996), que a escola, mais do que formar o leitor, parece exercer um papel crucial na formação do não-leitor,

[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por elas destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (KRAMER & SILVA, 1996, p. 37).

Assim, deve-se denunciar o posicionamento do professor que faz da leitura uma prática enfadonha, apoiada em metodologias sugeridas, muitas vezes, em fichas de leitura, encartes, suplementos e similares, deixando de ser um mediador que aponta caminhos - valorizando, usando, e desfrutando da leitura e da escrita - através de sugestões que, pouco ou nada, suscitem no aluno, como aponta Marisa Lajolo (2002, p. 70), o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura do texto literário.

Torna-se necessário, dessa forma, abrir espaço na escola para leitura e estudo apoiados em uma diversidade de textos, em diferentes suportes, não só nos livros didáticos, dando-se efetiva importância para o estudo do texto literário canônico ou não, visto que, compete a ela iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores de leitura. Para isso, é necessário Traçar objetivos que visem através de práticas de ensino-aprendizagem significativas, resultados exitosos, apoiados na premissa de que “ler implica compartilhamentos de visão de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2012, p. 27), quando se deseja promover o letramento literário.

Ainda, conforme Cosson, o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais, dessa forma,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem

descharacterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p. 23).

4. *O livro didático e o ensino da literatura*

Subsidiado pelo Governo Federal desde meados de 1930 – haja vista a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929 – e intimamente ligado a diversas políticas públicas até a atualidade, historicamente, o que se constata é a adoção do livro didático com o intuito de amenizar “as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres” (FREITAG et al., 1989).

Sabe-se, ainda, que o livro didático foi, no Brasil, durante um longo período e não de todo encerrado, o único livro a que tiveram acesso muitos leitores, como apontam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999). Para grande maioria da população, ele é o primeiro contato com a leitura e a única fonte de sua formação leitora, quando bem mediado pelos professores.

No entanto, no que tange ao ensino da literatura,

o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Logo, o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acabam por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática. Atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transforma-se em mero texto didático.

O livro didático, em sua maioria, segundo Pinheiro (2006, p. 113), reduz o ensino da literatura à mera exposição de características de estilos de época, que prioriza mais o exercício da memorização do que a convivência com o texto literário.

Egon Rangel (2007), por sua vez, menciona que o aprendizado literário na escola fica restrito totalmente ao livro didático,

que, para muitos alunos, é o único meio de acesso ao texto literário. Assim, segundo Rangel,

[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o livro didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o livro didático de português, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser uma “boa” leitura (RANGEL, 2005, p. 131).

Não nos parece, porém, que os livros didáticos que circulam em nossas escolas se preocupam com a formação de um sujeito leitor crítico, que consiga se letrar literariamente. Ao contrário, o que notamos é que o ensino da literatura nos livros didáticos prioriza certa história da literatura, sua periodização, a identificação das características presentes na obra, ligadas à escola literária, ou seja, o conhecimento enciclopédico da literatura em detrimento de um ensino literário voltado para a leitura completa das obras, uma leitura que desperte prazer e leve ao conhecimento, uma leitura dialógica. Vale ressaltar que não se quer negar a importância das histórias da literatura e sim valorizar experiências reais de leituras de textos, para, assim, deixar de lado esse método de ensino que força a memorização.

De acordo com Ivanda Martins,

[...] a leitura literária deveria ser compreendida, na escola, como ato de enunciação e coenunciação, tendo em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere (MARTINS, 2006, p. 93).

Maingueneau afirma ainda, que

[...] é o coenunciador que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto da obra. Por mais que uma narrativa se ofereça como a representação de uma história independente, anterior, a história que conta só surge através de sua decifração por um leitor (MAINGUENEAU, 1996, p. 32).

Sendo assim, fica claro que a forma como os livros didáticos apresentam as obras literárias, de modo fragmentado, às vezes descontextualizado, dificulta a interação leitor-texto e texto-leitor. A leitura profunda, das entrelinhas, a reconstrução do sentido do próprio texto articulado ao conhecimento prévio do leitor, como

também os possíveis diálogos com outras obras e com o mundo ficam comprometidos quando se fala em leitura fragmentada.

Outro ponto fraco dos livros didáticos são as propostas de atividades. Muitas vezes o texto literário é utilizado como pretexto para o estudo gramatical e as poucas questões, que em tese são de análise da obra literária, centram-se em questões relativas à periodização, caracterização do estilo de época. Maria Lúcia Outeiro Fernandes menciona que:

o que ocorre, porém, nos livros didáticos é uma ênfase muito grande na leitura informativa. Mesmo quando o aluno é estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forçam uma interpretação predeterminada retiram do leitor a oportunidade de “sentir” e “compreender” o texto (FERNANDES, 2001, p. 173).

A própria autora corrobora que é preciso se enfatizar a fruição do texto literário e que isto não é privilégio dos iluminados, mas sim é decorrente de um longo aprendizado e da mediação do professor. Ademais, chama a atenção para as atividades propostas com o texto literário, orientando que as atividades devem servir para ampliar os níveis de compreensão da leitura, conduzindo o aluno a interagir com o texto, tornando-o um leitor sensível, crítico e reflexivo, bem como capaz de identificar os mecanismos artísticos do texto.

Em seu artigo “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, Pinheiro (2006) menciona que embora seja grande a diversidade de livro didático de literatura recentemente publicados, ainda o modo de apresentar a literatura e de conceber o seu ensino não tem sofrido grandes alterações. Destaca, também, que há, em geral, dois modelos de livro didático para o ensino médio: uma coleção de três livros para o ensino médio ou um volume único, que na maioria das vezes é a junção desses três livros; qualquer que seja o modelo há, quase sempre, uma mesma concepção de língua e literatura, ficando para essa última a menor parte. E que esses livros didáticos são muito parecidos, inclusive nos problemas. Para mostrar esses problemas, transcrevemos na íntegra os itens apresentados pelo autor.

- 1) A quantidade de textos literários é sempre muito pequena, sobretudo quando se trata do gênero lírico, que poderia ter uma representatividade maior, uma vez que ocupa bem menos espaço.
- 2) Além da quantidade, há também a questão do fragmentarismo: os poucos poemas vêm, muitas vezes, para ilustrar um traço de um estilo de época, uma característica do autor e quase sempre vêm incompletos. Junte-se a isto, a repetição de alguns poemas. Quanto aos textos em prosa, sabemos da dificuldade de reproduzir capítulos inteiros de romance ou contos de tamanho maior. Por outro lado, este fato revela um limite que chamaríamos de estrutural (inevitável...) dos livros didáticos.
- 3) Os autores omitem muitas referências bibliográficas – a título de exemplificação, de cinco livros de volume único (FARACO & MOURA, 2003; CEREJA & MAGALHÃES, 2000; INFANTE, 2001; LEME, 2003 e ABAURRE, PONTARA & FADEL, 2003) apenas dois, o de Faraco & Moura e de Cereja & Magalhães apresentam referências minimamente satisfatórias.
- 4) Outro problema – este ligado a uma tradição retórica – é o modo como são trabalhadas as figuras de linguagem (que aparecem com diferentes denominações). Elas continuam sendo estudadas de modo dissociado do texto como um todo. Aparecem quase sempre em fragmentos de poemas, com o sentido sempre dissociado de uma compreensão mais global do texto. Decora-se o conceito e alguma situação de uso e ponto final.
- 5) Outra questão, esta mais polêmica: como os livros didáticos são, em sua totalidade, escritos no eixo Rio - São Paulo, os autores não priorizam autores contemporâneos de outras regiões do país. Não conheço nenhum livro didático de ensino médio que trabalhe com literatura de cordel, para ficarmos apenas num dos gêneros da literatura popular. Autor como Leandro Gomes de Barros, por exemplo, é um ilustre desconhecido de alunos e professores, uma vez que não está no cânon. Vale lembrar que a literatura de cordel está na base de obras de autores da importância de Ariano Suassuna, embora ela devesse ser trabalhada não apenas por isto. (PINHEIRO, 2006, p. 106-107).

Destarte, fica evidente a fragilidade do livro didático no tocante a um ensino que visa despertar no educando o interesse pela literatura, reconhecendo o caráter plural do fazer artístico atrelado à sua função social, bem como a sua função pragmática. Entretanto, por mais que questionemos o livro didático, sabemos que ele é e continuará a ser, talvez por muito tempo, o material pedagógico

comumente utilizado em sala de aula. É necessário, portanto, que os professores percebam que ele não é o único recurso de que se dispõe, pois,

O livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 66).

Ademais, o livro didático não pode ser visto como um mediador das aulas, afinal este papel é desempenhado pelo professor. Cabe a este a função de analisar a obra, adequá-la aos seus discen-tes, propiciar um trabalho que permita o aluno se apropriar da literatura enquanto construção literária de sentido, desenvolvendo o letramento literário, ou seja, o educando não apenas fará uma leitura decodificada do texto, mas sim o ressignificará, o relacionará a seus conhecimentos e a outras leituras já realizadas, será capaz de manter uma interação com o texto, a fim de construir e reconstruir o sentido dele.

5. *Ressignificando o ensino da literatura nas escolas*

O ensino da literatura que é realizado nas escolas hoje em dia, pouco tem despertado o interesse do aluno. Estes não veem o porquê de se estudar literatura, a não ser para fazer o ENEM, vestibulares e depois de tudo isso?... Para que serve a literatura, além disso? Qual a utilidade real da literatura?

Os livros didáticos, em sua maioria, não se preocupam com a fruição, a apreciação estética da obra literária. O sistema educacional, por sua vez, dividiu o ensino de língua portuguesa em gramática, redação e literatura, ofuscando a importância dessa última. No entanto, esta “inutilidade” é apenas aparente, precisamos refletir o papel da literatura em nossas vidas e na escola, afinal ela nos humaniza, é fonte de prazer e conhecimento, nos torna pessoas, não apenas mais sensíveis, mas, sobretudo, críticas, conscientes da nossa função no e para o mundo.

De acordo com Roland Barthes:

se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, *apud* LAJOLO, 1993, p. 15)

Essa visão da literatura como disciplina que envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento precisa ser difundida no espaço escolar. O aluno, principalmente, deve perceber que o texto literário é plural, podendo assim, desenvolver uma compreensão mais crítica do fenômeno literário.

A literatura precisa ser compreendida pelo discente como um fenômeno cultural, histórico e social. O professor tem a função de chamar a atenção dos alunos para o caráter ideológico dos textos literários, mostrar que as obras literárias estão impregnadas de informações (valores ideológicos de uma época, costumes etc.) que influenciam a constituição do texto.

Amorim (2001), em seu artigo “A literatura em busca de um conceito” menciona que Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem” (CANDIDO, 1972) identifica três funções exercidas pela literatura, as quais, em seu conjunto, denomina de função humanizadora da literatura. A primeira das funções por ele identificadas é chamada de função psicológica, em virtude de sua ligação estreita com a capacidade e necessidade que tem o homem (no conceito mais amplo do termo) de fantasiar. Essa necessidade é expressa através dos devaneios em que todos se envolvem diariamente, através das novelas, da música e do fantasiar sobre o amor, sobre o futuro etc.

As fantasias expressas pela literatura, no entanto, têm sempre sua base na realidade, nunca são puras. Através dessa ligação com o real, que a literatura passa a exercer sua segunda função: a função formadora.

A literatura atua como instrumento de educação, de formação do homem, de humanização, uma vez que exprime realidades que a ideologia dominante tenta esconder,

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (CANDIDO, 1972, p. 805).

A terceira e última função, levantada por Antonio Candido, diz respeito à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Esta função é por ele denominada de função social, pois possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional.

Ivanda Martins, por sua vez, salienta que, “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (MARTINS, 2006, p. 91).

A literatura ajuda o aluno a compreender a si mesmo, a sua comunidade e o seu mundo. Todavia, na escola, o ensino da literatura continua reduzido, em geral, à contextualização histórica, caracterização da obra de acordo com o período literário e seu respectivo autor. O aluno não consegue perceber a plurissignificação do texto literário, os possíveis diálogos entre as obras. A excessiva preocupação com a identificação de características estéticas das escolas literárias, assim como a fragmentação do texto literário nos livros didáticos somado ao despreparo por parte de alguns professores, que veem o livro didático como objeto de salvação, que deve ser seguido e idolatrado, sufoca a leitura por prazer.

Evidentemente, se faz necessário refletir o modo como a literatura vem sendo trabalhada nas escolas, a fim de ressignificar o seu ensino-aprendizagem. Sendo assim, com base nas premissas de Martins (2006) e Pinheiro (2006), apresentamos algumas suges-

tões que objetivam melhorar, potencializar o ensino da literatura na sala de aula:

- As indicações de leituras literárias devem partir da vivência do leitor, no entanto isto não significa ficar restrito às experiências dele.
- Não privilegiar apenas o trabalho com os cânones, incentivar, também, outras leituras, assim como valorizar e respeitar a diversidade de leituras realizadas pelos alunos fora do contexto escolar.
- Evitar trabalhar a literatura apenas por meio de textos fragmentados e descontextualizados, apresentados pela maioria dos livros didáticos.
- Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico.
- Fichas de leitura, resumos não são as melhores formas para se identificar se o aluno leu ou não um livro, há outras maneiras de o professor perceber isso, pode, por exemplo, incentivar diferentes formas de o educando apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, construção de fotonovelas, júri simulado, produção de murais, recontar a história através de outras linguagens (desenho, pintura, revista em quadrinhos etc.) ou outros gêneros (por exemplo, produzir um poema baseando-se na história lida).
- Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos.
- Incentivar a leitura intertextual da obra literária, bem como a produção do intertexto literário pelo discente, a fim de levá-lo a assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura.
- Dissociar a leitura do texto literário de análises puramente gramaticais, estilísticas etc., mas sim fomentar um trabalho que vise despertar o gosto do aluno por ler, permitin-

do-o descobrir o prazer da leitura, seu caráter lúdico, humanizador, cultural e social.

- Atrelar o ensino da literatura ao contexto dinâmico das novas ferramentas tecnológicas.
- Promover o diálogo entre a literatura e outras artes.
- Valorizar as histórias de leitura dos alunos.
- Não restringir o ensino da literatura aos textos apresentados pelos livros didáticos.

Essas sugestões não têm a pretensão de servir como fórmulas infalíveis ou mostrar o caminho “certo” para se desenvolver o ensino da literatura. São apenas algumas estratégias que pretendem tornar os estudos literários mais interessantes, dinâmicos, reflexivos e pragmáticos, contribuindo, assim, para o trabalho do professor de literatura e possibilitando ao aluno encontrar as razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações sociais, políticas, culturais.

6. Considerações finais

A falta de criticidade e objetivos da escola, mediante o ato de ler, ainda permeiam este ambiente, apesar de que desde a década de 70 estamos vivendo um cenário educacional de mudanças socioculturais, o qual visa a construção de um aluno leitor crítico e ativo, letrado literariamente. Para tanto, a prática leitora deve ser o resultado de uma ação social, cultural, histórica e educacional promovida pela sociedade civil e pelo poder público.

Dentre várias formas de políticas públicas, citamos programas de formação continuada de professores, que objetivam capacitar estes profissionais, a fim de instrumentalizá-los para se tornarem mediadores de leitura, percebendo o vínculo estreito entre leitura e literatura. A literatura não pode ser considerada algo desvinculada da leitura, ao contrário, o ponto de partida de seu estudo é a leitura.

Ademais, o professor precisa perceber-se condutor do processo de ensino-aprendizagem, ter a figura do livro didático como um apoio e não como um guia que deve ser seguido à risca, rompendo, dessa forma, com os mecanismos cristalizados de abordagem da literatura nos livros didáticos, legitimando o lugar dela na escola, por meio de escolhas fundamentadas em determinadas concepções teórico-metodológicas. O professor, deve, finalmente, ter consciência de direcionar e determinar o ensino da literatura, já que, se trata de um direito do educando, e quando bem mediada pelo professor, tem caráter cultural, histórico e social, e essa literatura, como salienta Antonio Candido, “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Alan Ricardo. A literatura em busca de um conceito. *Revista Urutágua*, Maringá, ano I, n. 02, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/ed002.htm>>. Acesso em: 21-04-2014.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações curriculares estaduais para o ensino médio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Salvador, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 261-306.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Heloísa Pezza Cintrão e Ana

Regina Lessa Gêneses. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo, n. 24, vol. 09, p. 803-809, set. 1972. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>>. Acesso em: 21-04-2014.

_____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COENGA, Rosemar. *Literatura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O texto literário no livro didático. *Itinerários: Revista de Literatura*, Araraquara, n. 17/18. p. 165-177, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 20-04-2014.

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: DP&A. 2011.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRAMER, Sônia; JOBIM, Solange (Orgs.). *Histórias de professoras: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993 e 2002.

_____; ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 4. ed. Campinas: Cortez, 1999.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal. v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf374/37417104>>. Acesso em: 29-04-2014.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007, p. 127-146.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.