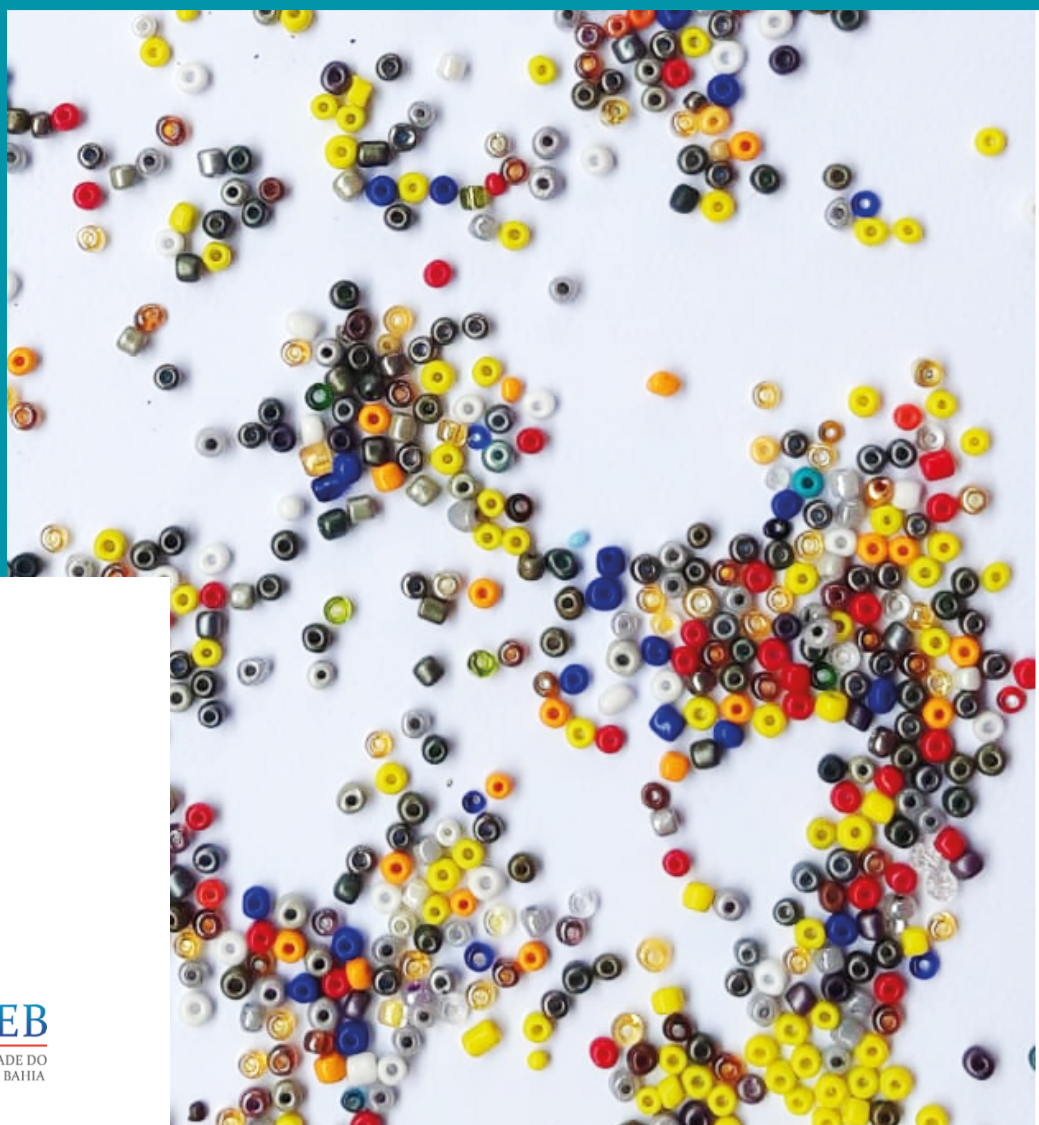


# MISSANGAS

## ESTUDOS EM LITERATURA E LINGUÍSTICA



ANO 2  
NÚMERO 2  
JAN - JUN  
2021



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



**PPGL**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EDIÇÃO  
COM TEMA LIVRE

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X**

Diretor: Ariosvaldo Alves Gomes

**Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Literatura e Linguística.**

Coordenadora: Aline Santos do Nascimento

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X)

**Editores**

Prof.ª Dr.ª Ivana Teixeira Figueiredo Gund, UNEB, Campus X)

Prof.ª Dr.ª Karina Lima Sales, UNEB, Campus X)

Prof. Dr. Volker Karl Lothar Jaeckel (UFMG)

**Conselho Editorial Nacional**

Prof.ª Dr.ª Adriana Santos Batista (UFBA)

Prof. Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Prof.ª Dr.ª Bruna Fontes Ferraz (CEFET-MG)

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze (UFGD)

Prof. Dr. Carlos Ribeiro (UFRB)

Prof.ª Dr.ª Crysna Bonjardim da Silva Carmo (UNEB/Campus X)

Prof. Dr. Décio Bessa (UNEB/Campus X)

Prof.ª Dr.ª Fabiana Carneiro da Silva (UFPB)

Prof. Dr. José Alonso Torres Freire (UFMS)

Prof.ª Dr.ª Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres (UNEB/Campus X)

Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

Prof. Dr. Marcos Bagno (UNB)

Prof.ª. Dr.ª Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)

Prof.ª Dr.ª Maria Isaura Rodrigues Pinto (UERJ)

Prof. Dr. Pedro Mota Perini-Santos (UFVJM)

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu (UFS)

Prof.ª. Dr.ª. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS)

Prof. Dr. Urbano Cavalcante Filho (IFBA/UESC)

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP)

Prof. Dr. Wellington Furtado Ramos (UFMS)

**Conselho Editorial Internacional**

Prof. Dr. Alberto Bejarano (Instituto Caro y Cuervo), Bogotá, Colômbia.

Prof.ª Dr.ª Carla Maria Ataíde Maciel (UPM), Moçambique

Prof. Dr. Fabio Esposito (Universidad Nacional de La Plata), Argentina

Prof.ª Dr.ª Fabiola Cecere (Ca'Foscari – University of Venice), Itália

Prof. Dr. João Muteteca Naeuge (Universidade Lueji A'Nkonde), Dundo, Angola

Prof. Dr. Márcio Undolo (Universidade Lueji A'Nkonde), Angola

Prof. Dr. Marco Thomas Bosshard, Europa-Universität Flensburg, Alemanha

Prof.ª Dr.ª Maria Alexandra A. Guedes Pinto (Universidade do Porto), Portugal

Prof. Dr. Rolf Kailuweit (Heinrich Heine Universität Düsseldorf), Alemanha

Prof.ª Dr.ª Rosa Pérez Zancas (Universitat de Barcelona), Espanha

Prof.ª Dr.ª Vanessa Castagna (Ca'Foscari – University of Venice), Itália

**PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS - PPGL – UNEB – Campus X**

Setor de Publicações

Missangas: Estudos em Literatura e Linguística

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas>

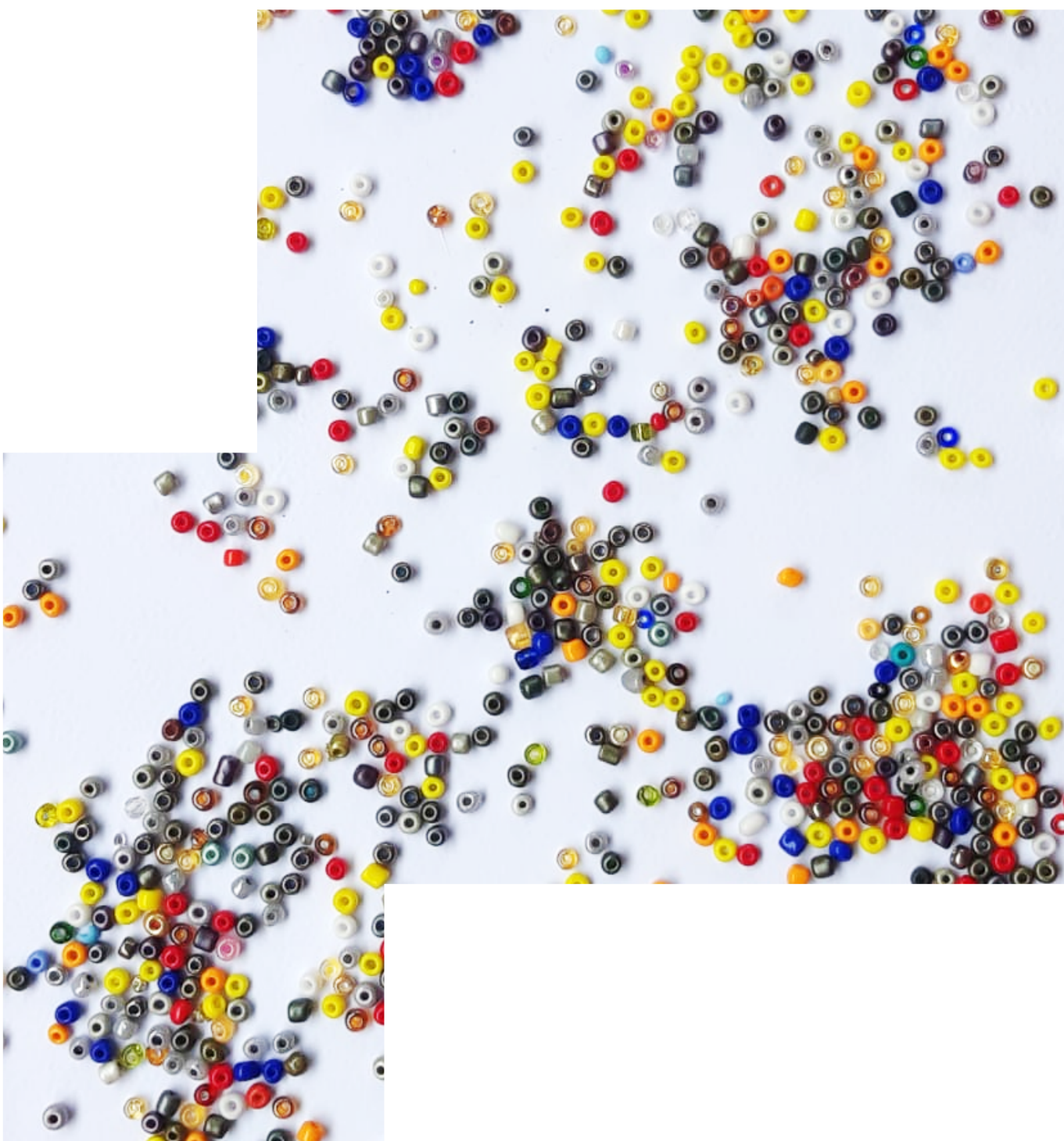
Av. Kaikan, s/n, Bairro Kaikan Sul – Teixeira de Freitas, Bahia

CEP 45.992-255 - BRASIL

Tel. (73) 3263-8054/8055

# MISSANGAS

ESTUDOS EM LITERATURA E LINGUÍSTICA



Copyright ©

Todos os direitos reservados aos autores dos artigos. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

<b>Editores</b>	Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Ivana Teixeira Figueiredo Gund (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Karina Lima Sales (UNEB, Campus X) Prof. Dr. Volker Jaeckel (UFMG)
<b>Revisão e Normalização</b>	Prof. Me. Bougleux Bomjardim da Silva Carmo (UFSB) Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X) Prof.ª Me. Cleideni Alves do Nascimento Acco (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Crysna Bomjardim da Silva Carmo (UNEB/Campus X) Prof. Me. Igor José Souza Mascarenhas (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Ivana Teixeira Figueiredo Gund (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Jacqueline Laranja Leal Marcelino (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Karina Lima Sales (UNEB, Campus X) Prof. Dr. Valci Vieira dos Santos (UNEB, Campus X)
<b>Projeto Gráfico e Diagramação</b>	Fernanda Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA BIBLIOTECAS UNEB

Missangas: estudo em literatura e linguística [Recurso eletrônico] / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Campus X - ano 2, n. 2 (jan./jun., 2020) - Teixeira de Freitas: UNEB, 2021-

Semestral  
ISSN 2763-5279 (eletrônico)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

Maura Icléa Cardoso de Castro CRB-5/708

CDD 800  
CDU 82 + 81

INDEXADORES:  



**PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS - PPGL - UNEB - Campus X**  
Setor de Publicações

Missangas: Estudos em Literatura e Linguística

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas>

Av. Kaikan, s/n, Bairro Kaikan Sul - Teixeira de Freitas, Bahia

CEP 45.992-255 - BRASIL

Tel. (73) 3263-8054/8055



# SUMÁRIO

7

## **Apresentação**

*Celso Kallarrari  
Karina Lima Sales  
Ivana Teixeira Figueiredo Gund  
Volker Jaeckel*

11

## **A linguagem poética presente na narrativa *Bichos de Conchas*, de Gláucia Lemos**

*Celso Kallarrari*

29

## **Análise contrastiva de textos em sala de aula**

*Susanah Yoshimi Watanabe Romero  
Mariana Spagnolo Martins*

45

## **A Oralidade na aula de Língua Portuguesa: perspectivas curriculares e teóricas em uma experiência educacional realizada no interior da Paraíba**

*Celso Ferrarezi Jr  
Raphael Dantas de Oliveira  
Renilson Nóbrega Gomes*



**68** A presença da doença e da pandemia em Gabriel Garcia Márquez

*Alberto Bejarano*

**77** História, política e sociedade: uma análise temática das literaturas africanas pós-coloniais

*Adilson Vagner de Oliveira  
Ana Cássia Gualda Bersani  
Karen Danielle Pinheiro  
Thaís Fernandes de Almeida*

**101** Imagens de língua no discurso do professor: as línguas bantu prejudicam a aprendizagem do português?

*Sheila Perina de Souza*

**118** Najat el Hachmi: discurso de resistência e identidade no contexto da migração

*Sabriny S. dos Santos*

**130** O corpo: insegurança e inexperiência em "Amores de um ventríloquo" e "Sexo com amor"

*Rafael Magno de Paula Costa*

**148** O corpo insólito e a biopolítica em textos de Mario Bellatin

*Ivana Teixeira Figueiredo Gund*

**167** Reflexões comparadas sobre a ética utilitarista nos contos "A carteira", de Machado de Assis, e "O capote", de Nikolai Gogol

*Júlia Lopes Penido Pena  
Marcus Vinícius de Freitas*



# APRESENTAÇÃO

A Revista **Missangas: estudos em literatura e linguística**, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (DEDC-X), em sua segunda edição, ao divulgar produções de autores nacionais e internacionais sobre temas e problemas literários e linguísticos, tem como propósito acolher a pluralidade de diversos olhares sobre as múltiplas dimensões das ciências humanas em tempos e espaços variados, a fim de contribuir para o debate científico neste momento de intensificação das relações internacionais no campo da produção acadêmica brasileira.

A Revista **Missangas** torna-se, portanto, um instrumento capaz de possibilitar – num mosaico de multiculturalidades – a construção de “nossos colares de contas amigadas”, aproximando e ligando mundos distintos pela via da publicação acadêmica, a fim de dar maior evidência às diferentes filiações teóricas e metodológicas de pesquisados brasileiros e estrangeiros que vêm desenvolvendo conhecimento nas linhas de investigação relacionadas à literatura e linguística presentes no Programa de Mestrado em Letras, do *Campus X* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e em outros Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* no país.

Neste segundo número, tivemos o privilégio de contar com pesquisadores do próprio Programa de Mestrado em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus X* como também de universidades brasileiras e estrangeiras, tais como: Universidade do Estado de São Paulo – USP, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Instituto de Ciências Humanas e Letras/UNIFAL-MG, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – FALE/ UFMG, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Instituto Caro y Cuervo, em Bogotá, Colômbia e Instituto Caro y Cuervo, em Bogotá, Colômbia e Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e *Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf da Alemanha*.

Uma compreensão bastante evidente nos textos que compõem este número da Revista é de que há uma dinamicidade e qualidade da produção acadêmica brasileira e estrangeira, o que nos possibilita aprofundar nas abordagens teóricas e metodológicas utilizadas no tratamento dos problemas e questões literários e linguísticos.

O primeiro artigo, *A linguagem poética na narrativa “Bichos de Conchas”, de Gláucia Lemos*, de Celso Kallarrari (UNEB), abre a discussão no campo da literatura baiana. O autor, neste artigo, busca “apresentar o romance *Bichos de Conchas* (2008), de Gláucia Lemos, como uma narrativa em prosa cuja linguagem dá margens para perceber nela a poesia”. A narrativa do romance, segundo o autor, apresenta um trabalho cuidadoso feito com as palavras, cuja linguagem apresenta elementos de uma linguagem poética, a exemplo do ritmo, dos sons, da melodia e do lirismo. Segundo o autor, no romance *Bichos de Conchas*, é possível sentir um “alumbramento de palavras, de palavras que querem dizer, que querem expressar-se em emoções como num conjunto inseparável da poetisa, da contista e, nesse momento, da romancista”.

*Análise contrastiva de textos em sala de aula* é o artigo de Susanah Yoshimi Watanabe Romero e Mariana Spagnolo Martins. Nele, as autoras buscam “analisar fenômenos encontrados em textos dos gêneros poema e música” quando retratam a linguagem popular e aproximam-se da fala dos alunos e, “a partir desses dados, identificar o que, segundo a norma-padrão, apresentaria desvios gramaticais”. Num segundo momento, tendo em mãos os textos dos alunos e as observações neles feitas, as autoras evidenciam o emprego das colocações pronominais, a seleção lexical e as pessoas do discurso que se apresentam, a princípio, fora do padrão, mas, coerentemente, com a linguagem e comunicação dos alunos. Nesse sentido, as autoras buscaram mostrar que o ensino de português nas escolas deve abranger diferentes possibilidades de uso da língua, contemplando as modalidades culta, a norma-padrão e as variantes linguísticas.

No que compete ao campo do ensino-aprendizado de língua, o texto seguinte, qual seja, *A oralidade na aula de língua portuguesa: perspectivas curriculares e teóricas em uma experiência educacional realizada no interior da Paraíba*, dos autores Celso Ferrarezi Jr., Raphael Dantas de Oliveira e Renilson Nóbrega Gomes, configura-se como um relato descritivo da experiência de ensino em sala de aula durante o período de pandemia, a partir de uma perspectiva didático-pedagógica para a oralidade na educação básica. O objetivo do artigo é, conforme destacam os autores, “demonstrar que a fala, em contexto escolar, exige a escolha de gêneros discursivos adequados e variados, além de orientações metodológicas sistemáticas para um ensino produtivo, aproximando a abordagem didática que se dá à fala ao que se efetiva com os gêneros escritos”.

*A presença da doença e da pandemia em Gabriel Garcia Márquez* é o artigo do colombiano Alberto Bejarano, professor e pesquisador no Instituto Caro y Cuervo, Bogotá que tratará da pandemia na literatura. No artigo, o autor aborda o tema da doença e da pandemia em *Cem Anos de Solidão* (1967) e em *O amor nos tempos do cólera* (1984). Segundo o autor, na obra de Gabriel García Márquez, desde os seus primeiros contos (1940), há fortemente a presença de doenças reais e imaginárias,



a exemplo do esquecimento, da insônia e da guerra civil que se apresenta como “uma grande epidemia”, arrastando personagens para delírios e famílias e povos para herdar o ódio eterno.

No próximo artigo, a temática da literatura novamente se faz presente com *História, política e sociedade: uma análise temática das literaturas africanas pós-coloniais*, dos autores Adilson Vagner de Oliveira, Ana Cássia Gualda Bersani, Karen Danielle Pinheiro e Thaís Fernandes de Almeida. A análise se dá a partir de recortes entre a história e a política, de um conjunto de obras representativas das literaturas africanas pós-coloniais, apresentando “uma série de leituras críticas sobre as obras *O melhor tempo é o presente* (2014) de Nadine Gordimer, *Um Grão de Trigo* (2015) de Ngugi Wa Thiong’o, *O Planalto e a Estepe* (2009) de Pepetela e *Elizabeth Costello* (2004) de J. M. Coetzee”.

Ao voltar-se à dimensão da linguística, o artigo *Imagens de língua no discurso do professor: as línguas bantu prejudicam a aprendizagem do português?*, da pesquisadora Sheila Perina de Souza, busca discutir sobre o ensino e aprendizagem das línguas bantu e da língua portuguesa, uma vez que, pela primeira vez, Moçambique, desde 2003, incluiu as línguas bantu no ensino básico. A autora analisa as imagens de língua presente no discurso dos professores, a partir das formações imaginárias de Pêcheux (1993) que podem ser associadas a formações discursivas coloniais, possibilitando “a imagem de que pode haver prejuízo no ensino das línguas bantu caso ele não esteja atrelado à aprendizagem” e, conseqüentemente, “discursos que se contrapõem a imagem de que as línguas bantu prejudicariam o ensino da língua portuguesa”, ao mesmo tempo que se percebe outras imagens e discursos que colocam as línguas bantu em paridade com as línguas europeias.

O artigo seguinte *Najat el hachmi – discurso de resistência e identidade no contexto da migração*, de Sabriny S. Santos, analisa, sob a perspectiva da Análise do Discurso de Patrick Charaudeau (2009), o romance *La filla estrangera* (2015), de Najat El Hachmi. O objetivo da autora é “verificar como se dá a construção identitária de mulheres migrantes através da narrativa de migração”, bem como “dar destaque ao discurso de resistência projetado por El Hachmi” cuja pretensão é “reivindicar uma construção identitária que deixe em evidência a sua própria voz e sua existência enquanto sujeito autônomo”.

O artigo *O corpo: insegurança e inexperiência em “Amores de um ventríloquo” e “Sexo com amor”, de Rafael Magno de Paula Costa*, tem por objetivo analisar, nos contos “Amores de um ventríloquo, de Moacyr Scliar, e “Sexo com amor”, de André Sant’Anna, a representação do corpo como canal de manifestação da insegurança e inexperiência masculina. Para tanto, o autor utiliza-se do método de análise descritivo analítico, baseado em teorias sociais sobre representações masculinas. De acordo com o autor, “a análise dos contos demonstra a afirmação do porte físico dos personagens que trazem, seja pelo excesso ou pela carência da força física, essa insegurança que, em algumas situações, pode se externar em violência como autoafirmação”, o que possibilita dizer que “o corpo é depreendido por meio de

representações que trazem a perspectiva de experiência ou in experiência e pelo desejo de satisfação sexual mediante o corpo alheio”.

No artigo *O corpo insólito e a biopolítica em textos de Mario Bellatin*, de Ivana Teixeira Figueiredo Gund, a autora discute as relações políticas experienciadas pelos corpos disformes ou diferentes, presentes nas obras *Salón de Belleza* (2005) e *Los fantasmas del masajista* (2006), de Mario Bellatin. Sob a análise fundamentada nos estudos sobre biopolítica, a autora relaciona os “corpos enfermos, adornados, mutilados ou maquiados, que fogem aos padrões estabelecidos e constituem-se em lugar de existência e de não adequação aos modelos impostos socialmente”, à vida coletiva e apresenta-os como território de reflexão a partir de conceitos éticos e políticos.

No último artigo, *Reflexões comparadas sobre a ética utilitarista nos contos “A carteira”, de Machado de Assis, e “O capote”, de Nikolai Gogol*, os autores Júlia Lopes Penido Pena e Marcus Vinícius de Freitas fazem uma análise comparativa dos referidos contos, sob a ótica das obras *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, de Max Weber (2007), e *As ideias fora do lugar*, de Roberto Schwarz (1992). De acordo com os autores, “os contos analisados, por serem verossímeis, apresentam, respectivamente, características sociais do Brasil Império e da Rússia czarista e, portanto, suas personagens reproduzem padrões éticos vigentes na época – o que permite analisar e comparar as obras e os contextos em que estas estão inseridas”, pois é possível perceber em ambas as sociedades a ética utilitarista descrita por Weber.

Ao lançar este segundo número sob nossa responsabilidade, gostaríamos de agradecer a confiança dos nossos colegas do Programa de Mestrado em Letras da UNEB, *Campus X* e das outras universidades parceiras, e saudar a todos que, no processo de idealização e criação da **Revista Missangas**, contribuíram para fazer deste veículo científico um instrumento importantíssimo na divulgação dos estudos literários e linguísticos e referência na pesquisa em nosso país. Agradecemos, ainda, aos autores, pareceristas e revisores desta edição e, por fim, o apoio financeiro e material da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

**Editores**

# A LINGUAGEM POÉTICA NA NARRATIVA *BICHOS DE CONCHAS*, DE GLÁUCIA LEMOS

Celso Kallarrari (UNEB)<sup>1</sup>

**Resumo:** Pretendemos, neste artigo, apresentar o romance *Bichos de Conchas* (2008), de Gláucia Lemos, como uma narrativa em prosa cuja linguagem dá margens para perceber nela a poesia. A partir do trabalho cuidadoso feito com as palavras, a autora traz à luz uma linguagem poética; ao mesmo tempo, acessível, simples, mas profunda e, sobretudo, lírica, realista e ficcional, porque o texto literário não pode perder sua aura mágica. Ora é Celeste, a narradora-personagem, quem toma as rédeas da narração, ora é o narrador-onipresente quem busca preencher as lacunas que o texto, quando narrado na primeira pessoa, não consegue, por si só, fazê-lo, de modo que percebemos, na leitura, que há harmonia e desarmonia nas trocas de narração quando se faz alternâncias de narradores entre os 20 capítulos. Ao nosso ver, é na trama da narrativa, conforme nos orienta Benjamin (2012), ou seja, no enredo bem construído, no domínio da palavra, da prosa poética (MOISÉS, 2012), que a autora busca descrever as agruras e os sabores da vida humana. Para tanto, dependerá do leitor, da sua formação, do seu prazer e fruição (BARTHES, 2002), mas também de como esta escrita se apresenta porque, no momento presente, “não é fácil a leitura de livros, não é fácil conseguir

leitor de livros” (SANTIAGO, 2014, p. 118), porque “a obra somente é obra quando se converte na intimidade aberta de alguém que a escreveu e de alguém que a leu” (BLANCHOT, 2011). Em *Bichos de Conchas*, é possível sentir esse alumbramento de palavras, de palavras que querem dizer, que querem expressar-se em emoções como num conjunto inseparável da poetisa, da contista e, nesse momento, da romancista.

**Palavras chaves:** Bichos de Conchas, narrativa poética, narrador, Gláucia Lemos.

## 1 Introdução

De acordo com Júlio Enrique Correa (2006), pode-se dizer que uma narrativa poética assemelha-se a “uma dança literária das palavras”, justamente porque ela, a partir desse jogo concordante de palavras, é atravessada pelo movimento do ritmo e da

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Religião. Mestre em Educação. Pós-graduado em Língua Portuguesa. Licenciado em Letras. Graduado em Teologia. E-mail: celsokallarrari@terra.com.br

sonoridade que a cadência enunciativa de uma escrita em prosa poética<sup>2</sup> se propõe. Maria de Lourdes Dionizio Santos (2001, p. 02) apresenta-nos a definição de narrativa poética de Jean-Yves Tadié quem diz que “é a forma narrativa que capta do poema os seus meios e os seus efeitos, considerando as técnicas pertinentes ao romance e ao poema, simultaneamente”. No romance *Bichos de Conchas* (2008), de Gláucia Lemos, percebemos, pois, um diálogo narrativo entre os movimentos do ambiente ermo e aquático, da mesmice das coisas, dos acontecimentos e dos não acontecimentos, do dito e não dito (do calar-se), do silêncio das pessoas e do barulho terapêutico das ondas do mar: ela, a narrativa, quem nos evidencia — numa linguagem poética, revezada entre dois narradores, mas, predominantemente, na voz da narradora Celeste, uma dança literária de palavras, semelhante à dança constante das ondas marítimas, no texto em prosa do romance em questão.

## 2 Narrativas e o gênero poético

Walter Benjamin (2012) já havia demonstrado sua preocupação em relação a pessoa do narrador, figura esta vedada ao desaparecimento, tendo em vista a sua própria morte com o surgimento do romance moderno no contexto da modernidade. Isso porque, parafraseando Benjamin (2012, p. 55-56), o romance moderno distancia-se da tradição oral e das especulações da vida e a sua narrativa não leva mais em consideração a “moral da história”, uma vez que o homem moderno perde esta condição e a capacidade de aconselhar. Para Benjamin (2012), somente o romance clássico tem a função primordial de intercambiar experiências. Para ele, o narrador clássico, portanto, é aquele que narra suas experiências de vida, fruto da tradição oral; é aquele que consegue trazer à baila os costumes e conceitos dos antepassados e com eles seus ensinamentos. Influenciado pela barbárie da I Guerra Mundial, chegando a declarar a pobreza cultural e a material do ser humano, Benjamin (2012) declara a morte do narrador clássico, aquele que transmite a sua experiência de boca em boca, uma vez que “as ações da experiência estão em baixa”. Para o autor:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2012, p. 213)

No que compete a poemas em prosa, alguns poetas, desde o século XVII, a exemplo de Baudelaire, Rimbaud e Mallarmé são os iniciadores desta forma de fazer

<sup>2</sup> “A poesia identifica-se por ser a expressão do “eu” por meio da linguagem polivalente, ou seja, metafórica, enquanto a prosa se distingue por colocar a tônica na apreensão do “não eu”, empregando o mesmo tipo de linguagem” (CORREA, 2006, p. 554).



poesia, explorando, assim, o ritmo musical e harmonioso dos versos. Desse modo, “O poema em prosa luta por alcançar a união entre dois ritmos até então paralelos, quando não antagônicos: o ritmo da poesia e o ritmo da prosa, o amálgama entre as massas sonoro-emotivo-semânticas e as unidades sintáticas” (MOISÉS, 2012, p. 155).

Em tempos hodiernos, apesar de a narrativa poética ser um gênero em discussão muito recente na literatura atual, sabemos, entretanto, que o diálogo entre estes dois gêneros (Prosa e Poesia) literários se instaurou desde tempos longínquos, ou seja, desde os contos populares dos irmãos Grimm, apresentados, à época, como formas naturais e originais da poesia, porque eles falavam numa linguagem e estilo próprios dos dialetos do povo (VALENTI, 2000, p. 699). Nos primórdios do Romantismo, citamos *As Confissões*, de Rousseau, como uma das grandes influenciadoras do estilo narrativo-poético que dicotomizava o homem em razão-consciência.

É notório o interesse pelo público em relação às obras narrativas em detrimento das obras poéticas. Nas estantes das poucas livrarias que ainda restam neste país, é evidente a publicação de narrativas, sobretudo, de romances e contos em detrimento do gênero poético. Um exemplo disso são as narrativas policiais, fantásticas ou histórias de amor sendo estas preferidas pelo grande público muitas vezes escravizados pela imposição mercadológica. Diante de um contexto cada vez mais totalitário de narrativas em detrimento da poesia, alguns autores — talvez numa tentativa de fuga e/ou de sobrevivência — resolveram apostar em narrativas poéticas.

O gênero poético tem sido pouco publicado pelas grandes editoras do país e, por isso, quase ausentes nas poucas livrarias brasileiras. Em contrapartida, cresce o número de publicação de narrativas, sobretudo de romances em relação aos outros gêneros literários. De fato, publica-se muito mais romances que poesia, e isso é visível. Apesar de existirem vários fatores para explicar a razão para tal fenômeno, um deles é certo, qual seja, o mercado literário prefere as narrativas que o texto poético, a exemplo de boa parte dos prêmios literários brasileiros.

Embora saibamos que esta situação não seja, em absoluto, a única razão da ausência da poesia — apesar de muito se escrever neste gênero — não ser tão evidentes nas prateleiras das livrarias, podemos dizer que, no Brasil, alguns autores decidiram por escrever uma literatura cuja narrativa, a prosa-poética, é marcada pelo viés poético. Para tanto, basta lembrarmos de três obras e três autores contemporâneos: *Eu Receberia as Piores Notícias dos seus lindos Lábios* (2005), de Marçal Aquino, *Aos 7 e aos 40* (2013), de José Anzanello Carrascoza, e *Sinfonia em Branco* (2001), de Adriana Lisboa.

### **3 Bichos de Conchas: prosa poética**

Percebemos que alguns escritores-poetas têm navegado pelos textos narrativos e deixado neles pistas do seu ofício, qual seja, o fazer poético. Há, certamente, presente nos textos contemporâneos, uma mistura de elementos narrativos e elementos poéticos que poderíamos chamá-los de “narrativas poéticas”. Talvez

seja essa uma das possíveis saídas de alguns autores-poetas diante do mercado literário tão excludente em relação à poesia. Talvez não seja esse o motivo, mas a tendência atual de optar por escrever narrativas, uma vez que são mais lidas e/ou preferidas pelo grande público que os poemas. De fato, levaremos um bom tempo ainda para analisar como funciona este mercado, a lei da oferta e procura em relação ao texto poético e o texto em prosa. O fato é que o que, supomos, não acontece com a autora Gláucia Lemos no seu *Bichos de Conchas*, vencedor do II Prêmio de Literatura UBE/SP e publicado em 2008. Esta autora não migrou simplesmente do texto poético para o texto em prosa e muito menos deixou de escrever nenhum desses gêneros em detrimento de outro, haja vista os inúmeros livros mais variados possíveis escritos em diversos gêneros. O que nos resta dizer que a poetisa Gláucia deixa transparecer, sem muito esforço, na feitura do romance, o lirismo poético já interiorizado na autora, de modo que, ao escrever o texto em prosa, deixa nele, sem grandes intenções, sua marca poética.

Nossa tese é de que o romance *Bichos de Conchas* se apresenta como uma narrativa cuja linguagem poética é, nela perceptível, a partir de um trabalho cuidadoso da autora no ofício e no manuseio das/com as palavras, oportunizando uma linguagem acessível, simples, mas profunda e, sobretudo, lírica mas realista, porque o texto literário não pode perder sua aura ficcional, sem, todavia, deixar de manter um diálogo com os seus contemporâneos. Ora é Celeste, a narradora-personagem, quem toma as rédeas da narração, ora é o narrador onipresente quem busca preencher as lacunas que o texto, quando narrado na terceira pessoa, não consegue, por si só, fazê-lo, de modo que percebemos, na leitura, harmonia e desarmonia nas trocas de narração quando se faz alternâncias de narradores entre os 20 capítulos do livro.

É, sobretudo, na trama da narrativa, no enredo bem construído, ou seja, no domínio da palavra, da escritura prosaica e poética, que a autora busca descrever as agruras e os sabores da vida humana. As agruras nos machucam, enquanto os sabores nos seduz, porque a narrativa, conforme nos elucidava Benjamin (2012), carrega em si as marcas do artesão. Para tanto, dependerá do leitor, da sua formação, do seu prazer e fruição (BARTHES, 2002), mas também de como esta escrita se apresenta porque, no momento presente, “não é fácil a leitura de livros, não é fácil conseguir leitor de livros” (SANTIAGO, 2014, p. 118), porque “a obra somente é obra quando se converte na intimidade aberta de alguém que a escreveu e de alguém que a leu” (BLANCHOT, 2011, p. 29).

A narrativa poética<sup>3</sup> torna-se, portanto, uma forma de narrar que utiliza-se do tempo e do espaço para falar de si, o que podemos confirmar em *As confissões*, de Rousseau, quando o narrador-personagem faz um retorno ao passado a partir de uma história romanceada, recriando sua própria vida. Em *As confissões*, o narrador é, pois, o próprio autor e conta, alongando ou encurtando o tempo, de forma

<sup>3</sup> A prosa poética, nesse caso, se caracterizaria pelo aspecto narrativo: a narração é o seu instrumento de eleição. [...] Poderíamos chamá-la por outro termo mais apropriado, qual seja, narrativa poética, cuja narrativa é permeável à poesia. (MOISÉS, 2012, p. 556)

poética, o que quer. De fato, o romance poético é marcado por uma narrativa pessoal, a exemplo do Eu rousseauiano, aproximando, dessa forma, o Romantismo e Narrativa Poética. Esta narrativa privilegia, pois, a natureza com seus cenários e paisagens e determina os acontecimentos e o destino humano.

Nas palavras de Massoud Moisés,

A prosa poética se define, pois, como o texto literário em que se realiza o nexos íntimo entre as duas formas de expressão, a do “eu” e a do “não eu”. Longe de ser pacífico, o encontro é marcado por uma tensão, de que o texto extrai toda a sua força comunicativa. No binômio, o substantivo é representado pela prosa, ou a expressão do “não eu”, ao passo que a poesia funciona como um qualificativo. Estamos, pois, diante de um tipo específico de prosa, assinalado pela fusão da poesia e da prosa. (2012, p. 554)

Em *Bichos de Conchas*, é possível sentir esse alumbramento de palavras, de palavras que querem dizer, que querem expressar-se em emoções como numa simbiose inseparável da poetisa, da contista e, nesse momento, da romancista.

Em *Bichos de Conchas*, Gláucia constrói uma narrativa em primeira e terceira pessoa. Divide o livro entre dois narradores. No decorrer das páginas, há traços do lirismo, da poesia presente no desenvolvimento do romance, marcados principalmente por figuras de linguagem. A narrativa gira em torno de Celeste — em alguns momentos, narradora em primeira pessoa — uma menina-moça, sem nome, que vive ao lado do faroleiro Lídio ao qual se sente presa nos seus “silêncios inquietantes”. A mudez de Lídio e suas abstrações ambientam sua situação a ponto de sentir-se numa prisão e nutrir um grande desejo pelo outro lado do mar, ou seja, pelo desconhecido, prefigurado por um paraíso idílico ou de um abismo de trevas. E ela, enquanto narradora, vai construindo uma inquietude humana capaz de fazê-la lançar-se no mundo desconhecido e experimentar um mar hostil e uma praia desconhecida. Mais tarde, sua experiência com a possível liberdade e o desencantamento com o outro lado do mar e com os outros homens a trará de volta ao farol, ao seu verdadeiro homem, Lídio. Essa paisagem humana, cheia de conflitos e incertezas, a narrativa é envolta de um lirismo próprio, marcada pelo estilo de uma autora-poetisa de longa caminhada, não aquele lirismo de um romantismo piegas, mas um lirismo capaz de trazer à sua ficção uma linguagem poética, um universo sonoro, numa cadência lírico-anunciativa.

Devemos alertar que não se trata, sobretudo, de uma prosa poética ao longo de todo o discurso narrativo, mas de uma prosa recheada de versos, ritmos e melodias bem dosados e na medida certa. Trata-se de um texto em prosa cuja ocorrência do lirismo é sentida a partir do uso estratégico das palavras, num compasso quase despercebido, num ritmo suave e envolvente, quase imperceptível. Pode-se ver, na narrativa de *Bicho de Conchas*, a poética existente através da linguagem suave, perceptíveis aos ouvidos num movimento rítmico contínuo como as ondas do mar, cenário tão bem representado pela poesia presente no texto. Depende,

entretanto, de que ponto o leitor e/ou ouvinte se encontra. Próximo à praia, em alto mar ou nas alturas, sobre o mar? Às vezes, a proximidade fará com que haja um mergulho profundo dentro do enredo, onde a narrativa — metaforizada aqui por nós, pelas correntezas do mar — é quem dará, certamente, não tão somente a direção, mas, sobretudo, a intensidade da viagem (ou da leitura), do deleite e do sabor de uma leitura espumante.

É esse o tom concordante das palavras trazidas pelos dois narradores, em especial por Celeste, em *Bichos de Conchas*. Elas têm ritmos, tem sons, versos não rimados mas suavemente organizados no encadeamento das construções e perceptíveis na leitura. Percebemos os sons audíveis das palavras; eles estão ali, inseridos nas mensagens que o bramir das águas provoca ou que o barulho do vento amedronta, nas gaiotas, no singrar dos veleiros que chegam. Estão, sobretudo, no farol exuberante, posto essencial e necessário aos homens donos de diversas navegações. Ele, enquanto estrutura, imóvel; enquanto luz, direciona o homem, se move circularmente. É tangido constantemente pelos ventos, mas permanece em sua quietude eterna, similar a quietude de Lídio. Na voz do narrador em terceira pessoa, notamos alguns questionamentos relacionado ao vento, apresentados em forma de prosopopeia: “O que há mais poderoso que o vento? O que pode ir a toda parte, indomável, como o vento? [...] Quando vinha a noite, porém, e a escuridão tomava o farol, e o mar resmungava forte pelo poder desse mesmo vento que de dia me dava esperança, eu tremia de medo.” (LEMOS, 2008, p. 13)

#### 4 Cinema e literatura

Gláucia deixa claro o motivo pelo qual surgiu *Bicho de Conchas*. Surgiu do contato que ela teve com uma obra cinematográfica *A ostra e o vento* (1997) que pudemos assistir somente depois de ler a dedicatória na página 5. Não nos impressiona a inspiração, uma vez que, *a priori*, foram dos romances, isto é, da literatura, que se projetaram surpreendentes películas cinematográficas.

No mundo contemporâneo, ambas as fontes (Literatura e Cinema) bebem uma da outra. Tendenciosamente é, nesse contexto, que a narrativa contemporânea presente nos filmes nada mais é do que um conjunto de contos, imagens, sons e ritmos que oferecem à linguagem poética infinitas possibilidades de expressão. Se nos filmes, as imagens e os sons são capazes de nos apresentar uma comunicação com alto teor poético, porque os olhos estão propícios a captar — sobretudo a partir da imagem, dos diálogos e, às vezes, da narrativa — a beleza poética do texto, no romance, o conteúdo poético nem sempre é perceptível por uma leitura superficial.

É preciso, antes de tudo, que a sensibilidade do leitor-modelo e o seu mergulhar no mar da leitura, no ato narrativo, aquilo que muitas vezes escapa ao leitor desavisado. A narração é quem conquista o leitor. Se há uma boa narração, e se esta narração é capaz de fazer despertar uma certa cumplicidade, então os ouvidos atentos e imaginação deste leitor serão capazes de fazê-lo, ao seu tempo, descobertas



surpreendentes e, quiçá, recriar a seu modo o texto lido. Este ato recriador de quem lê, de quem imagina o que lê, não se trata de um simples exercício ou uma mistura interativa de leitor/autor. Ela vai além. Torna-se uma real participação narrativa e imaginativa compartilhada primeiramente com o narrador, consigo mesmo e, depois, com os outros autores de possíveis diálogos sobre o texto lido.

Desse modo, a narração em *Bichos de Conchas* busca imagens precisas dos sentimentos, do mar, dos seus ritmos e barulhos, das palavras dialogadas em seus dialetos, uma harmonia textual carregada de possibilidades de tantas descobertas, de tantos valores e *desvalores* dos homens numa língua única e capaz de falar a linguagem humana da alma. É ela, a língua quem narra as proezas e desgraças humanas com a beleza da linguagem, sem, no entanto, impor nenhuma verdade, mas falar a verdade dos sentimentos que só podem ser transmitidos, captados através das palavras.

## 5 Imagens, poesia, sons e lirismo

A narrativa apresenta sonoridades nas palavras, no seu encadeamento, buscando trazer à baila, imagens precisas, sons e sentidos vários. Um recurso estético da autora que se mostra sensível às cores da natureza e da alma humana, permitindo que a criatividade narrativa poética se instaure, numa tentativa perene de buscar atingir a compreensão das coisas.

*Bichos de Conchas* apresenta não de forma contínua, mais em pinceladas, uma linguagem poética acessível — simples, mas profunda — e, sobretudo, lírica e realista, porque o texto literário não pode perder sua aura ficcional, sem, todavia, deixar de manter um diálogo com os seus contemporâneos. Ficamos envolvidos com o enredo e sentimos a nítida sensação de estar acompanhando, passo a passo, os sonhos, os devaneios e a viagem da personagem principal, Celeste. A literatura exerce esse poder, causa-nos diversas sensações, proporciona-nos alegria, tristeza, dor ou bem-estar. Ela nos provoca e, às vezes, nos conduz às profundezas, aos recônditos obscuros e misteriosos do ser humano. Às vezes, causa-nos admiração, espanto; outras, reação, desconforto, ao ponto de fazermos-nos lembrar da distinção de Roland Barthes (2002) sobre o romance que proporciona o prazer e o romance que proporciona fruição. Para Barthes (2002), o texto de prazer apresenta-se como uma leitura mais clara, porque apresenta-se numa linguagem mais simples, “que contenta, que enche, que dá euforia” (BARTHES, 2002, p. 18).

*Bichos de Conchas* situa-se entre o prazer e a fruição, porque o texto dá margem para os dois tipos de leitores. Por isso, tudo vai depender, exclusivamente, do leitor. A depender da sua formação, ele poderá se deliciar da história no que diz respeito ao destino, escolhas, lugar paradisíaco, encontro e desencontros dos personagens. Nesse caso, a leitura apresentar-se mais leve, e, por isso, talvez mais prazerosa. Para Santiago (2014, p. 121), numa sociedade do consumo, o livro sofre a crise do “silêncio do leitor” e torna-se cada vez mais obsoleto, porque a literatura,

ou seja, a grande literatura “não depende do mercado da forma como o cinema ou a televisão dependem” (SANTIAGO, 2014, p. 121).

Entretanto, se o leitor conseguir entender aquilo que ficou nas entrelinhas, no não dito, no desfecho inesperado — intencionalmente “quase” conclusivo —, é porque houve sua cúmplice participação criativa, ou seja, sua intervenção, porque é esta a proposta da autora: que o leitor fique pensando no que leu, conforme evidência Benjamin em “O Narrador”, ao tecer considerações sobre a obra de Nikolai Leskov: “O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação” (2012, p. 219). Nesse caso, é possível dizer que o texto é de fruição (e, ao mesmo tempo, de prazer), porque, nele, “toda moedinha lógica está nos interstícios” (BARTHES, 2002, p. 15), na parte final, e a linguagem poética apresenta-se como uma estratégia linguística que o leitor deverá buscar entender, a fim de chegar ao ouro, isto é, à fruição.

Na leitura de *Bichos de Conchas*, sentimo-nos, deslumbrado, sentimos as ondas baterem nas enseadas, as navegações dos pescadores, o voo majestoso das gaivotas sobrevoando as águas, e o medo do vento quando bramia o mar. Tudo são imagens preciosas de um filme<sup>4</sup>, um belíssimo filme, que nós, embevecidos, não queríamos que chegasse ao final — como uma criança que degusta uma sobremesa, ouvindo a melodia do mar —, embora esperasse, ansiosamente, saber como se daria o desenlace

Em o *Bichos de Conchas*, há muita coisa ainda não compreendida e não tão perceptível, que o leitor de prazer poderá deixar passar despercebido, principalmente se ignorar os “jogos de linguagem, pois precisará mergulhar nas profundezas do texto. Eis, aqui, apenas um exemplo: Ao iniciarmos a leitura, destacamos dois tipos de narradores. Celeste, a narradora-personagem quem abre a narrativa e divide a narração com outro narrador, um narrador onisciente, ausente da história. Há, intencionalmente, um motivo? Qual? Para o leitor de prazer, isso passaria despercebido. O narrador onipresente busca, por sua vez, preencher as lacunas que o texto — em primeira pessoa — não consegue, por si só, fazê-lo. Ora é Celeste quem toma as rédeas com uma narração poética, em 10 capítulos; ora é o narrador desconhecido nos outros 10 capítulos. Estrategicamente, o capítulo XI é dividido entre os dois narradores. O narrador onisciente inicia a narrativa, e, no meio do capítulo, Celeste é quem toma a fala, é ela quem narra.

## 6 Linguagem poética

No decorrer do romance, as figuras de pensamento (hipérbole, eufemismo, personificação, antítese) são bastante utilizadas. Celeste é dona de uma inquietação,

---

<sup>4</sup> *A ostra e o vento*, obra cinematográfica que, segundo a própria autora, inspirou o romance *Bichos de Conchas*.

e Lídio, senhor do silêncio, ou seja, ele é o próprio silêncio, ou ainda, um farol silencioso que brilha. Ele busca iluminar, ainda que, foscamente, a vida de Celeste, embora, a princípio, não consegue. Os dois vivem no Farol. Ela, inquieta como as águas do mar. Ele, silencioso, fechado, no seu labirinto de *pregoari*, como seus búzios, com seus “*Bichos de Conchas*”. Todavia, em Celeste, existe “o desejo de caminhar sem destino, sem compromisso e sem passado. Uma quase certeza de que tudo é possível. De que temos o poder de tecer e desfilar nosso destino” (LEMOS, 2008, p. 15). É ela quem diz isso. Para tanto, a autora utiliza-se — no corpo dos capítulos, cuja narradora é a própria Celeste — de alguns parágrafos em itálico, marcando a voz interior, a voz da consciência, a voz da razão. É uma voz que fala consigo mesma. Vejamos: “Eu só queria fugir do silêncio, conhecer o que havia atrás do horizonte, como as gaivotas que voam nos ventos do farol” (LEMOS, 2008, p. 47). Com efeito, Celeste queria que a maré a levasse, queria ser conduzida pelo vento. Apesar disso, ela tem medo do vento, porque o vento, a natureza, em seu estado bravio, assobiava um assobio amedrontador; preanunciava, pois, um futuro ameaçador. Celeste queria algum lugar bem longe do farol, longe do silêncio, do silêncio de Lídio, porque ela não queria ser prisioneira do silêncio de Lídio. Então, embarca na aventura de ir além, além mar e se lançar nele.

A natureza fala em tons poéticos no romance. É incrível. Que belo sentir isso, numa época em que a natureza sofre as mais diversas agressões humanas, numa época em que ela “geme dores de parto” quando retiram dela as árvores ou quando as queimam! Ela personifica-se, a partir de uma narrativa poética, bela e lírica. Ela, às vezes, parece imortal, mas humana ao mesmo tempo. Com estilo suave e melodioso, a autora humaniza as coisas, humaniza o mar, o vento e as ondas, pois, eles falam, sussurram, resmungam, “fazem barulho como se fossem pessoas, muitas pessoas sussurrando” (LEMOS, 2008, p. 13). O farol, lugar de encontros e desencontros, também ganha vida, pois “o olho vermelho do farol em um compasso regular me beijava de leve, depois se arrastava por cima das ondas, enfeitando, com a volubilidade de sua luz ritmada, a escuridão do barco, do meu corpo em fuga, e dos caminhos do mar” (LEMOS, 2008, p. 20).

Às vezes, a natureza sente raiva, humaniza-se, a partir de predicados humanos: “Um vento raivoso sacudia fortemente galhos e folhagens, e surrava as bandas das janelas”, enquanto as ondas rumorejavam “na enchente da lua cheia, de leve” (LEMOS, 2008, p. 37; 43). Outro exemplo: “Daqui a pouco o vento dos teus medos começará a soprar e a assombrar entre os galhos da folhagem, e tu estás sozinha com os fantasmas do vento e com teu filho no ventre”. (LEMOS, 2008, p. 72-3)

Até o sol tem ações humanas e arremeda o homem. Olhem a poesia aqui: “O sol continuou a deitar-se todas as tardes nos travesseiros vermelhos do horizonte, até que a noite abafasse as chamas das montanhas com um lençol cinzento que lentamente escurecia, até o costumeiro negrume” (LEMOS, 2008, p. 61). Mais

adiante: “(...) à espera de que o sol se derramasse na cadeia de montanhas, como calda de cereja, grossa e vermelha, e fosse aos poucos, em frações de segundos, fechando o dossel da penumbra por cima das ondas, e acinzentando o mundo” (LEMOS, 2008, p. 103). E ainda: “(...) olhou o tempo, havia um pouco de sol, **mal espremido** entre nuvens cinzentas” (LEMOS, 2008, p. 91, grifo nosso)

O uso de figuras de linguagem torna a vida abstrata, dá-lhe prerrogativas humanas às coisas: “A vida da vila era como que cochilava, já que não adormecia, pois o dia-a-dia permanecia se arrastando” (LEMOS, 2008, 62-63). Até o barco humaniza-se, quando comparado aos estágios da vida: “Singrava, lá adiante, com suas velas desenroladas como ventres grávidos de vento” (LEMOS, 2008, p. 116). E, nesse jogo de palavras, as águas também podem “escolher”, têm livre-arbítrio como nós, seres humanos: “Enfim, a maré não escolhe. Ou é quem escolhe” (LEMOS, 2008, p. 87).

Escreve como quem navega sobre as ondas marítimas dos sentimentos, porque literatura é, sobretudo, sentimento e emoção! Infelizmente, na cultura de massa em que vivemos, os *best-sellers*, impostos, na sua maioria, pela mídia, não conseguem brincar com as palavras, porque muitos insistem, no jogo dramático, em assassinar as metáforas e as hipérboles, em repetir o mesmo sentido, os mesmos conteúdos. Isso é o que não acontece em *Bichos de Conchas*, pois o próprio título do livro é uma metáfora da vida dos protagonistas.

O título, *Bichos de Conchas*, nos instiga, pois, de acordo com Aristóteles, toda arte é imitação; e, de maneira particular, “a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto” (2001, p. 1). Ora se toda arte é imitação — e aqui a literária —, esta narrativa apresenta-nos momentos dramáticos e trágicos, sem, necessariamente, perder a poesia, a leveza, a magia, cuja pretensão é a imitação da realidade através da linguagem.

Os homens, aqui representados pelas personagens de Celeste e Lídio, são considerados “bichos”, ou seja, são comparados às ostras, moluscos frágeis que crescem, protegidos dentro de uma concha calcificada, indicando-nos que tanto uma quanto a outra personagem são motivadas pelas experiências pessoais e pela rudeza que a própria vida as impõe, buscam das formas mais diversas estratégias para se protegerem.

Enquanto ser humano frágil e de comportamento arredo, Lídio, apesar de se manter fechado, protegido, mudo para o mundo e para a própria companheira, aprendeu com a vida que não deve “prender” ninguém como uma concha faz ao proteger a ostra. Celeste busca sair da concha que a envolve, quer viver novas experiências, experimentar a vida, navegar por outras águas e chegar em outras margens onde nunca estivera, pois se sente presa, se sente uma ostra, presa no mundo silencioso de Lídio.

Celeste se defende de Lídio e das outras pessoas, assim como uma ostra faz lançando uma substância (madrepérola) sobre o invasor, petrificando-o. Tanto a personagem-narrador quanto Lídio são identificados pela autora como “bichos



de conchas”, porque vivem presos, livres na natureza, mas protegidos dentro de suas próprias ostras. Para Celeste, que deixou Lídio e fora para a outra margem, somente o tempo foi capaz de amadurecer os seus sentimentos, fazê-la compreender seus temores, desejos, ilusões e a sua realidade. O tempo — assim como acontece com as ostras — propiciaram de, sobremaneira, a Celeste encontrar e cultivar sua pérola dentro de si, descobrindo o outro lado do mundo, encantando-se com o desconhecido, Tadeu, e machucando-se, nele, pôde, afinal, descobrir-se, reencontrar-se consigo mesma.

Em *Bichos de Conchas*, notemos as comparações, na fala do narrador em terceira pessoa:

Lídio era um sol silencioso e brilhante que refletia uma luzinha na minha inquietação, mas uma luz insuficiente, porque ele tinha o mesmo silêncio do sol. Luz só ilumina, não fala. Por isso é que Lídio era como uma luz, um farol, apesar de imperceptível, na vida de Celeste. Entretanto, não era suficiente, era só o silêncio iluminado (LEMOS, 2008, p. 12).

Lídio era silêncio e mistério. Deixa Celeste livre, não a prende, não usa da violência e nem da força, nem sequer pergunta o que fez longe dele e, muito menos, sobre o possível pai do seu filho, porque para ele “Cada um deve fazer o que tem vontade. Ela foi porque quis, volta se quiser, sem ninguém pedir” (LEMOS, 2008, p. 19). Ao chegar à outra margem, Celeste conhece um casal e é convidada a ficar na casa. Ela tem medo do assobio do vento e, numa noite, em que o vento causava-lhe medo, envolve-se com Tadeu, um pescador, com quem acaba tendo um filho.

Notemos, pois, os aprendizados apreendidos do discurso do narrador em terceira pessoa. Eles nos põem a pensar. São palavras proverbiais. Para Celeste, não podemos fugir do nosso destino, porque:

**Quando se abrem os olhos para o mundo pela primeira vez, começa-se a desenrolar um novelo** do qual só a morte tem a derradeira ponta. **Ninguém pode cortar o fio a meio do caminho**, para fazer um recomeço. **Tudo o que se tecer no fio do novelo será para sempre**. Pode-se fugir. Desfazer, nunca mais. (LEMOS, 2008, p. 26, grifo nosso).

E, ainda, a busca, desenfreadamente, por algo inexplicável, como um curso normal, onde percebemos que todos nós, assim como Celeste que, envolvida por uma linguagem filosófica, buscamos pelo outrem.

**Depois do corte que nos aparta**, inconformados **passamos a vida a buscar**, indefinidamente, **o inexistente alguém**”. Eis a esplêndida conclusão: “Mas ninguém existe. **Somos um, entre todos** que também são um buscando inexistente alguém (LEMOS, 2008, p. 26, grifo nosso).

Depois que Celeste ficou sozinha e caiu em si, sem o silêncio de Lídio (a princípio, rejeitado por ela), procura, inconscientemente, sua origem, suas raízes,

procura palavras, àquele silêncio misterioso que era o seu passado, como descreve seus pensamentos:

Eu não fugi de você. Não, Lídio, eu fugi do seu silêncio. Você não saía de dentro de si mesmo... [...] Não aprendi a entender a frieza das pedras, o silêncio das rochas que existem em você. Até as águas, Lídio, até as águas murmuram ou esbravejam, falam na linguagem sussurrada ou ruidosa, dizem quando estão enchendo, dizem quando estão vazando, e só silenciam quando estão cansadas e dormem. Eu sou inquieta como as águas, Lídio, tenho o tempo de silenciar quando estou cansada e adormeço, mas preciso do sussurro e preciso do ruído quando estou desperta [...] Mas você, Lídio, você é como os búzios fechados, sua vida está encerrada dentro de você, no seu labirinto de *pregoari*, e não se divide com a inquietação das águas, a minha inquietação líquida e transparente. Muito tempo esperei, mas você tem o silêncio impenetrável das pedras. (LEMOS, 2008, p. 41)

Eis a sabedoria popular, apontada por Benjamin (2012) como fadada ao desaparecimento no romance moderno. Ela é uma das marcas da narração em primeira pessoa e mostra-se, aqui, versificada nas palavras de Celeste: “Nenhuma mulher sabe do amor antes de ter um filho. Nenhuma mulher entende o amor senão por esse dom” (LEMOS, 2008, p. 44). Celeste, assim como muitas outras Celestes, só queria “saber o que havia para lá do horizonte” (LEMOS, 2008, p. 80), para lá da sua compreensão. Ela queria descobrir-se, saber quem ela, realmente, era. Buscava suas referências, sua identidade, aquilo que lhe fora ocultado desde o seu nascimento. E, por ironia do destino, a vida prega-lhe peças. O seu passado torna-se presente, presentifica-se no momento em que lhe roubam a sua filha.

No decorrer da leitura, podemos elencar uma grande quantidade de trechos poéticos, elucidados por figuras de linguagem (metáforas, comparação, catacrese, eufemismo, personificação, etc.), por figuras sonoras e harmônicas (aliteração, assonância e onomatopeia) e ainda pelos ritmos e melodias, conforme os exemplos que se seguem:

a) Comparação:

Singrava, lá adiante, com suas velas desenroladas **como ventres grávidos de vento** (LEMOS, 2008, p. 116)

Meus olhos estavam descobrindo o milagre e foram-se lentamente inundando, **como a chuva inundava as pequenas mossas que havia na crosta do rochedo...** Entendi que chovera dentro de mim uma chuva de vida, eu estava abençoada. ((LEMOS, 2008, p. 45)

O mar é **o caminho para toda parte do mundo**. Não tem lugar onde o mar não possa chegar. (LEMOS, 2008, p. 66)

b) Perífrase:

Tadeu **berrou** como um louco, e eu senti a terra estremecer. (LEMOS, 2008, p. 61)

c) Personificação:

Há quanto tempo eu não escutava **um assobio que não fosse o do vento** nas noites escuras que me amedrontavam. (LEMOS, 2008, p. 25)

A lancha aproximava-se **roncando** leve (LEMOS, 2008, p. 16)

Lá tão distante é que a maré fora jogar o corpo de Simão. Enfim, **a maré não escolhe. Ou é quem escolhe.** (LEMOS, 2008, p. 87)

d) Metáfora:

Daqui a pouco **o vento dos teus medos** começará a soprar e a assombrar entre os galhos da folhagem, e tu estás sozinha com **os fantasmas do vento** e com teu filho no ventre (LEMOS, 2008, p. 72-3)

e) Paradoxo:

Depois do corte que nos aparta, inconformados passamos a vida a buscar, indefinidamente, o inexistente **alguém**. Mas **ninguém** existe. Somos um, entre todos que também são um buscando o inexistente **alguém** (LEMOS, 2008, p. 26)

f) Eufemismo:

Parece que Simão, na ausência de Santa, conseguiu **reinventar a tristeza**. (LEMOS, 2008, p. 37)

g) Assonância, sonoridade e o lirismo presente na evocação sonora de termos que despertam a emoção estética sem, todavia, prender-se somente na expressividade dos termos e fonemas, mas na adequação verbal às imagens mentais:

**Era eu** à mercê do sol, da areia, do calor, do enjoo, da gravidez e da culpa. [...] **Era eu**, só **eu**. E o universo vazio **era** tão grande... (LEMOS, 2008, p. 48)

Depois deixei que a maré me levasse **ao gosto das águas** que arrastam tudo até onde só Deus sabe. (LEMOS, 2008, p. 15)

...olhou o tempo, havia um pouco de sol, **mal espremido** entre nuvens cinzentas. (LEMOS, 2008, p. 91)

Como podemos observar, apesar de ser comum existir na prosa de ficção a presença das figuras semânticas, de modo especial a metáfora, na prosa poética, o seu uso é bastante explorado, evidenciando o sentido e o enigma do sentido que sobressai à vista (MOISÉS, 2012, p. 557). Conforme nos instrui Moisés, a prosa literária é permeável ao contágio da poesia, ou seja, “as marcas identificadoras dessa aproximação encontram-se na musicalidade da frase, de modo a haver equivalência, ocasional ou voluntária, entre os membros do período sintático e os hemistíquios métricos”, ao passo que “servindo-nos da ‘prosa ritmada’ podemos construir tanto um conto como um ensaio ou um romance” (2012, p. 554-5)

*Bichos de Conchas* é, portanto, marcado pelas figuras semânticas, de pensamento, de sintaxe e de som e harmonia. Sua narração é constituída por uma linguagem poética, onde a autora demonstra o domínio da palavra, da escrita, uma vez que, entre os inúmeros livros já publicados, ela se apresenta como hábil prosadora e poetisa, observadora, porque a sua descrição, a sua linguagem, é revestida de pele, de carne humana. Ela nos fere, nos machuca, mas também nos seduz, nos encanta, nos enche de poesia.

## 7 Linguagem filosófica

O desfecho da narrativa torna-se surpreendente. Essa é outra estratégia da autora. Ela não nos dá todas as cartas, mas nos convida, enquanto leitores, a participar da sua escrita, a pensar o final, desfazê-lo, imaginar, a nosso bel prazer, outras possibilidades que o desfecho sugere. Ele não está predefinido, caberá a nós, coparticipes, dar a resolução final. Isso é cumplicidade, interatividade com o leitor. Aqui, no discurso direto, vemos a revelação do aprendizado. Celeste confessa a Lídio a aprendizagem filosófica de suas andanças, de sua viagem, de sua busca:

— Vim lhe dizer que não consegui virar gaivota, nem viajar pelo vento. Que já encontrei o que está do outro lado do horizonte, na outra margem do mar, e é tudo igual, um lado e o outro. E que conheci o muito que são os meus sonhos e o pouco que eu sou (LEMOS, 2008, p. 100).

Em resposta às suas próprias indagações, a voz da sua consciência declara: **“Não são as asas o que dá a liberdade, Celeste, o que dá a liberdade é a vida do coração. Não é o vento o que leva para longe, o que leva para longe é o sonho.** (LEMOS, 2008, p. 101, grifo nosso)

É ela, Celeste, quem fala, num tom conclusivo e reflexivo, consigo mesma.

Pressupomos que Gláucia Lemos tenha nascido nas proximidades do mar, e, próximo a ele, tenha vivido, porque ao falar, profundamente, sobre o mar, demonstra certa intimidade com suas águas salgadas, com seus ventos que assobiam e amedrontam com suas ondas traiçoeiras. Por outro lado, percebemos, pois, que as águas, tanto salgadas quanto doces, são temáticas fortes nos seus escritos. Afinal,

são 36 livros durante sua vida literária. Pudemos presenciar isso no livro de contos *Todas as Águas* (LEMOS, 2015). Neste livro, a temática das águas se repete. Nele, também há ondas, rios, águas da chuva e “águas dos olhos”, porque, conforme nos salienta Gerana Damulakis, “As narrativas tomam a água — as águas — não para compor cenários, mas para participar das vidas e das mortes que são contadas” (LEMOS, 2015, p. 12, prefácio). Agora, se a autora não nasceu ou viveu a sua infância às margens do mar, e se eu acreditasse em reencarnação, diria que, em vidas passadas, provavelmente ela tenha alçado ou hasteado velas, lançado redes ao mar, e recolhidas cheias de peixes de variadas espécies. Talvez ela mesma tenha sido a capitã, segurando firme o leme do *Princesa*, do *Fé em Deus* ou até mesmo do *Flor Amarela*<sup>5</sup> que singram o mar como quem singra o papel e deixa, nele, suas palavras encantadas de sonho com gosto de vida, capazes de registrar — numa leveza invejável — as mentes e os sentimentos, a essência humana.

Para Celeste, a outra margem, além do Farol, demonstrava ser, aparentemente, a felicidade. Foi preciso, porém, que ela conhecesse a outra margem, a outra felicidade, conhecesse Tadeu, a quem ela se entregou e com que ela teve um filho, conhecesse o pai, Bartô, quem estava tão próximo (mas tão distante), e só pôde encontrá-lo do outro lado do mar, conhecesse a mãe, quem Celeste sequer sabia da sua existência. Conhecer para se autoconhecer, para se valorizar, para perceber que a verdadeira felicidade está ali, no que parece contraditório, no Farol, no silêncio agonizante de Lídio. Com efeito, depois que o filho é roubado, e a história de Celeste repete-se na história da filha, a outra margem passa ser, novamente, o local de desejo, porque, nela, reside a felicidade.

## 8 Conclusão

A nosso ver, trata-se, pois, de um livro com uma narrativa marcada por uma linguagem poética, porque, ao nos aprofundar no oceano misterioso que é a literatura de Gláucia Lemos, mergulhamos num mar profundo — nesta “obra de notável qualidade”, ímpar, original, escrita numa “linguagem vívida e plena de continuados impactos emocionais inesperados” (PCJ, 2004) —, compreenderemos um pouco mais do ser humano. De fato, o romance *Bichos de Conchas* situa-se como uma prosa recheada de poemas, de melodias, de um lirismo poético que consegue exprimir a vida humana, “lírica e realista, pulsante, numa linguagem vívida e plena de continuados impactos emocionais inesperados”, ou seja, “uma obra de notável qualidade. Original no tema e no tratamento”, conforme se expressou o parecer da comissão julgadora do II Concurso Literário UBE/SP.

Apesar de sua narrativa estar dividida entre dois narradores, é a voz de Celeste, personagem-narrador, a voz do eu-lírico que — ao contar a sua história em primeira pessoa — apresenta-se como um narrador clássico, capaz de atrair a atenção do

---

<sup>5</sup> *Princesa*, *Fé em Deus* e *Flor Amarela* são os nomes dos veleiros que aparecem no romance.



leitor ao narrar suas experiências de vida, como fizeram muitos de nossos antepassados, recorrendo a tradição oral, quando nos contavam suas histórias e com elas seus ensinamentos. Cabe lembrar que, contrariando a morte do narrador clássico anunciada por Benjamin (2012), a narradora de *Bichos de Conchas* consegue, à luz da sabedoria popular, passar “a experiência de boca em boca” cuja “fonte recorrem todos os narradores” (p. 214).

No romance, os traços de uma linguagem poética são elementos-chave que a escritora, enquanto poetisa, soube refinar nas palavras prosaicas como uma “dança literária” de ritmos e melodias, levando em consideração a “moral da história”, porque, conforme nos instrui Walter Benjamin (2012), o narrador clássico exerce ainda a condição e a capacidade de contar história, e de aconselhar, com doses necessárias de poesia, numa linguagem próxima da oralidade do linguajar do povo, transmitindo ao leitor suas mais diversas experiências.

## **THE POETIC LANGUAGE PRESENT IN THE NARRATIVE “BICHOS DE CONCHAS”, BY GLÁUCIA LEMOS**

**Abstract:** In this article, we intend to present the novel *Bichos de Conchas*, by Gláucia Lemos, as a prose narrative whose language allows us to perceive poetry in it. From the careful work done with the words, the author brings to light a poetic language; at the same time, accessible, simple, but profound and, above all, lyrical, realistic and fictional, because the literary text cannot lose its magical aura. Sometimes it is Celeste, the narrator-character, who takes the reins of the narration, sometimes it is the omnipresent narrator who seeks to fill in the gaps that the text when narrated in the first person cannot, by itself, do so, so we realize, in reading, that there is harmony and disharmony in the exchanges of narration when the narrators alternate among the 20 chapters. In our view, it is in the plot of the narrative, as guided by Benjamin (2012), that is, in the well-constructed plot, in the domain of the word, of poetic prose (MOISÉS, 2012), which the author seeks to describe the hardships and flavors of human life. Therefore, it will depend on the reader, on their training, on their pleasure and enjoyment (BARHTES, 2002), but also on how this writing presents itself because, at the present time, “it is not easy to read books, it is not easy to get a reader of books” (SANTIAGO, 2014, p. 118), because “the work is only a work when it becomes the open intimacy of someone who wrote it and someone who read it” (BLANCHOT, 2011). In *Bichos de Conchas*, it is possible to feel this illumination of words, of words that want to say, that want to express themselves in emotions as an inseparable set of the poetess, the short story writer and, at that moment, the novelist.

**Keywords:** *Bichos de Conchas*, poetic narrative, narrator, Gláucia Lemos.

## Referências:

ARISTÓTELES. Arte poética. In. *Domínio público*: biblioteca digital desenvolvida em software livre. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2021.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8ª Ed. Revista. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-239.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. In. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª Ed. Revista. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 123-128

BENJAMIN, Walter. A crise do romance. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. In. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª Ed. Revista. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 55-62

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DAMULAKIS, Gerana. In. LEMOS, Gláucia. *Todas as águas*. Prefácio. Simões Filho: Kalango, 2015.

CORREA, Julio Enrique. *A narrativa poética: a recriação e interação pela concordância*. In. Revista ACB, v. 11, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/482/617>> Acesso em 20 de outubro de 2020.

COSTA, Aramis Ribeiro. In. LEMOS, Gláucia. *Todas as águas*. Orelha. Simões Filho: Kalango, 2015.

KALLARRARI, Celso. *Entre o prazer e fruição: Bichos de Conchas*, de Gláucia Lemos. In. SANTOS, Valci V., BOGO, Maria Nalva R. de Araújo, KALLARRARI, Celso (Orgs). *Educação e desenvolvimento: Língua, Literatura e Formação*. v. 3 São Paulo: Pontes, 2017, p. 307-16.

LEMOS, Gláucia. *Bichos de Conchas*. São Paulo: Scortecci, 2007.

LEMOS, Gláucia. *Todas as águas*. Kalango: Simões Filho, 2015.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia e prosa*. Ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cultrix, 2012.

PARECER DA COMISSÃO JULGADORA DO II CONCURSO LITERÁRIO UBE/ SCORTECCI. In. Contra-capa. LEMOS, Gláucia. *Bichos de Conchas*. São Paulo: Scortecci, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1965.

SANTIAGO, Silvano. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

VALENTI, Eduardo. *Todos los cuentos de los Hermanos Grimm* [Prólogo]. 1ª Edição. Madrid/ Buenos Aires: Editoriales Rudolf Steiner, S.L., 2000.

SANTOS, Maria de Lourdes Dionizio. A narrativa poética de Rousseau: um breve olhar sobre o Eu em *As confissões*. In. *Revista Unicamp*, 2001. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mlds.htm#:~:text=A%20narrativa%20po%C3%A9tica%20%2D%20de%20acordo,romance%20e%20ao%20poema%2C%20simultaneamente>> Acesso em 20 de outubro de 2020.

Recebido em 20 de abril de 2021

Aprovado em 11 de maio de 2021

# ANÁLISE CONTRASTIVA DE TEXTOS EM SALA DE AULA

*Susanah Yoshimi Watanabe Romero<sup>1</sup>*

*Mariana Spagnolo Martins<sup>2</sup>*

**Resumo:** Nosso objetivo neste artigo é analisar fenômenos encontrados em textos dos gêneros poema e música, que retratam a linguagem popular, os quais se aproximam da fala dos alunos e, a partir desses dados, identificar o que, segundo a norma-padrão, apresentaria desvios gramaticais. A partir das observações dos textos, buscamos identificar como o ensino de português na escola deve abranger as diferentes possibilidades de uso da língua, que contemplam a modalidade culta, a norma-padrão e a variação linguística. Para isso, utilizamos os estudos de Carlos Alberto Faraco (2002; 2008) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) como fundamentação do conceito de norma e da metodologia dos Contínuos de Letramento, Monitoração e Estilística. Para contrapor as teorias da Pedagogia da Variação (FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004), apresentamos os conceitos gramaticais dos fenômenos analisados, com base nas gramáticas de Mauro Ferreira (2007) e Evanildo Bechara (2015). Respaldados nas teorias, partimos para a análise dos materiais, que consistem em duas músicas populares e quatro poemas modernistas brasileiros. Nesse contexto, observamos como os autores empregam as colocações pronominais, a seleção lexical e as pessoas do discurso,

a princípio fora da norma-padrão, mas coerente para os alunos. Dessa forma, criamos o contraste entre norma-padrão e norma culta, apresentando para os estudantes as várias formas de adequação.

**Palavras-chave:** Poema e música; Pedagogia da Variação; Sociolinguística; Normas.

## 1 Introdução

A preocupação de professores e pesquisadores da área de Ensino e de Variação Linguística geralmente consiste em como ensinar ou inserir o ensino das variedades da língua em sala de aula. Ainda há certo preconceito em valorizar as variedades estigmatizadas que a maioria dos alunos, normalmente de classes média ou baixa, apresenta no dia a dia. O conceito de ensino da língua portuguesa ainda é sobre o que é certo ou errado na fala e na escrita dos alunos. Por outro lado, vários desvios

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português, Mestra e Doutoranda em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina). E-mail: susanah.yoshimi@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português, Especialista em Língua Portuguesa, Mestra e Doutoranda em Estudos da Linguagem (Universidade Estadual de Londrina). E-mail: mariana.spagnolo@hotmail.com

da norma-padrão não são tão perceptíveis para a maioria dos estudantes que não tem acesso direto a essas variedades.

A teoria de certo e de errado é direcionada à norma-padrão, variante de prestígio da sociedade brasileira, mas que foge à realidade utilizada pelos falantes de português, gerando o famoso *tabu* de que “o brasileiro não sabe falar português”. Uma ideia um tanto tendenciosa e infeliz, pois nesta concepção defende-se o uso utópico de uma língua homogênea, padrão e inflexível, o que caracteriza a infelicidade do *tabu*. No entanto, concordamos com a ideologia escondida nessa concepção, o fato de não se falar um português, podemos adequar a crença para a nossa realidade, talvez afirmar que: “nós brasileiros não falamos apenas um português, mas vários”.

O substantivo “português” não designa um objeto homogêneo que seja definido apenas por critérios linguísticos, uma língua não se conceitua linguisticamente, o nome singular português não retrata algo único, mas uma realidade plural, isto é, o português são vários, pois a língua portuguesa é a união de variedades linguísticas. As multifaces da língua compõem diferentes cenários linguísticos, apresentando construções mais monitoradas e outras vezes menos, considerando o contexto de uso. A comprovação desta teoria é o fato de falantes de diferentes comunidades linguísticas se reconhecerem como falantes de uma mesma língua, mesmo quando não há entre eles inteligibilidade mútua, ou seja, cada variedade constitui uma norma linguística.

Sobre o assunto, trazemos as teorias e reflexões do linguista Carlos Alberto Faraco (2002; 2008), que apresenta as definições e distinções de normas. Na sequência, como teoria complementar e pragmática das reflexões de Faraco, temos os Contínuos de Letramento, Monitoração e Estilística da autora Bortoni-Ricardo (2004), o que caracteriza como uma forma de integrar a Pedagogia da Variação nas escolas brasileiras. Ademais, adentramos na análise dos textos: “Balada do amor através das idades”, de Carlos Drummond de Andrade (1930); “Samba da volta” (1974) e “Poema enjoado” (1954), de Vinícius de Moraes; “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros (1999); “A educação pela pedra”, de João Cabral de Melo Neto (1997); e a música “Trevo”, de Anavitória (2016). A partir desses materiais, levantamos os fenômenos linguísticos que correspondem à linguagem popular e fogem do padrão normativo ensinado nas escolas.

## 2 Conceitos de Normas Culta e Padrão

Antes de diferenciar norma culta de norma-padrão, é necessário conhecer o que é norma: tudo aquilo considerado como lei, regra ou como elementos próprios do uso natural (FARACO, 2008). Assim, em relação à Linguística, norma é um conjunto de regras que determinam o uso da língua: existem a padrão, a não padrão e a culta, que faz parte nas normas normais e que é resultado da prática da língua em meios sociais considerados cultos. Já a norma-padrão é o modelo convencional estipulado



por gramáticos, a qual segue os preceitos da transformação da língua por meio de seus falantes e por isso é sempre atualizada, de acordo com o que os gramáticos julgam como adequado. Por sua vez, a norma não padrão é a que destoa das regras convencionais estipuladas por um grupo de prestígio de falantes do português.

Segundo Faraco (2008), a norma culta diz respeito à variedade utilizada pelas pessoas mais próximas da modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala correspondente dessas práticas. Faraco esclarece que o termo “norma culta”, como foi dito, designa a variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a “cultura escrita”, fato que origina essa denominação. No que tange à norma-padrão, o linguista define como aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e com o objetivo – como o próprio nome diz – da padronização da língua, considerando tudo o que é diferente como erro.

O assunto de norma-padrão estabelece o conceito de certo e errado, esses conceitos rígidos não fazem sentido para parte dos falantes, de acordo com Faraco, os preceitos normativos estão muito distantes do senso linguístico popular e, por isso, a dificuldade de serem incorporados. Assim, a distinção entre norma culta e norma-padrão pode ser resumida em dois pontos de vista distintos: uma realidade heterogênea da língua, a norma culta; e a crença na homogeneização da língua, ou seja, a norma-padrão.

De acordo com Faraco (2008), as normas são variedades da língua portuguesa e não existe uma melhor que a outra, mas situações em que o uso de uma variedade se torna adequado ou não. A fala é a caracterização do homem, em contextos sociais, históricos, psicológicos, pessoais, profissionais, entre diversas outras situações corriqueiras que todo falante de qualquer língua está disposto a passar. A fala pode ser empregada utilizando-se diferentes variedades linguísticas de acordo com a situação em que o falante se encontra, seria incoerente existir apenas um estilo correto de fala, já que todas as outras formas de dizeres também são compreensíveis e, por vezes, mais bem aceitas do que a modalidade padrão da língua. O normal é utilizar variedades da língua de acordo com cada situação, ou contínuos, o que veremos a seguir.

De acordo com Faraco (2008), o conceito de norma normal pode ser considerado o conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) comuns entre os falantes de uma determinada comunidade de fala. Ou seja, a norma corresponde àquilo que é normal, sabe-se que a língua é heterogênea, portanto, há inúmeras normas normais que formam a língua portuguesa.

A diversidade linguística pode ser explicada por meio das redes de relações sociais que estabelecem o interior de cada comunidade de fala, as chamadas *comunidades de práticas*. Faraco (2008) define o termo como um agregado de pessoas que partilham experiências coletivas em diferentes práticas, como no contexto de trabalho, escolas, igrejas, cotidiano da rua, família etc. Em cada uma dessas comunidades, costuma haver modos particulares de fala, os falantes se adequam aos contextos sociais, ou seja, variam de acordo com a situação em que

se encontram, fato que justifica o apelido que Faraco designou aos falantes de uma língua: somos todos *camaleões linguísticos*. O conceito de norma normal, de acordo com o linguista, sinaliza que, mesmo havendo variação, cabe ao falante se adaptar às normas daquela comunidade de prática.

Para Faraco (2002), a questão da chamada “norma-padrão” reitera que a língua portuguesa vai muito mal no Brasil, retornando certos discursos sociais e o senso comum sobre a língua. Logo, é necessário desenvolver um projeto de reconstrução das referências padronizadas, além da artificialidade e da rigidez, o que traria consequências positivas que poderiam “desembaraçar os nós” que afetam o ensino e o uso do padrão no Brasil. Assim, Faraco defende que a nossa sociedade é diversificada e estratificada, existindo inúmeras normas linguísticas, que servem como fator de identificação ao grupo, gerando um senso de pertencimento graças à forma de falar característica, ou seja, as formas linguísticas estão agregadas a valores socioculturais. Além disso, é inevitável o contato entre essas interinfluências diversas, o que gera as normas hibridizadas.

Segundo Faraco, a norma culta são os fatos linguísticos do grupo social mais diretamente ligada à cultura, ou seja, às atividades de escrita, que controlam o poder social e as situações formais de fala e escrita, demonstrando um posicionamento privilegiado. Por outro lado, o autor afirma que não existe grupo humano sem cultura, sendo necessário considerá-la em seu sentido amplo, que mobiliza uma vasta gama de modos de ser, agir, pensar e dizer.

Por sua vez, a norma-padrão aparece como um processo fortemente unificador, que visa uma relativa estabilização linguística, a fim de neutralizar a variação e controlar a mudança. Porém, é um fenômeno relativamente artificial e abstrato, pois há, em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais. Assim, o padrão nunca conseguirá suplantar a diversidade, pois é impossível homogeneizar a cultura e a sociedade e estancar o movimento e a história. Por outro lado, o padrão continua tendo, por coação social, um efeito unificador sobre as demais normas, não estando isento de receber influência.

Dessa maneira, Faraco demonstra que se enraizou na nossa cultura uma atitude purista e normativista que procura por erros, mesmo em textos correntes na norma culta e em importantes autores, pois qualquer fenômeno pode fugir do estipulado pelos compêndios gramaticais conservadores. Isso tem causado diversos males, tanto no ensino quanto no uso de um padrão desejável, pois o que deveria ser um elemento sociocultural positivo se tornou um pesado fator de discriminação e exclusão sociocultural.

Assim, a língua é vista com um caráter homogêneo, tratando a variação e a mudança como desvios, erros e “não-língua”, o que os linguistas têm combatido. O caráter excessivamente artificial do padrão brasileiro gera os preconceitos, discussão do tópico da teoria dos contínuos, de Bortoni-Ricardo (2004), na qual considera o conceito de erro, fato que possibilita traçar o perfil sociolinguístico dos alunos.

### 3 A teoria dos contínuos

A proposta de Bortoni-Ricardo (2004) busca distribuir as variedades em três modelos que se entrecruzam: o contínuo rural-urbano, o contínuo de oralidade e letramento e o contínuo da monitoração estilística. Dessa maneira, a autora questiona o que a sociedade tacha como erro na fala das pessoas, entretanto, a teoria da Sociolinguística considera o erro como uma questão de inadequação que decorre das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que estejam desempenhando e das normas e crenças vigentes. A tarefa do professor deveria ser avaliar o prestígio e mostrar as circunstâncias em que a variante é adequada, para combater o estigma associado às formas linguísticas de pouco prestígio social.

O *contínuo de urbanização*, o qual a autora classifica em *variedades rurais isoladas*, são aquelas em que há o predomínio de traços descontínuos, essas áreas são definidas por uma geografia isolada, excluídas por rios e montanhas e de difícil acesso aos meios de comunicação. Em contrapartida, há as *áreas rurbanas*<sup>3</sup>, definidas pela autora como polos intermediários entre os falares rurais e os urbanos. Por falares urbanos, a autora considera aqueles que sofreram fortes influências da padronização da língua, com acesso constante aos meios de comunicação (livros, revistas, jornais, gramáticas, entre outras formas de letramento). Assim, a outra ponta do contínuo, a qual se divide em variedades rurais > área rurbarana > variedades urbanas padronizadas. Neste contínuo, a autora secciona os traços graduais e descontínuos, de acordo com a representação do contínuo de urbanização, já que as regras fonológicas caracterizam o português e podem ser classificadas como graduais e descontínuas, inserindo, pois, qualquer falante do português brasileiro no contínuo de urbanização.

Os traços descontínuos são aqueles itens linguísticos (fonéticos, lexicais, morfossintáticos) típicos dos falares rurais, como, por exemplo: *inté* (até), *prantei* (plantei), *artura* (altura), *sor* (sol), entre outros. Essas construções, como podem ser observadas, fogem ao padrão culto da língua e são mais comuns em comunidades rurais. No entanto, não podem ser consideradas erradas, já que cada forma apresenta uma explicação de acordo com as mudanças e variações linguísticas, como no caso do *inté*, que é um arcaísmo preservado em falares rurais, já que há registros desse item lexical em textos de Camões, datado de 1572. A expressão é considerada descontínua, porque o seu registro é comum em falares rurais e, quando se aproxima de centros urbanos, é desprestigiada ou mesmo inexistente.

O *contínuo de oralidade-letramento* obedece ao mesmo raciocínio do anterior, com dois extremos: a ponta da oralidade e a de letramento. Os eventos de oralidade estão relacionados à fala espontânea, natural, sem uma preparação, o que a diferencia de um evento de letramento. Neste caso, o falante está apoiado a um texto escrito, tendo como base um estudo ou uma preparação feita previamente.

<sup>3</sup> Segundo a teoria de Bortoni-Ricardo (2004), as áreas “rurbanas” correspondem a linguagem intermediária da zona rural e urbana, por isso a construção da nomenclatura.

Já eventos de oralidade são conversas em famílias, bares, festas, logo, a situação informal do discurso. Assim como no contínuo de urbanização, no de oralidade-letramento não existem fronteiras bem marcantes, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) “as fronteiras são fluídas e há muitas sobreposições”.

Como proposta de facilitar a análise do português, a autora cria o terceiro contínuo, nomeado como *contínuo de monitoração estilística*, em que há dois extremos, o primeiro é a fala menos monitorada, como nos eventos de oralidade, e o segundo a mais monitorada, como os eventos de letramento. Os contínuos de Bortoni-Ricardo obedecem aos estilos de monitoramento da fala, ou seja, situações que exigem do falante uma linguagem mais padronizada e situações que expressam um falar menos monitorado, visto que o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa influenciam na monitoração.

Em paralelo com os contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), também é necessário discorrer a respeito dos traços descontínuos e graduais, muito presentes na modalidade oral, mas também transpostos para a modalidade escrita e, portanto, devem ser trabalhados pela escola.

Nas palavras da autora,

Alguns itens são típicos dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano. Dizemos, então, que esses traços têm uma distribuição descontínua porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Há outros traços [...] que estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo. Esses traços, ao contrário dos outros, têm uma distribuição gradual. Vamos chamá-los de traços graduais. Observe que os traços descontínuos são os que recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

Portanto, dentro dos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, percebemos tanto os traços descontínuos quanto os graduais, que mostram o nível de estigma das variantes utilizadas pelos falantes. Além disso, podem aparecer transpostas para a modalidade escrita.

## **4 Pedagogia da Variação**

O ensino de português sempre teve a gramática como elemento central da tradição escolar brasileira. A vassalagem ao modelo de língua lusitana, característica dos séculos passados, ainda está em vigor nas escolas brasileiras. A cultura do erro, a crença em uma língua homogênea e a desvalorização de normas normais por muitos professores que prejudicam os alunos ao ensiná-los que não dominam sua língua materna.

A Pedagogia da Variação (BORTONI-RICARDO, 2004; FARACO, 2008) ainda está em processo de discussão e aperfeiçoamento, não por não ter uma metodologia

aplicável ou teorias concretas, mas devido ao ensino de português ainda estar pautado na crença tradicional de língua, que defende a norma-padrão como a única forma correta de falar e refletir sobre o português.

Nas palavras de Faraco (2008, p. 128): “até hoje continuamos a aceitar que pretensas autoridades gramaticais, fundadas no puro arbítrio, digam a nós, brasileiros, como devemos falar e escrever a língua que nos pertence”. Desta forma, instaura-se um desafio aos sociolinguistas e pesquisadores: dissipar a cultura do erro e a ideologia do *gramatiquês*, assumindo, assim, a propriedade que nos pertence - a língua brasileira.

Vale lembrar que a Sociolinguística e a Pedagogia da Variação não são contra o ensino da gramática normativa, apenas querem colocá-la em seu devido lugar, como mais uma variedade da língua com importância nas modalidades escritas e falada as quais exigem uma padronização do discurso, assim como as demais variedades linguísticas, ou seja, o ensino de gramática não deve ser superior ao ensino de português.

O desejo dos pesquisadores é demonstrar que as formas de comunicações verbais e não verbais são diversas e podem ser trabalhadas em gêneros textuais e orais que são pertinentes à realidade dos alunos. A escola deveria preparar os estudantes para situações em que realmente farão uso dos conhecimentos linguísticos trabalhados nas aulas de português, neste sentido, aplica-se a importância de estudar uma gramática contextualizada nos diversos gêneros textuais que circulam no dia a dia. Diferente do modelo tradicional que, além de distanciar os alunos da língua portuguesa, apresentando-a de maneira abstrata e de difícil compreensão, ainda provoca nos estudantes o preconceito linguístico, pois desmerece variedades ditas incultas e engrandece uma variedade dita padrão.

Novamente, Faraco (2008) nos esclarece que

Se queremos bem ensinar a língua, temos de ter bastante clareza sobre isso, não misturando o nível estrutural e os valores sociais, entendendo que aqueles que falam variedades desvalorizadas socialmente não são, por isso, linguisticamente inferiores. E, ao mesmo tempo, precisamos ter um olhar crítico sobre os índices sociais de valor (positivos ou negativos) que recobrem as variedades linguísticas, para que a norma culta/comum/*standard* fique adequadamente situada em meio às demais variedades e não se torne nem uma camisa de força, nem um fator de discriminação (FARACO, 2008, p. 136).

A essência de uma pedagogia da Variação está pautada nos valores ditados acima, os quais podem ser resumidos em: respeitar e compreender as funções da língua em cada contexto de uso. Quando é discutida a proposta de adequação no ensino de português, não significa “aceitar tudo”, mas respeitar todas as variedades de língua e evitar o preconceito linguístico. O real fator a ser combatido é o paradigma de unificação da língua, propondo a substituição da ideologia anacrônica



de normatização pelo respeito consciente da diversidade linguística, tarefa difícil, mas coerente, logo aplicável.

## 5 Colocação pronominal em algumas gramáticas

Um exemplo de como a norma-padrão é ensinada pela escola é a colocação pronominal. Para observarmos melhor esse fenômeno, trazemos a conceituação de duas gramáticas, a fim de compará-las e utilizá-las posteriormente na análise. A gramática de Mauro Ferreira (2007), intitulada *Aprender e praticar gramática*, a qual dedica quinze páginas ao conteúdo de colocação pronominal, entre sete de teoria e oito de exercícios. O autor inicia com a retomada de pronomes oblíquos átonos, pontuando a importância de se conhecer:

A colocação dos pronomes oblíquos átonos é um aspecto gramatical relacionado à adequação da frase ao padrão formal – e tradicional – da língua. Convém, portanto, conhecer as orientações básicas relativas ao assunto (FERREIRA, 2007, p. 603).

Isso demonstra a preocupação do autor com o aspecto da adequação linguística a ser desenvolvida pelo aluno. A seguir, Ferreira (2007) aborda a próclise obrigatória, os fatores de próclise que exercem influência sobre os pronomes oblíquos, fazendo com que se posicionem antes do verbo, quais sejam: palavras negativas (não, nunca, nada etc.), advérbios (hoje, agora, lá, talvez, rapidamente etc.), pronomes relativos (que, quem, qual, onde etc.), pronomes indefinidos (tudo, alguém, outros etc.) e as conjunções subordinativas (que, embora, como etc.).

Além disso, o gramático afirma que “a próclise também é obrigatória em orações iniciadas por palavras interrogativas ou exclamativas e em orações com preposição em + gerúndio” (FERREIRA, 2007, p. 605). Sobre a próclise opcional, o autor ensina que se pode optar em relação à ênclise nos casos em que o verbo não inicia a oração ou com o verbo no infinitivo não-flexionado precedido de palavra negativa ou preposição.

Quanto à mesóclise, Ferreira (2007) também se preocupa com a adequação, afirmando que “só é obrigatória quando se combinam dois fatores: verbo no futuro (do presente ou do pretérito iniciando a oração) e ausência de palavra atrativa exigindo próclise” (FERREIRA, 2007, p. 606). Sobre a ênclise, o autor explica que só é obrigatória quando o verbo inicia a oração e, no interior da oração, é precedido de pausa (silêncio na fala, sinal de pontuação na escrita), especificamente sobre os pronomes o, a, os, as, Ferreira demonstra que podem sofrer alterações de forma, dependendo da terminação do verbo. Se terminada em vogal, os pronomes não se modificam, porém se em -r, -s ou -z, perde a terminação e assume a forma lo(s) e la(s); por sua vez, quando terminada em som nasal, assume a forma no(s) e na(s).

Por fim, Ferreira discorre a respeito da colocação pronominal nas locuções verbais, em que a estrutura é verbo auxiliar + verbo principal infinitivo/gerúndio/

particípio, em que a norma admite três possibilidades: antes da locução verbal (desde que não inicie a oração); entre os dois verbos da locução; e depois do verbo principal (desde que não seja um particípio).

Passando para a gramática de Evanildo Bechara (2015), que dedica cinco páginas ao conteúdo de colocação pronominal, defendendo, inclusive, que foi criada

a falsa teoria da ‘atração’ vocabular do não, do quê, de certas conjunções e tantos outros vocábulos. [...] chegou-se à conclusão de que muitas das regras estabelecidas pelos puristas ou estavam erradas, ou se aplicavam em especial atenção ao falar lusitano [...] A Gramática, alicerçada na tradição literária, ainda não se dispôs a fazer concessões a algumas tendências do falar de brasileiros cultos, e não leva em conta as possibilidades estilísticas que os escritores conseguem extrair da colocação de pronomes átonos. Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero, são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas. Não se infringindo os critérios expostos, o problema é a questão pessoal de escolha, atendendo-se às exigências da eufonia e do ritmo frasal (BECHARA, 2015, p. 605).

Portanto, mesmo com um terço da quantidade de páginas dedicadas ao assunto por Ferreira, Bechara (2015) demonstra a preocupação em falar a respeito das falsas teorias criadas pelos puristas, com base na tradição literária, especialmente lusitana. Logo, podemos pensar não só em adequação, mas também em escolhas pessoais, assim como na situação do vernáculo, com suas variantes. Além disso, Bechara mostra como seu uso não é vitorioso na língua exemplar e mormente na modalidade escrita, sendo desrespeitado também no nosso falar espontâneo, de modo que a próclise, por exemplo, nos textos literários, aparece quando não se quer quebrar a corrente contínua do pensamento.

Assim, Bechara passa a discorrer sobre os critérios para a colocação dos pronomes. Primeiramente em relação a um só verbo, mostra que não se inicia o período por pronome átono. A seguir, ensina que não se pospõe, em geral, pronome átono a verbo flexionado em oração subordinada. Porém, quando se trata de orações coordenadas, mostra que às vezes ocorre a ênclise do pronome átono na segunda oração e também quando na subordinada se intercalam palavras ou oração, exigindo uma pausa antes do verbo. Bechara ainda pondera que não se pospõe pronome átono a verbo modificado diretamente por advérbio (sem pausa entre os dois, com ou sem vírgula), ou precedido de palavra de sentido negativo, bem como de pronome ou quantitativo indefinidos, enunciados sem pausa.

Além disso, o autor assevera que não se pospõe pronome átono a verbo no futuro do presente e futuro do pretérito (condicional), bem como não se pospõe ou intercala pronome átono a verbo flexionado em oração iniciada por palavra interrogativa ou exclamativa, ou não se antepõe pronome átono a verbo no gerúndio inicial de oração reduzida. Porém o autor lembra que pode ocorrer a próclise se o verbo estiver precedido da preposição *em* ou no infinitivo preposicionado.

Quanto à colocação em relação a uma locução verbal, Bechara ensina que, se os princípios já expostos não forem contrariados, o pronome átono pode aparecer proclítico ou enclítico ao verbo auxiliar ou enclítico ao verbo principal. Porém, é necessário saber que não se usa a ênclise ao auxiliar haver de + infinitivo, além de que, entre os brasileiros, tanto na fala quanto na escrita, ocorre com mais frequência o pronome átono proclítico ao verbo principal, sem hífen. Sobre a posição fixa da próclise, Bechara afirma que a tradição fixou nos casos com o gerúndio precedido da preposição *em* e nas orações exclamativas e optativas, com o verbo no subjuntivo e sujeito anteposto ao verbo.

Diante do exposto, o autor separa a última sessão para explicar a colocação de pronomes átonos no Brasil, sendo que nem sempre a Gramática aceita como dignas certas tendências brasileiras, pois está presa, de acordo com Bechara (2015), a um critério de autoridade que a Sociolinguística pede que seja revisto, uma vez que, por diversas razões, na linguagem coloquial do Brasil, o pronome átono pode assumir posição inicial de período. Para fundamentar sua afirmação, cita o professor Martinez de Aguiar, para quem a colocação de pronomes obedece a um complexo de fatores, fonético (rítmico), lógico, psicológico (estilístico), estético, histórico. Portanto, difere das demais ramificações da língua portuguesa em outros países lusófonos e deve ser aceita não como erro, mas uma possibilidade.

**Tabela 1:** Levantamento das pesquisas em gramáticas tradicionais

Autores	Páginas	Observações
Ferreira (2007)	15 (7 de teoria e 8 de exercícios)	Não diferencia norma-padrão e norma culta
Bechara (2015)	5 (teoria)	Sem exercícios de aplicação

Fonte: As próprias autoras

## 6 Análise dos dados

Com vistas na distinção entre a norma-padrão e a norma culta, exemplificada pelos pronomes pessoais, percebemos que há ainda o ensino da gramática em si mesmo – o *gramatiquês*<sup>4</sup> –, como uma atitude normativista, não apresentando a norma apenas como uma das variedades da língua, com usos sociais determinados, tornando-a elemento invariável e inflexível.

De acordo com Faraco (2002),

Chamamos de gramatiquice ao estudo da gramática como um fim em si mesmo; e entendemos por normativismo a atitude diante da norma padrão que não consegue apreendê-la como apenas uma das variedades

<sup>4</sup> Termo pejorativo utilizado por Faraco (2002).

da língua, com usos sociais determinados. Em consequência, toma-a como um monumento pétreo (invariável e inflexível) e condena como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos velhos manuais de gramática. Quando se tratou de organizar a partir do século XV e XVI, o ensino de língua vernácula foi o modelo pedagógico medieval que se tornou a referência. Quer dizer: transferiu-se para o ensino de língua materna uma metodologia que servia para o ensino de uma língua artificial (FARACO, 2002, p. 148).

Assim, é necessário um desprendimento dessa visão tradicionalista, a fim de um ensino da língua portuguesa contextualizada, utilizando-se de textos orais e escritos, com um uso efetivo pelo aluno, possibilitando o conhecimento das diversas práticas sociais de linguagem, assim como uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento social, relevantes para a sua inserção na sociedade, por meio do domínio fluente da fala e da escrita.

Podemos observar que no português brasileiro não há um padrão de pronúncia, e essa falta de normatização não prejudica a comunicação entre os falantes de comunidades de prática diferentes. Diante disso, questiona-se por que as pronúncias não afetam diretamente os falantes do português brasileiro, mas na escola há a necessidade da normatização de uma língua distante da realidade dos alunos. Tomando essa ideia, um recurso para o professor aproximar o ensino de português à linguagem dos estudantes é a utilização de músicas populares brasileiras contemporâneas e alguns poemas com linguagem culta que podem dialogar com as aulas de Literatura Brasileira.

São exemplos a música “Trevo”, de Anavitória (Anexo 1), do ano de 2016, e o poema “Balada do amor através das idades”, de Carlos Drummond de Andrade (Anexo 2), do livro de 1930, em que observamos o uso intercalado das 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas do discurso (tu e você), o que seria incorreto perante a norma padrão, mas utilizado em vias cultas da língua. Na música, os trechos são: “Tu é trevo de quatro folhas, é manhã de domingo à toa”, “Tu que tem esse abraço casa, se decidir bater asa”, “Quando aqui tu tá”. Essas construções podem ser justificadas pela estilística e musicalidade, mas não estão de acordo com a gramática, conforme a qual os versos deveriam ficar: “Tu és trevo de quatro folhas, és manhã de domingo à toa”, “Tu que tens esse abraço casa, se decidires bater asa”, “Quando aqui tu estás”.

Percebemos o mesmo uso no poema de Drummond, com o trecho: “Eu te gosto, você me gosta”, que deveria ficar: “Eu gosto de ti, tu gostas de mim” ou “Eu gosto de você, você gosta de mim”, pois a regência do verbo “gostar” exige a preposição “de”, afastando-se da língua espanhola, que poderia ser “Tu me gustas”.

O mesmo fenômeno acontece no poema “O menino que carregava água na peneira” (Anexo 3), de Manoel de Barros, no trecho: “Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”, que também mistura as pessoas do discurso.

Quanto ao fenômeno da colocação pronominal, houve a inversão da próclise e da ênclise na música “Samba da volta” (Anexo 4) e nos poemas “Poema enjoadinho”

(Anexo 5), de Vinícius de Moraes, e “A educação pela pedra” (Anexo 6), de João Cabral de Melo Neto. Na música, a construção original é: “E se atirou, me envolveu, me brincou”, enquanto a norma prediz que a próclise não deve iniciar sintagmas verbais: “E atirou-se, envolveu-me, brincou comigo”, pois a regência do verbo brincar exige a preposição “com”. O mesmo observamos no “Poema enjoado”, de Vinícius de Moraes, nas construções “Melhor não tê-los” e “Se iodifica”, que ficam de acordo com a gramática normativa: “Melhor não os ter” e “Iodifica-se”, pois a próclise é obrigatória com o atrativo e a ênclise, pelo sintagma verbal, assim como no poema de João Cabral de Melo Neto, no trecho: “Para quem soletrá-la”, que deveria ser “Para quem a soletrar”.

Desta forma, questionamos se há realmente a necessidade da norma-padrão na escrita, pois os dados evidenciam que a grafia padrão é eficiente e já é definida pelo vocabulário ortográfico, mas, como observado nos exemplos anteriores, a norma padrão não é realmente utilizada por nomes importantes da Literatura Brasileira e das Artes. Assim, se essas construções coloquiais são bem aceitas pelos intelectuais e pelo público, por que não, como Faraco (2008) afirma, considerar a linguagem normal como a linguagem normativa para a fala e a escrita?

## **7 Considerações finais**

Ao longo desta discussão, observamos que o uso coloquial pode ser trabalhado de forma contextualizada com a Literatura, abordando os aspectos coloquiais da língua que são utilizados pela maioria dos falantes. O professor pode optar por uma aula contrastiva e trabalhar as variedades coloquial, culta e padrão, como formas existentes e usuais do português brasileiro, além de mencionar as contribuições contrárias do uso normativo, que também é uma variedade do português. Desta forma, demonstra-se ao aluno que uma mesma construção pode ser feita de diferentes maneiras e que não há uma sobreposição entre elas, mas a consciência de contextos aplicáveis ou não.

Faraco (2008) defende que existe uma forte tendência em se reificar e fetichizar a norma-padrão, isolando-a de seu contexto social, cultural e histórico, o que traz consequências negativas e perturbadoras para a efetiva padronização linguística no país, pois se torna artificial e anacrônico. Logo, é necessário contrapor-se a esse quadro, desafiando a criação de condições para uma crítica da atitude normativista, porque o importante é o efetivo domínio das práticas socioculturais de leitura e de produção de textos. Quanto à língua escrita, Bortoni-Ricardo (2004) explica que a uniformidade da ortografia garante sua funcionalidade, enquanto na modalidade oral se ensinam os recursos da variação para tornar a fala mais competente e conservar suas características sociodemográficas.

Por meio desta reflexão, podemos sugerir que uma possível alternativa para o ensino de língua portuguesa seja a organização dos professores dos anos iniciais da educação básica, não deixando toda a tarefa apenas aos pedagogos, e sim dividindo-as



com profissionais de Letras e outras áreas relacionadas à educação, incumbindo ao pedagogo a tarefa de alfabetização, que já é muito importante. Quanto aos demais professores, com formações específicas em diversas áreas do conhecimento, caberia a discussão mais aprofundada acerca dessas temáticas, em especial os fenômenos de linguagem, pensando estritamente o ensino de língua portuguesa.

## **ANÁLISIS CONTRASTANTE DE TEXTOS EN EL AULA**

**Resumen:** Nuestro objetivo en este artículo es analizar fenómenos encontrados en textos de los géneros poema y música que representan el lenguaje popular, acercándose del habla de los estudiantes y, a partir de esos datos, identificar lo que, según la norma estándar, presentaría desvíos gramaticales. A partir de las observaciones de los textos, buscamos identificar como la enseñanza de portugués en la escuela debe cubrir las diferentes posibilidades de uso de la lengua, que contemplan la modalidad culta, norma estándar y la variación lingüística. Para eso, utilizamos los estudios de Carlos Alberto Faraco (2002; 2008) y Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) como fundamentación del concepto de norma y da metodología de los Continuos de Letramiento, Monitoreo y Estilística. Para oponerse a las teorías de Pedagogía de Variación (FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004), presentamos los conceptos gramaticales de los fenómenos analizados, basado en las gramáticas de Mauro Ferreira (2007) y Evanildo Bechara (2015). Avalados en las teorías, fuimos para el análisis del material que consiste en dos canciones populares y cuatro poemas modernistas brasileños. En este contexto, observamos como los autores emplean la colocación pronominal, la selección léxica y las personas del discurso, al principio fuera de la norma estándar, pero coherente para los estudiantes. De esa manera, creamos el contraste entre norma estándar y norma culta, presentando para los alumnos las varias formas de adecuación.

**Palabras llave:** Poema y música; Pedagogía de Variación; Sociolingüística; Normas.

## **Referências:**

ANAVITÓRIA; IORC, Thiago. *Trevo*. Rio de Janeiro: Universal, 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GiXHRwNTu\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=GiXHRwNTu_I). Acesso em 28 set. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Balada do amor através das idades. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1930.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Sociolingüística e ensino: Contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2007.

MELO NETO, João Cabral de. A educação pela pedra. In: MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MORAES, Vinicius de. “Poema enjoadinho”. In: MORAES, Vinicius. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.

MORAES, Vinicius de. *Samba da volta*. In: MORAES, Vinicius. Rio de Janeiro: Tonga editora musical. 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MhNfOXmYIQs>. Acesso em 28 set. 2020.

Recebido em 06 de abril de 2021

Aprovado em 07 de maio de 2021

## ANEXOS

### Anexo 1 – Trevo (Anavitória)

Tu é trevo de quatro folhas  
É manhã de domingo à toa  
Conversa rara e boa  
Pedaço de sonho que faz meu querer acordar  
Pra vida  
Ai ai ai  
Tu, que tem esse abraço casa  
Se decidir bater asa  
Me leva contigo pra passear  
Eu juro afeto e paz não vão te faltar  
Ai ai ai  
Ah, eu só quero o leve da vida pra te levar  
E o tempo para, ah  
É a sorte de levar a hora pra passear  
Pra cá e pra lá, pra lá e pra cá  
Quando aqui tu estás.

## **Anexo 2 – Balada do amor através das idades**

### **(Carlos Drummond de Andrade)**

Eu te gosto, você me gosta  
desde tempos imemoriais.  
Eu era grego, você troiana,  
troiana mas não Helena.  
Saí do cavalo de pau  
para matar seu irmão.  
Matei, brigamos, morremos. [...]

## **Anexo 3 – O menino que carregava água na peneira (Manoel de Barros)**

*[...] Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

## **Anexo 4 – Samba da volta (Vinícius de Moraes)**

Você voltou, meu amor,  
alegria que me deu  
Quando a porta abriu  
você me olhou, você sorriu,  
ah, você se derreteu  
e se atirou, me envolveu, me brincou,  
conferiu o que era seu [...]

## **Anexo 5 – Poema enjoadinho (Vinícius de Moraes)**

Filhos... Filhos?  
Melhor não tê-los!  
Mas se não os temos  
Como sabê-los? [...]  
Engole água  
Fica salgada  
Se iodifica [...]

## **Anexo 6 – A educação pela pedra (João Cabral de Melo Neto)**

Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, frequentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).

A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
a de poética, sua carnadura concreta;  
a de economia, seu adensar-se compacta:  
lições da pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.

# A ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS CURRICULARES E TEÓRICAS EM UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL REALIZADA NO INTERIOR DA PARAÍBA

*Celso Ferrarezi Jr.<sup>1</sup>*

*Raphael Dantas de Oliveira<sup>2</sup>*

*Renilson Nóbrega Gomes<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este artigo discorre sobre um relato de sala de aula ocorrido, remotamente, durante a pandemia. Tal prática de ensino efetivou-se na perspectiva de destacar um tratamento teórico e didático-pedagógico para oralidade, reconhecendo a atenção dada a essa, na educação básica, mais tardiamente do que a escrita. Assim, objetivamos demonstrar que a fala, em contexto escolar, exige a escolha de gêneros discursivos adequados e variados, além de orientações metodológicas sistemáticas para um ensino produtivo, aproximando a abordagem didática que se dá à fala ao que se efetiva com os gêneros escritos. Metodologicamente, propomos que os estudantes, atendidos pela proposta didática em foco, confeccionassem e divulgassem poemas lidos e seus respectivos autores (poetas e poetisas) através de vídeo e *podcast*, instigando outros à prática da leitura. Teoricamente, pautamos a proposta didática em foco nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das considerações teóricas de Antunes (2009), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), entre outros. Este trabalho de sala de aula foi realizado no interior da Paraíba, cujos gêneros digitais, utilizados como recuso de ensino e

aprendizagem, são usados com frequência pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como resultados, por fim, percebemos que a fala, na escola, exige a escolha de gêneros discursivos diversificados, além de interesse do aluno, e orientações metodológicas que instiguem e oportunizem o discente a empregar a oralidade nos parâmetros relatados, ancorando o tratamento escolar da fala ao que se efetiva com os gêneros escritos. Isso pôde ser visto nos diversos vídeos e *podcasts* socializados como produto final do projeto “A poesia em casa: espalhando versos e deleitando a vida em tempo de pandemia”, e depoimentos do público para o qual os estudantes enviaram tais gêneros.

**Palavras-chave:** Relato; Oralidade; Ensino de língua comum; *Podcast*; Vídeo.

<sup>1</sup> Professor Titular de Semântica no Instituto de Ciências Humanas e Letras/UNIFAL-MG. celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos-RN. Professor da rede estadual de educação básica do Rio Grande Norte. raphaelrn89@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Currais Novos-RN. Professor da rede municipal de educação básica em Tenório-PB. renilson.professor@hotmail.com

## 1 Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluíram, cada um a seu modo, o tema da oralidade no debate educacional brasileiro, sobretudo para os profissionais que trabalham com a linguagem. Mais recentemente, teóricos da linguagem têm abordado a questão do ensino da oralidade na Educação Básica de forma mais aberta e sistemática, fortalecendo a discussão no que tange à escolarização do ensino da fala.

Assim, neste artigo, discutimos alguns aspectos trazidos tanto pelos direcionamentos curriculares, como pelo referencial teórico escolhido para fundamentar o presente estudo. Nesse sentido, procuramos estabelecer um elo entre as duas normativas supracitadas, bem como dos postulados teóricos de autores como Antunes (2009); Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), além de De Pietro e Wirthner (1996).

Acreditamos que uma reflexão com foco em mudanças de práticas tradicionais de sala de aula, com destaque para o ensino da oralidade, tem mais condições de se substanciar quando o professor recebe formação adequada na área, o que vincula o sucesso educativo na Educação Básica aos níveis de formação e atualização dos docentes.

## 2 Abordagens teóricas e normas curriculares sobre oralidade na educação básica brasileira

Falar sempre foi, e ainda é, mais comum do que escrever. Ao longo das atividades cotidianas, a maioria das pessoas mais fala do que escreve. No Brasil, quando pensávamos que a escrita nos aplicativos substituiria a fala em grande monta, o incremento da velocidade na *internet* e a maior capacidade de processamento dos *smartphones* levantaram a “mensagem de áudio” - ou, simplesmente, o “áudio” - como forma predominante da comunicação virtual e, em certa medida, diminuiu o constrangimento dos erros de escrita comuns há poucos anos.

Porém, a naturalidade e a popularidade da fala sempre fizeram da escrita uma prática valorizada, já que poucos tinham - e, em relação aos padrões prestigiados de escrita, ainda poucos têm - tal privilégio. Escrever continua sendo um domínio para poucos. Isso não significou, entretanto, que, ao longo da história das civilizações, a fala sempre fosse relegada a um plano inferior. Na Grécia Antiga, a capacidade de “bem falar” ocupava espaço de destaque, pois a retórica era tida como a ciência mais importante, pelo fato de a arte de (con)vencer estar na sua essência. Assim, entre os gregos, ela era utilizada em disputas sociais e de poder. Por isso mesmo, embora a população em geral falasse naturalmente, a “boa fala”, ou seja, a fala em sua forma de prestígio, era restrita a um público que apresentava um nível específico de conhecimento linguístico ao qual a maioria das pessoas não tinha acesso (CARVALHO e FERRAREZI JR., 2018). Em outras palavras, tanto na antiguidade quanto hoje, a oralidade e a escrita apresentam formas prestigiadas



que atuam como elementos identitários e como diferenciadores sociais aprendidos e apreendidos por uma classe pequena de pessoas em cada sociedade.

Entretanto, é com o tempo que essa competência natural é assimilada e aprimorada. Ou seja, as interações linguísticas é que ditam o ritmo e a qualidade de aprendizagem da fala por cada indivíduo<sup>4</sup>. Contudo, é comum que o ambiente social próximo ao falante, para muitos, não ofereça condições para utilizarem a variante padrão da língua. Possivelmente, chegará um momento em que esse “aprendiz” necessitará e, conseqüentemente, ingressará no ambiente escolar, que, ao menos à luz da legislação brasileira, deveria prepará-lo para as diversas situações do cotidiano, o que incluiria uma competência plena de fala. Assim, é na escola que a competência de fala deveria receber um tratamento significativo e sistemático, que levasse os alunos a refletir sobre os usos efetivos da oralidade na sociedade e a se capacitar plenamente para tais usos.

Apesar disso, a tradição escolar brasileira ao trabalhar língua materna - o que implicaria o desenvolvimento de quatro competências linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar – relega esta última à condição de ser muito pouco explorada e pouco valorizada.

Percebemos, também, que há uma ênfase desenfreada, na maioria dos casos, na escrita em detrimento da oralidade e, grande parte das aulas de língua materna ainda é destinada a exposições abstratas de gramática normativa. Isso ocorre não apenas dentro da escola, mas fora dela. Pelo que já expusemos aqui, apesar de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, trabalhar a oralidade é uma prática muito relevante.

Pensando nisso, Antunes (2009, p. 174) afirma que: “[...] uma tarefa da escola consiste em providenciar a sua crescente explicitação, na pretensão única de assegurar ao sujeito aprendiz uma atuação verbal cada vez mais relevante e coerente”, isso tanto na escrita quanto na oralidade (destaque nosso). Ainda de acordo com esta autora, é função da escola preparar seus alunos para as diversas situações do cotidiano, de forma que o emissor do discurso tenha consciência e competência suficientes na sua fala, para que, assim, haja uma interação significativa e bem-sucedida. Assim, oralidade ganha relevância ao se notar que é por meio dela que grande parte dos indivíduos “batalham” pela vida. Seja no trabalho, nos estudos ou na vida social cotidiana, falar é uma prática quase que indispensável.

Pensando nisso, segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 26), a escola deveria trabalhar em relação à oralidade,

- (a) uma grande quantidade de textos orais dos mais diversos gêneros, dos menos formais aos mais formais;

---

<sup>4</sup> É evidente que, aqui, não tratamos de pessoas com necessidades especiais ligadas ao aprendizado da fala, como surdos e mudos. Este é um tema relevante, mas que deve ser abordado em outro artigo.

- (b) uma prática constante que permita aos alunos transitarem por esses textos orais, falando, ouvindo e analisando seu conteúdo, recursos e finalidades sociais;
- (c) como resultado da análise e reflexão sobre a língua, o reconhecimento de todos esses gêneros, sua função social e a competência para adaptar-se a eles quando necessário.

Esses são caminhos significativos para que a escola, de fato, trabalhe com a oralidade. A partir dessas orientações, os alunos teriam a chance de desenvolver sua competência comunicativa, ou seja, sua capacidade de uso da linguagem através de práticas mais reflexivas e menos mnemônicas. Porém, muitas escolas, lamentavelmente e apesar de os PCN-LP, a BNCC e uma vasta gama de autores apontarem orientações de como trabalhar a oralidade na sala de aula, não conseguem ou não têm como objetivo aperfeiçoar a oralidade com ações educativas sistemáticas que permitam uma interação social efetiva pela fala.

De Pietro e Wirthner (2016) constataram que, em nossas escolas, comumente:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem, para a aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal e escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados). (DOLZ, SCHEUWLY e HALLER, 2004, p. 139).

Tal tratamento dado à oralidade nas aulas de língua portuguesa, como citado, remete ao trabalho de muitos docentes que, ainda, não conseguem enxergar a oralidade como objeto curricular legítimo de ensino da língua materna.

## **2.1 A oralidade nos PCN-LP e na BNCC**

Algumas reflexões trazidas pelos PCN-LP e pela BNCC, sempre no intuito de balizar as práticas de ensino e aprendizagem que tenham a modalidade da língua oral como objeto de conhecimento, são essenciais para entendermos as tentativas de mudar o *status* do ensino da oralidade na educação básica no Brasil.

O primeiro aspecto a citar é que os PCN-LP inauguram, no Brasil, a prática de incluir uma preocupação com a dimensão oral da linguagem como objeto curricular sistemático. Segundo os PCN-LP (BRASIL, 1998), no que concerne à língua oral, a escola utiliza a fala principalmente na abordagem dos diferentes conteúdos, uma vez

que à família caberia o papel de instrumentalizar o sujeito com tal modalidade da língua. Será? Como sabemos, a fala varia de igual modo como a escrita. Assim, todas as famílias, considerando o perfil sociocultural e educacional, cobrem as variedades e preparam a criança em idade de aquisição da fala para o seu pleno domínio?

Na escola, reforça o documento, no desejo de formar um aluno competente em relação à linguagem para o exercício da cidadania, que a escola o ensine a utilizar a linguagem oral a partir de um planejamento com foco na realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Logo, caberia ao professor aplicar atividades que tivessem sentido e utilidade social, treinando um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para tais situações. Do contrário, os procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerão se a escola não tomar para si a tarefa de ensinar, orientar o alunado que atende.

Quanto a isso, os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 68) orientam que

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ou seja,

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Face às duas citações, vemos que predomina, nos PCN-LP, uma visão exclusiva da importância de a escola desenvolver um trabalho que possibilite ao aluno se apropriar do uso oral nos eventos previstos a partir dos gêneros formais elencados, uma vez que, na família, na maioria dos casos, ele não tem acesso a esses em práticas espontâneas da linguagem. Nessa direção, os PCN-LP propõem que o professor constitua um *corpus* de gêneros orais a fim de que promova atividades de escuta<sup>5</sup> e possibilite aos alunos referenciais modalizadores:

Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição (BRASIL, 1998, p. 68).

<sup>5</sup> Na página 68 dos PCN (BRASIL, 1998), o professor encontrará possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos. Tais orientações se coadunam com os gêneros que, eventualmente, se queira que o aluno domine.

Hoje, os recursos podem ser outros, a exemplo de vídeos de documentários disponibilizados no *Youtube*. Em adição, os PCN-LP advertem que:

O texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito, não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção (BRASIL, 1998, p. 73).

Isso posto, vemos que o ensino com foco na produção de textos orais, requer ensino de planejamento da fala, para que se oportunize ao aluno a preparar-se previamente e se capacitar para o monitoramento de sua fala. Para isso, os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 73) balizam os seguintes pontos a serem seguidos em contexto escolar:

- a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;
- b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;
- c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;
- d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;
- e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino.

Diante das orientações metodológicas sugeridas pelos PCN-LP para a escolarização da aula em contexto escolar, passamos para as normas constantes na BNCC. Uma não obscurece a outra, em nossa opinião. No entanto, aprofunda-se o debate, pondo em relevo outros tratamentos que remetam à atualidade com as inúmeras mudanças que impactaram a linguagem depois de duas décadas da produção e circulação da primeira diretriz curricular de que tratamos aqui.

A oralidade, na BNCC, é abordada ao lado das considerações feitas aos eixos *Leitura, Produção escrita e Análise linguística/semiótica*. Ela é direcionada para as práticas de linguagem que ocorrem com a utilização do oral, com ou sem contato

face a face<sup>6</sup>. Tal documento ainda propõe a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões de temáticas relacionadas aos campos de atuação.

Isso deve ser entendido mediante a compreensão de que os PCN-LP eram uma matriz curricular com base em *conteúdos* e a BNCC é uma matriz curricular com base em *competências e habilidades*. A mudança de enfoque provoca, evidentemente, uma mudança na apresentação textual do documento e na sistematização dos temas de trabalho propostos.

Nesse sentido, vale informar as habilidades que a BNCC elenca para trabalho em sala de aula:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais;

Compreensão de textos orais;

Produção de textos orais;

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; e

Relação entre fala e escrita (BRASIL, 2017, p. 79-80).

Além dessa orientação, chamamos a atenção para novos gêneros textuais orais que tal diretriz curricular propõe para serem escolarizados, considerando, especialmente, o advento de novas tecnologias de comunicação nos últimos anos. Entre eles aparecem o *podcast*, o *vlog*, os *informativos noticiosos orais de Internet etc.*

Vemos, assim, que tais gêneros precisam ser objeto de conhecimento não só do aluno como, também, do professor, o que não é um problema conceitual, a nosso ver, sobretudo quando se concebe que o processo de ensino gera aprendizagem não somente para os alunos, como para o professor. O problema estaria no acesso de certos grupos de professores a esses gêneros, uma vez que nem toda escola brasileira dispõe de *Internet* e algumas – por mais absurdo que possa parecer – sequer dispõem de luz elétrica no horário das aulas.

## 2.2 Podcasts e vídeos como recursos de desenvolvimento da oralidade

Vistos os fundamentos do ensino da oralidade propostos para a Educação Básica no Brasil, pontuamos, ainda, alguns aspectos acerca dos gêneros discursivos *podcast* e vídeo utilizados como objetos de estudo no processo de ensino e

<sup>6</sup> Na página 78 da BNCC, o professor identificará quais gêneros são propostos para serem escolarizados, sendo uns já conhecidos e outros não. Isso provoca o professor a mais estudo, a fim de que ele tenha um domínio mais amplo desses gêneros e os possa escolarizar de forma adequada para seus alunos.

aprendizagem em uma experiência educacional no interior do estado da Paraíba e cujo relato sistematizamos na próxima seção. A escolha de tais gêneros discursivos deve-se a razões do tipo: são de apreciação atual do aluno devido estarem atrelados à tecnologia, bem como mais viáveis de serem produzidos e divulgados neste tempo de pandemia.

A palavra *Podcast* vem da junção de *Ipod* (dispositivo de áudio da *Apple*) com *broadcast* (transmissão de informações por rádio ou TV). O termo surgiu em 2004 e os créditos são dados ao ex-DJ da MTV Adam Curry, que criou o primeiro agregador de *podcast* e disponibilizou o código na *Internet* para todos os outros programadores<sup>7</sup>,

Nesse sentido, Saeed (2010, p. 31) define *Podcast* como: “um método de distribuição de gravações de áudio e vídeo pela Internet, permitindo que os usuários se inscrevam por meio de um arquivo feed”. Tal gênero permite o registro de textos que pode ser ouvido no momento em que a pessoa interessada puder, independente do horário de sua produção.

Assim, um *podcast* nada mais é do que um tipo de “programa de rádio”, mas disponibilizado via *Internet* e com a vantagem de ter seu conteúdo totalmente sob demanda. Os usuários podem ouvir o que quiserem na hora que sentirem vontade. Basta clicarem no *play* ou baixarem o arquivo de áudio para ouvirem *off-line*. O *podcast* é, portanto, uma nova forma de comunicação oral sem interação face a face que tem ajudado muitas pessoas a ocuparem o tempo considerado ocioso, por exemplo, quando estão no trânsito, exercitando-se fisicamente ou até mesmo em um banho.

Quanto ao acesso a esse tipo de conteúdo, há diversas formas de fazê-lo, seja através de um *smartphone*, de um *tablet* ou de um computador pessoal.

Outro aspecto interessante do *podcast* diz respeito aos assuntos tratados, que são os mais variados e abordam temáticas inerentes a áreas como a cultura *pop*, saúde, lazer, esporte, educação etc., mas sempre em tom informativo.

De igual modo, o vídeo curto de *Internet*, no estilo *vlog*, foi usado com o mesmo enfoque. Sobre tal gênero, podemos afirmar que este “é um sistema de gravação e reprodução de imagens, as quais podem estar acompanhadas de sons, e que” embora, tradicionalmente, tenha sido criado para gravação em filetes de material sintético sensível à luz e, posteriormente, em “uma banda magnética”<sup>8</sup>. Modernamente, é constituído por meio de arquivos totalmente digitais e produzidos com o uso dos diversos dispositivos, tais como filmadoras, *tablets*, e *smartphones*, entre outros. No caso da experiência educativa relatada, todos os vídeos tinham áudio de fala, uma vez que enfocamos a dimensão da oralidade nesse trabalho.

Ainda sobre vídeo, Moran (1995) orienta que tal recurso deve ser usado em sala, principalmente, como elemento de sensibilização, para despertar a motivação, a curiosidade e o desejo de pesquisar os temas curriculares; como ilustração para mostrar o que e como se fala, assim como para compor cenários desconhecidos

<sup>7</sup> Estas informações a respeito do *podcast* foram retexualizadas a partir do vídeo disponibilizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZXOM&feature=youtu.be>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://conceito.de/video>>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.



ou para situar os alunos no tempo e no espaço. Como afirma o mesmo autor, “a vida se aproxima da escola através do vídeo” (MORAN, 1995, p. 29).

Em adição, Moran (1995) salienta que o uso de vídeo em sala pode ainda incentivar a produção de outros materiais pelos próprios alunos, como forma de expressão. Esse tipo de atividade tem um teor lúdico e motivador muito forte e, em geral, é bem aceito pelos jovens, pois apresenta o que para eles existe de mais moderno e contemporâneo.

Assim, o fato de a maioria dos alunos de Educação Básica urbana no Brasil disporem de *smartphones* de uso pessoal, facilita enormemente a utilização, em sala de aula, de *podcasts* e vídeos produzidos por eles, pois esses aparelhos permitem a produção de arquivos sem mais despesas para os alunos nem para o estabelecimento escolar. Uma das intenções de utilizar tal tecnologia é, também, a de incentivar o engajamento dos jovens dentro do processo de aprendizagem, pois atividades dessa natureza são, por eles, consideradas modernas, participativas e diferenciadas em relação às práticas tradicionais de sala.

Nessa direção, Corpas (2000, p. 785-786) e Moran (1995, p. 27) pontuam vantagens para o uso do vídeo. São elas:

- Possibilita a inclusão, nas aulas, de formas comportamentais e gêneros textuais conhecidos: normalmente as imagens e estratégias para criação e veiculação dos vídeos são relativamente semelhantes em diferentes países e idiomas, ou seja, grande parte da informação do vídeo publicitário é de conhecimento do aluno em sua língua materna;
- Diversifica materiais de apoio e torna as aulas mais dinâmicas e motivadoras;
- Possibilita a interação entre diferentes materiais de apoio midiáticos como o computador, o CD-ROM, os videogames, a internet, o rádio, a televisão, livros jornais etc.;
- Explicita nuances, normas comportamentais e aproxima o ambiente de aula ao cotidiano e às formas autênticas da língua-meta;
- Representa uma maneira multilinguística de aprender. É uma excelente oportunidade para que os alunos percebam que é possível utilizar diferentes formas de expressão de ideias, sentimentos, desejos etc. e relacionar a modalidade escrita e diferentes recursos visuais, sonoros, imagéticos, icônicos etc.;
- Evidencia elementos de contextos da vida real – verbais e não verbais – atitudes, comportamentos, gestos distância ou aproximação entre os interlocutores etc.;
- Apresenta situações comunicativas: localização espacial e temporal, atitudes e padrões interativos dos falantes e sensibilização dos alunos para as formas de organização do discurso;
- Possibilita assistir às cenas várias vezes, examinar, rever, fazer pausas e reconstruir as sequências dos fatos, mostrar a imagem com ou sem som, trabalhar o som com ou sem imagens etc.

Além das contribuições citadas para o emprego do vídeo em contexto escolar, Fernández *et al.* (2009, p. 58) complementa que:

O uso do vídeo em sala pode ainda incentivar a produção de outros materiais pelos próprios alunos, como forma de expressão. Esse tipo de atividade tem um teor lúdico e motivador muito forte e, em geral, é bem aceito principalmente pelos jovens, pois representa o que para eles existe de mais moderno e contemporâneo.

De acordo com o autor, o vídeo se mostra uma ferramenta eficaz que pode potencializar o aprendizado de seus usuários, sobretudo em contexto escolar, bem como o emprego da oralidade. Isso se deve ao fato de ser uma prática muito presente na vida de muitos jovens e que favorece um registro de uma realidade vivenciada, no caso em relato, a apresentação de poemas lidos e suas respectivas compreensões e interpretações, além da biografia dos poetas e poetisas, como passaremos a ver na próxima seção.

### **3 Relato de experiência: o podcast e o vídeo curto de internet em uma sequência didática para desenvolvimento da oralidade durante a pandemia de 2020**

A princípio, após as primeiras quatro semanas de aulas remotas aplicadas entre o final de abril e a penúltima semana de maio, refletindo acerca das queixas dos(as) estudantes com a carga de leitura e atividades que estavam efetivando em tal período letivo, pensamos em oferecer algo além do proposto para o ensino e aprendizagem pela Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) através dos Planos de Estratégias. Essa decisão objetivava tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas, participativas, produtivas e prazerosas.

Assim, aguçado por esta nova realidade didática, escrevemos o projeto “A poesia em casa: espalhando versos e deleitando a vida em tempo de pandemia”, para ser sistematizado na primeira série do Ensino Médio, turmas “A” e “B”, que se desenvolveu em caráter interdisciplinar, contando com a participação, primeiramente, do professor de Artes e, depois, do professor de Matemática com suas respectivas turmas, no que tange à apresentação de instruções para a elaboração dos produtos finais.

O objetivo principal da proposta era proporcionar, aos discentes atendidos, um momento para a leitura de poemas e a interação entre os(as) colegas de turma e da turma vizinha, no intento de que se divulgassem obras de poetas e poetisas através de ilustrações, *podcasts* e vídeos, isto depois de se ler o material sugerido, compreendê-lo e interpretá-lo.

Contextualizado o trabalho didático-pedagógico com o corpo técnico da escola e demais professores participantes, os alunos das duas turmas foram contatados

por intermédio de suas monitoras de sala para saber de seu interesse em participar do projeto. De modo geral, tomamos conhecimento de que todos os alunos expressaram interesse em participar das ações propostas. Uma vez que havia interesse na participação, socializamos, pelos grupos de *WhatsApp* das turmas, os programas estratégicos suplementares com as datas, conteúdos, procedimentos de ensino e aprendizagem, além das atividades a serem realizadas

Depois que os estudantes tiveram acesso ao cronograma de atividades, metodologia de trabalho e informações sobre os produtos que iriam ser construídos e expostos no evento final de culminância do projeto, algumas perguntas de referência foram propostas como base teórica para as atividades que realizariam. Foram elas: *O que é poema?; O que é poesia?; Qual a estrutura e as características de um poema?; O que é um soneto?; Citar nomes de poetas e poetisas brasileiros, com destaque para os escritores paraibanos.*

Os alunos deveriam responder a essas perguntas por meio de pesquisa na *web* além de compartilhar suas respostas com os colegas e o professor nos grupos do *WhatsApp*. Eles também receberam orientações particulares por meio de ligações telefônicas e motivação para escolha de um poeta ou poetisa e três dos seus poemas para leitura e emprego do conteúdo lido na execução das atividades implementadas.

Assim, pretendíamos atingir os descritores propostos para nivelamento, nesta ação e nas demais que se sucederam, com base nas seguintes habilidades propostas na matriz curricular adotada na escola:

H1 - Interpretar com base no texto;

H2 - Reconhecer a unidade temática do texto;

H3 - Identificar a finalidade de um texto e seu gênero; e

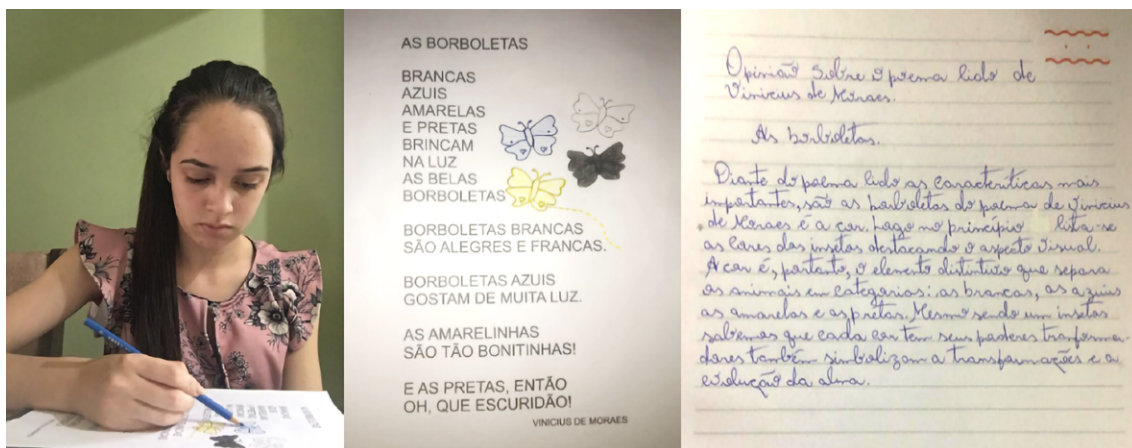
H6 - Reconhecer, no texto, o valor expressivo e o efeito de sentido de recursos linguísticos.

Em seguida, os estudantes foram incentivados para efetuar a leitura dos poemas por eles selecionados e, a partir dessa leitura, expressar sua compreensão e interpretação de um dos textos lidos por meio de desenhos para, posteriormente, socializarem com um(a) colega. Esta foi uma primeira tentativa de colocar os alunos em contato com o material de leitura e de desinibi-los num primeiro estágio da atividade, uma vez que os outros estágios já previam a produção de material oral; e funcionou muito bem. Permitiu, além da escolha de um poema para leitura e apresentação da compreensão e interpretação por meio de desenho, o envio da imagem pela *Internet*, expressando tanto conhecimento técnico do aluno quanto provocando, nas demais, a leitura do poema ilustrado. Seguem imagens<sup>9</sup> relacionadas à esta ação:

---

<sup>9</sup> Todas as imagens aqui constantes foram retiradas do relatório da pesquisa e utilizadas com autorização.

**Figura 1:** Aluna pintando uma ilustração do poema “As borboletas”, de Vinicius de Moraes e comentário do texto.



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

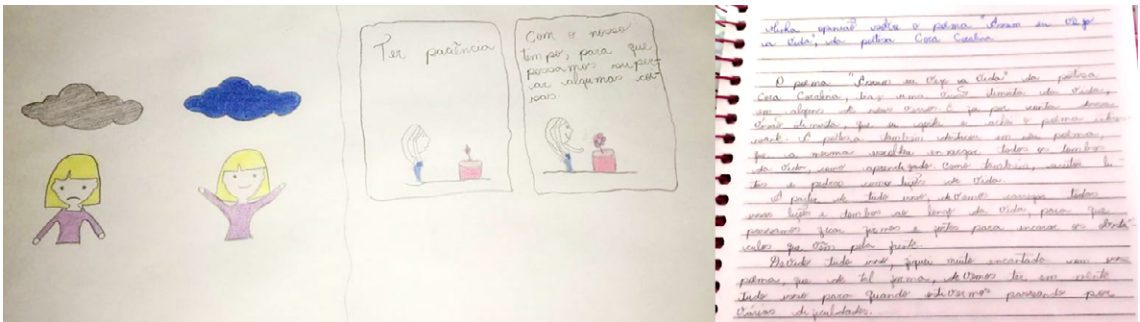
**Figura 2:** Aluna desenhando e pintando uma ilustração do poema “Assim eu vejo a vida”, de Cora Coralina



Fonte: acervo da pesquisa (2020).



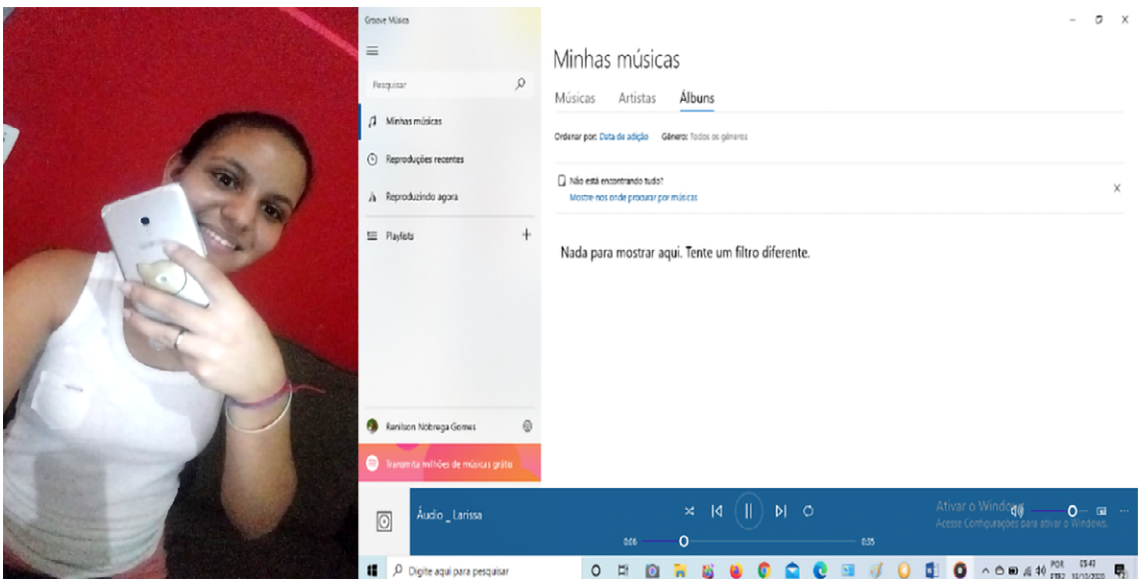
**Figura 3:** Ilustração seguida de comentário do poema “Assim eu vejo a vida”, de Cora Coralina



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

O próximo passo da sequência didática consistiu na leitura e compreensão de poemas para, agora, em forma de *podcast*, registrar a compreensão do texto, além de enviar o arquivo de áudio para um(a) colega. É interessante notar que a metodologia de trabalho para esta ação com uso de *podcast* provocava o estudante que recebeu o arquivo de áudio a ler também o poema divulgado pela produção<sup>10</sup> de seu colega. Seguem imagens relacionadas à esta ação:

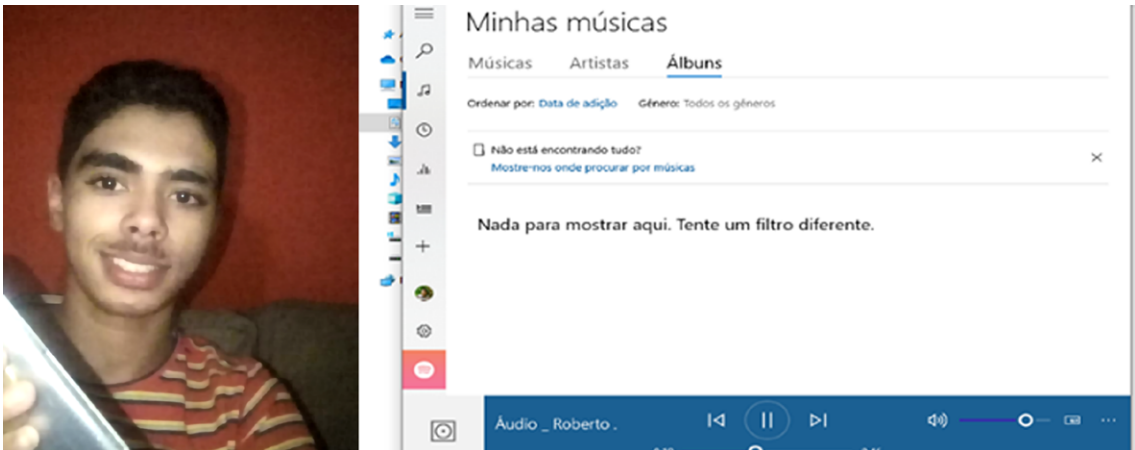
**Figura 4:** Aluna gravando áudio com comentário do poema “Alfandega”, de Adélia Prado



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

<sup>10</sup> Os áudios originais produzidos pelos alunos podem ser acessados pelo seguinte link no Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1dC3AYkaHEv8mtrpPNNqvVLZm60StNeBa?usp=sharing>

**Figura 5:** Aluno gravando áudio acerca do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 6:** Aluno lendo poemas para a mãe e as irmãs



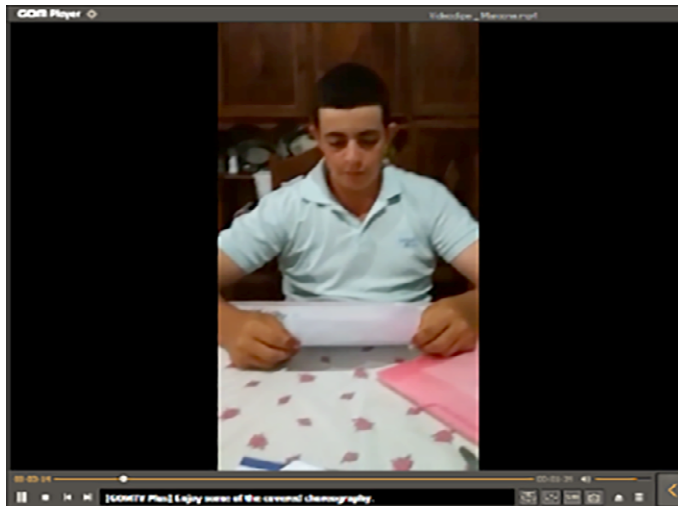
Fonte: acervo da pesquisa (2020).

Na penúltima ação, o poema escolhido teve a sua divulgação realizada a partir de um vídeo<sup>11</sup> gravado pelos alunos, sempre no intento de despertar o interesse dos interlocutores para a leitura e conhecimento do texto que lhes estava sendo apresentado. Nesta etapa, os alunos, além de ler e interpretar um terceiro poema do mesmo autor antes trabalhado, tiveram que preparar o roteiro de seus vídeos e, depois editá-los, para que pudessem ser enviados aos colegas. Eis algumas imagens relacionadas à esta fase da sequência didática:

<sup>11</sup> Os vídeos originais produzidos pelos alunos podem ser acessados no seguinte link no Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1SUGJAe4JwuCXOPdePEivn-7N-SCsLn3c>.

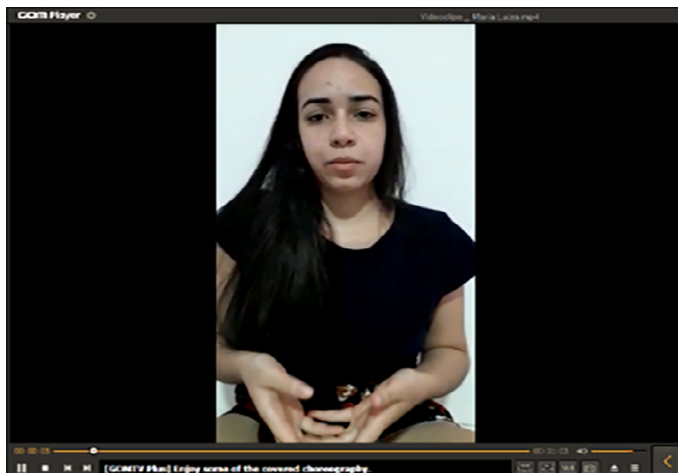


**Figura 7:** Vídeo com aluno comentando o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 8:** Vídeo com a aluna comentando o poema “Humildade”, de Cora Coralina



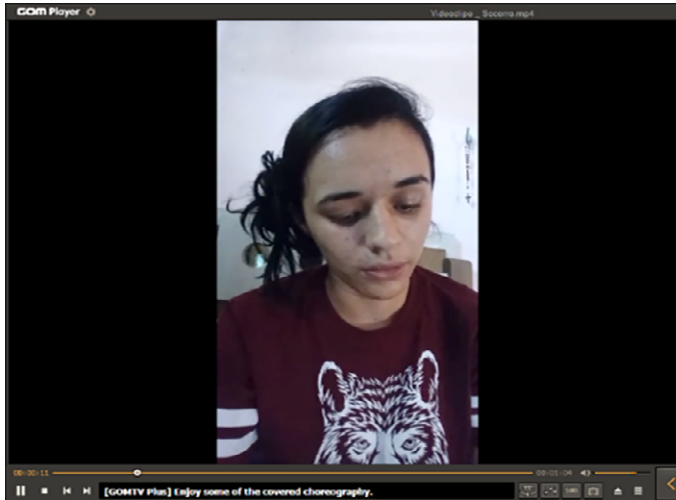
Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 9:** Vídeo com o aluno comentando o poema “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 10:** Vídeo com a aluna comentando o poema “O velho e a flor”, de Vinícius de Moraes



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

A partir dos vídeos curtos postados para os colegas, foram produzidos comentários pelos alunos recebedores que atestam a eficiência do material produzido no que tange ao estímulo para leitura do poema comentado e de outros do mesmo autor. Reproduzimos, aqui, três desses comentários a título de exemplificação:

O trabalho da minha colega K. M. P. S. se deu a partir de três poemas do poeta Vinícius de Moraes. Achei ótima a interpretação em relação aos textos escolhidos e lidos por ela. Pois, contribuiu para que não só soubesse de que tratam os poemas bem como me motivaram à leitura. Enfim, as suas produções ficaram muito bem organizadas!

L., lindo este seu comentário do poema de Adélia Prado. Vou pesquisar outros poemas dela”.

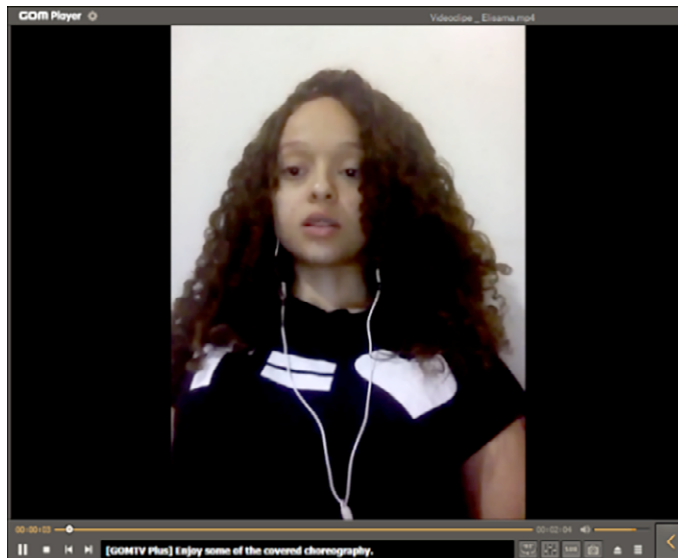
R., o modo com o qual você falou do poema me ajudou a entendê-lo mais. Você é top, meu amigo!

A finalização da sequência didática pedia que os alunos lessem a biografia do(a) autor(a) cujos poemas tinham sido lidos, ilustrados e comentados por eles, além de escolher e ler outro poema para realizar uma apresentação em um sarau virtual viabilizado por meio dos grupos de *WhatsApp*, destacando a temática do poema e contextualizando-a a partir do local onde vivem. Também foi solicitado aos discentes que destacassem aspectos do estilo textual da obra lida, focados na expressividade e nos efeitos de sentido alcançados pelo(a) poeta nos poemas trabalhados.

Assim, no sarau que finalizou a sequência didática, os aprendentes expuseram notas biográficas e fotos dos poetas e poetisas pesquisados, os poemas escolhidos e os comentaram por escrito e oralmente. Também, tiveram oportunidade de

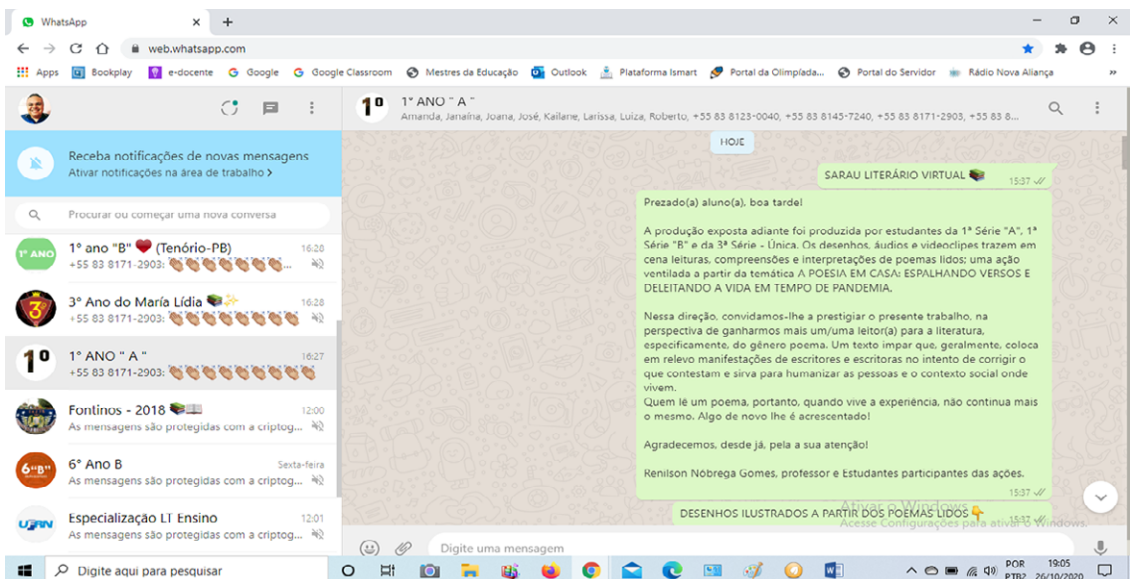


**Figura 13:** Vídeo com aluna apresentando o poema “Impossível”, de Florbela Espanca, no Sarau Literário



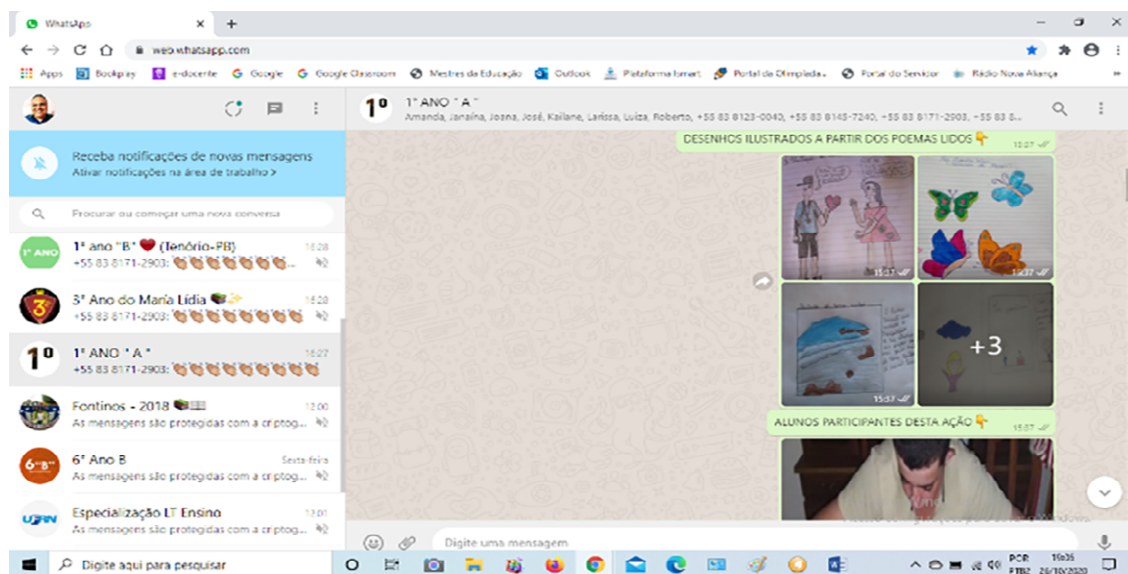
Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 14:** Imagem do sarau virtual



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

**Figura 15:** Outra imagem do sarau virtual



Fonte: acervo da pesquisa (2020).

Dentre os muitos comentários postados no grupo do sarau virtual, selecionamos alguns que refletem o êxito da sequência didática realizada:

“Excelente trabalho acabo de visualizar. Uma alternativa encontrada para que as práticas de leitura e um dos eventos de nossa escola dessa continuidade, neste tempo de pandemia” (Gestora Escolar).

“Parabéns, R. Belo trabalho com a poesia. Esse momento de aliar o sentido ao desenho ficou excelente. Continue adaptando e aplicando em outras turmas. Assim, vai despertando o sentimento desses alunos” (Professora de instituição externa ao trabalho).

“Como não gosto de falar em público, gostei muito quando gravei meus comentários sobre os poemas que li e vi que era capaz. Um registro que marcou meus estudos” (Aluno participante do projeto).

“Foi difícil produzir os vídeos, pois a vergonha bateu e achava que não iria conseguir. Mas deu certo. Uma experiência que valeu a pena” (Aluna participante do projeto).

“Adorei a escritora e seus poemas que meu filho escolheu. Já me acostumei em ouvi-lo lendo para mim ou através dos áudios que recebo para dizer se ele gravou bem” (Mãe participante do evento).

Ao final do desenvolvimento da sequência didática, podemos elencar alguns aspectos positivos do trabalho realizado, a saber:



- a) os estudantes demonstraram prazer em ler poemas, bem como capacidade de compreensão e interpretação somada à habilidade para produzir desenhos, *podcasts* e vídeos com recursos de que já dispunham;
- b) os alunos demonstram ter alcançado um nível de fruição na leitura que superou a obrigatoriedade da atividade didática em si;
- c) os trabalhos realizados influenciaram os interlocutores dos *podcasts* e vídeos a ler e se interessar por autores antes desconhecidos para eles;
- d) houve inesperado e profícuo envolvimento dos familiares, uma vez que, tanto em suas casas quanto pelos ambientes virtuais, os estudantes liam poemas para suas mães e irmãos. Assim, os familiares acabaram também se inserindo e participando das atividades implementadas;
- e) esses resultados foram obtidos em pleno isolamento social, permitindo que os estudantes continuassem interagindo com os colegas, deleitando-se e permitindo a outros enfrentar um tempo difícil e repleto de más notícias, com a leitura e divulgação de conhecimento artístico;
- f) finalmente, os resultados obtidos extrapolaram o ambiente escolar e se “eternizaram” no ambiente virtual, podendo ser acessados e reaccessados sempre que os alunos desejem, bem como compartilhados com novos amigos, parentes distantes e outras pessoas que se interessem pelo tema ou, simplesmente, tenham a curiosidade de ver o trabalho construído pelos alunos. Assim, esses alunos não contribuíram apenas e exclusivamente com sua própria formação, mas produziram bens de conhecimento mais duráveis que se perpetuam para fora dos muros da escola e que servem para mais do que a mera atribuição de notas.

Finalizando a descrição da sequência didática, é interessante ressaltar que os empecilhos para efetivar as ações narradas foram desprezíveis se comparados aos resultados obtidos. Isto nos instiga a dar continuidade à aplicação dessa sequência em um tempo futuro, pós-pandemia, através do acréscimo de outras práticas, da proposta de outros produtos de oralidade a serem construídos e da realização de eventos presenciais com *performances* face a face que exijam ainda mais da oralidade dos alunos.

Tal motivação se dá graças as orientações curriculares dos PCN-LP e da BNCC, bem como das lentes teóricas dos autores citados, a exemplo de: Dolz, Schneuwly e Haller (2004); Antunes (2009); Ferrarezi Jr. (2014); Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), no tocante ao que pontuam sobre a escolarização da oralidade em sala de aula na educação básica, e os apontamentos sobre os dois gêneros discursivos produzidos no decorrer da realização do projeto, a saber: conceito, função, características e importância do vídeo e *podcast*.

A soma de tais saberes, por fim, deu-se de modo singular na idealização, produção e aplicação da prática de ensino em abordagem, além de deixar a motivação para retomarmos a prática escolarizada, tendo em vista a importância da



dedicação de um espaço em sala de aula para o trabalho com a oralidade, ainda não tratada, em muitas salas de aulas, como a escrita.

#### **4 Considerações finais**

Vivências escolares, na Educação Básica, como a que aqui apresentamos, revelam a dificuldade que o aluno tem de fazer uso da oralidade formalizada na sala de aula. Isso aparenta reforçar a tese de que ele vem à escola para aprender a escrever, pois prefere se manter em silenciamento na escola. Esse silêncio, por parte do estudante, revela justamente o oposto: que há necessidade de que a escola proporcione oportunidades sólidas e sistemáticas para que seus alunos desenvolvam essa competência comunicativa de forma mais ampla.

Como balizado pelas diretrizes curriculares das quais tratamos (PCN-LP e BNCC) e pelos teóricos citados, entre tantos cientistas que estudam a importância da oralidade para a vida do indivíduo, assim como ocorre com a escrita, a fala também deve ser didatizada. Isso se dá, principalmente, quando temos em vista que sua aprendizagem em contexto familiar, na maioria dos casos, não atende às situações que exigem um domínio linguístico mais complexo.

Assim, torna-se necessário que se efetive um trabalho didático pedagógico com foco, primeiramente, em preencher lacunas correspondentes as que o aluno traz a escola. Conforme colocado anteriormente, a fim de que ele possa desenvolver uma formação a qual venha aplicar os conhecimentos aprendidos na escola à sua vida. Atividades com caráter lúdico, que envolvam os estudantes e sua turma, são uma opção interessante e podem ser realizadas a partir de recursos tecnológicos hoje disponíveis para os alunos, sem custos adicionais e com o adentramento nas novas tecnologias de informação e comunicação. Um exemplo desse tipo de ação pedagógica é este que trouxemos no relato de uma experiência a partir do *podcast* e do vídeo.

Vencida a barreira inicial da timidez e da falsa sensação de incapacidade por parte do próprio aluno, pode-se partir para um ensino mais complexo dos mais diferentes gêneros orais que os alunos farão uso em sua vida cidadã, bem como oferecer eventos e interlocutores reais aos quais eles possam dirigir as suas produções, seja em formato face a face como, por exemplo, em debates, entrevistas e mesas-redondas, seja em interações indiretas, como nos dois gêneros ilustrados na experiência aqui relatada - ou outros que possam ser gravados, exibidos e assistidos sem a presença pessoal dos interlocutores.

Finalizando, ressaltamos que cabe aos sistemas de ensino uma profunda revisão da formação dos professores, das condições de docência nas escolas e dos objetivos do ensino escolar atual, oferecendo aos docentes apoio teórico e técnico adequados à nova realidade comunicacional do mundo e informando-os sobre como utilizar os novos recursos – muitas vezes já existentes na sala - no incremento de suas práticas de ensino.

# **ORALITY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: CURRICULAR AND THEORETICAL PERSPECTIVES IN AN EDUCATIONAL EXPERIENCE CARRIED OUT IN THE INTERIOR OF THE PARAÍBA**

**Abstract:** This article discusses about a classroom report that occurred remotely during the pandemic. Such teaching practice was carried out in the perspective of emphasizing a theoretical and didactic-pedagogical treatment for orality, recognizing the attention given to this, in basic education, later than writing. Thus, we aim to demonstrate that orality, in a school context, requires the choice of adequate and varied discourse genres, in addition to systematic methodological guidelines for productive teaching, bringing the didactic approach to speech closer to that which is effective with the written genres. Methodologically, we propose that students, assisted by the didactic proposal in focus, make and disseminate read poems and their respective authors (poets and poets) through video and podcast, instigating others to the practice of reading. Theoretically, we base the didactic proposal in focus on the guidelines of the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCN-LP) and the National Common Curricular Base (BNCC), as well as the theoretical considerations of Antunes (2009), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018), among others. This classroom work was carried out in the interior of Paraíba, whose digital genres used as a teaching and learning resource are frequently used by the subjects involved in the research. As a result, finally, we identified that orality, at school, requires the choice of appropriate and varied discourse genres, in addition to the student's interest, and methodological guidelines that instigate and give the student the opportunity to use orality in the reported parameters, basing school treatment of the orality to what is effective with written genres. This could be seen in the several socialized videos and podcasts as the final product of the project "Poetry at home: spreading verses and delighting life in a pandemic time", and testimonials from the public to who the students sent such genres.

**Keywords:** Report; Orality; Common language teaching; *Podcast*; Video.

## **Referências:**

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.

**CONCEITO DE VÍDEO**. 2012. Disponível em: <<https://conceito.de/video>>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

CONEXÃO JOVEM. *O que é Podcast?*. Youtube, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZX0M&feature=youtu.be>>. Acessado em: 02 de janeiro de 2021.

DE PIETRO, J.-F. e WIRTHNER, M. *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français*. Tranel, 25, pp. 29-49, 1996.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. IN: SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres *et al. Publicidade e propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

SAEED, Nauman. *Integration and acceptance of Web 2.0 technologies in higher education*. 2010. 200 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Melbourne, Swinburne University of Technology, 2010. Disponível em: < <http://researchbank.swinburne.edu.au/vital/access/manager/Repository/swin:18535>>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

Recebido em 23 de março de 2021

Aprovado em 15 de maio de 2021

# A PRESENÇA DA DOENÇA E DA PANDEMIA EM GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Alberto Bejarano<sup>1</sup>

**Resumo:** São múltiplas as epidemias na obra de Gabriel García Márquez, de esquecimento, de insônia, de doenças reais e imaginárias. Uma delas, talvez a principal, é a guerra civil, como uma grande epidemia que arrasta personagens para delírios e famílias e povos para herdar o ódio eterno. Desde seus primeiros contos, no final da década de 1940, a morte é sem dúvida um dos eixos de sua grande obra narrativa que continuará em seus grandes romances e é, junto com o amor, um dos grandes temas de sua obra e de sua vida como pode ser visto em suas memórias, *Vivir para contarla* (2004). Neste artigo, abordaremos o tema da doença e da pandemia em *Cem Anos de Solidão* (1967) e em *O amor nos tempos do cólera* (1984). Para isso, dialogaremos com as teorias do filósofo e médico francês Georges Canguilhem e seu já clássico livro, *O normal e o patológico* (1978). E também faremos uma releitura comparativa de Gabriel García Márquez com João Guimarães Rosa.

**Palavras-chave:** Literatura latino-americana; epidemias; Gabriel García Márquez, João Guimarães Rosa

## 1 Gabriel García Márquez, João Guimarães Rosa e as memórias de Bogotá

Gabriel García Márquez provém de uma pequena cidade (Aracataca, como Cordisburgo no caso de João Guimarães Rosa) e fez uma profunda viagem mítica e iniciática (pelas *ciénagas*,<sup>2</sup> no caso do escritor colombiano; pelo sertão, no caso do autor brasileiro). Além disso, *Cem anos de solidão* (1967) é um exemplo dos romances da América profunda, habitando uma esfera na qual se encontram outros nomes como Juan Rulfo, José María Arguedas e Augusto Roa Bastos. Tanto

<sup>1</sup> Doutor em filosofia pela Universidade Paris 8, 2014. Docente e pesquisador no Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, no mestrado em literatura e cultura. Diretor da linha de pesquisa Literatura Comparada do Mestrado em Literatura. Atua nas linhas de pesquisa literatura comparada, artes contemporâneas, filosofia francesa contemporânea, literatura hispano-americana, brasileira e portuguesa, literatura colombiana. Atualmente é professor visitante em diversas universidades colombianas e brasileiras. E-mail: alberto.bejarano@caro-cuervo.gov.co

<sup>2</sup> Conhecida como Ciénaga Grande de Santa Marta, área pantanosa de aprox. 4.280 km<sup>2</sup> na foz do Rio Magdalena, perto da cidade natal de García Márquez, Aracataca.

Guimarães Rosa quanto García Márquez são considerados grandes poetas épicos americanos, trovadores e intérpretes de nossa oralidade, dos arquipélagos que nos habitam ou jograis da oralidade, como aponta Édouard Glissant.

Em Gabriel García Márquez, podemos ver em seus primeiros contos, publicados em *Olhos de cão azul* (2014), e mais especificamente no conto “A outra costela da morte” (2014), um tema comum: a morte e a aproximação ao fantasmal como revelação poética, tal qual é notável na seguinte passagem:

Iam em um trem – agora posso recordá-lo – através de uma paisagem – este sonho eu tive frequentemente – de naturezas-mortas, semeada de árvores artificiais, falsas, frutificando navalhas, tesouras e outros diversos – agora me lembro que devo cortar o cabelo – instrumentos de barbearia. Esse sonho ele o tivera frequentemente, mas nunca lhe produziu esse sobressalto. Atrás de uma árvore estava o seu irmão, o outro, seu gêmeo, que fora enterrado naquela tarde, gesticulando – isto me aconteceu alguma vez na vida real – para que eu fizesse parar o trem. Convencido da inutilidade de sua mensagem, começou a correr atrás do vagão que caiu, arquejante, com a boca cheia de espuma. Certamente era seu sonho absurdo, irracional, mas que não justificava, de modo algum, esse despertar desassossegado (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 26).

Outros paralelismos – desta vez anedóticos – entre Gabriel García Márquez e João Guimarães Rosa se baseiam em um fato histórico: ambos estiveram na mesma esquina naquele 9 de abril de 1948, um dia que mudou a história da Colômbia e de Bogotá, marcado pelo assassinato de Jorge Eliécer Gaitán, jurista, escritor e político associado às políticas socialistas no país sul-americano. Outra aproximação a ser feita é a de Antonio Callado, que estava mais próximo de um então jovem García Márquez, recém-introduzido ao jornalismo e à literatura. Ambos estavam a uma quadra do local do crime, no jornal *El Espectador*. Callado, em seu ofício jornalístico, cobria a Conferência Pan-americana (estava então hospedado no hotel Regina, situado em frente ao local do crime e que logo foi incendiado, após a revolta dos habitantes na rebelião popular conhecida como *Bogotazo*). O único vestígio testemunhal da presença de Callado nesse evento está atualmente no arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa, uma única chave do quarto, em que esteve alojado. Naquela tarde do *Bogotazo*, García Márquez perdeu sua primeira máquina de escrever, tal como conta em suas memórias e em alguns manuscritos. Também Guimarães Rosa perdeu sua bagagem e sua máquina de escrever em sua primeira visita a Bogotá, em 1942. No *Bogotazo* – conforme conta Callado, enquanto se encontrava na rua, Guimarães Rosa, o diplomata, procurou afastar-se da situação e seguia lendo Proust; segundo Callado, Rosa já havia visto suficiente violência na Europa, durante a então recém-terminada Segunda Guerra Mundial.

Em 1942, nomeado segundo secretário da embaixada brasileira em Bogotá, João Guimarães Rosa foi para essa cidade. Nela morou até 1944 para

voltar alguns dias, em 1948, no marco da IX Conferência Pan-americana, também em missão diplomática. Várias das fontes referidas à biografia do escritor registram estas duas passagens em trechos expressivamente curtos e pouco documentados. (VÉLEZ, 2018, p. 63)

Retornando os aspectos literários, tanto no conto “A terceira margem do rio” quanto em “Páramo”,<sup>3</sup> o cerne da narrativa é a história de um personagem que perambula como uma alma penada, sem saber porquê. No primeiro, o homem deixa sua casa e se retira ao campo para deixar-se viver – ou deixar-se morrer, sem que saibamos de tudo, algo como uma espécie de Wakefield tropical ou neobarroco. No tocante a “Páramo”, um homem persegue por Bogotá um cadáver com uma premonição sinistra em relação ao 9 de abril que está por vir. Rosa escreveu e reescreveu este conto ao longo de dois anos, mas, com segurança, parte de sua experiência com o mal de altitude na primeira vez que viveu nas alturas de Bogotá em 1942, seis anos antes do *Bogotazo*. Se uma licença poética me é permitida, minha interpretação se volta a apontar que esse suposto cadáver é a prefiguração do cadáver insepulto de Gaitán.

Aconteceu que um homem, ainda moço, ao cabo de uma viagem a ele imposta, vai em muitos anos, se viu chegado ao degredo em cidade estrangeira. Era uma cidade velha, colonial, de vetusta época, e triste, talvez a mais triste de todas, sempre chuvosa e adversa, em hirtas alturas, numa altiplanicie na cordilheira, próxima às nuvens, castigada pelo inverno, uma das capitais mais elevadas do mundo. (ROSA, 2014, p. 190)

Em García Márquez podemos constatá-lo nos seus primeiros contos, posteriormente publicados no volume *Ojos de perro azul* (1947). Acima de tudo, “A outra costela da morte”, uma história de encontro com o inesperado e com a sensação de não caber num novo mundo (a cidade), perante os espaços abertos da infância e a paisagem caribenha que caracterizam a obra do Prêmio Nobel de Literatura colombiano. Em seus primeiros contos, o sentimento de desenraizamento é notável, seja no caminho para um encontro com o fantástico (via Kafka e depois Woolf) ou uma proximidade da morte como presença ameaçadora. Podemos ver essa ideia, por exemplo, nas memórias do escritor, *Vivir para contarla*:

Las tardes de los domingos, cuando cerraban la sala de música, mi diversión más fructífera era viajar en los tranvías de vidrios azules, que por cinco centavos giraban sin cesar desde la Plaza de Bolívar hasta la Avenida Chile...lo único que hacía durante aquel viaje de círculos viciosos era leer libros de versos, quizá una cuadra de la ciudad por cada cuadra de versos, hasta que encendían las primeras luces en la llovizna perpetua. (GARCÍA MÁRQUEZ, 2002, p. 310)

---

<sup>3</sup> Contos de Guimarães Rosa, publicados, respectivamente, nos livros *Primeiras estórias* (1969) e *Estas estórias* (1962).



Nas tardes de domingo, quando a sala de música estava fechada, minha diversão mais frutífera era andar nos bondes de vidro azul, que por cinco centavos giravam incessantemente da Plaza de Bolívar à Avenida Chile ... a única coisa que eu fazia naquela viagem de círculos viciosos era ler livros de versos, talvez um quarteirão da cidade para cada quadra de versos, até que as primeiras luzes se acendessem na garoa perpétua. (Ibid.)

Tanto em García Márquez como em Guimarães Rosa, a relação com a morte, tal como se discute nestas duas histórias, não é apenas uma ligação misteriosa com uma morte latente, que pode estar a assombrar-nos e da qual desconhecemos o seu encontro, mas também uma sugestão sobre a própria vida. A doença não é apenas um sintoma do funcionamento da saúde, mas uma condição, mesmo temporária como o *soroche* ou o mal da altitude que Gabo e Rosa sofreram em Bogotá, indicam profundas reflexões sobre o próprio sentido da vida e seu caráter efêmero e inesperado.

A terceira margem do rio” fala de um trânsito definitivamente incompleto, e de um decantar, igualmente irrealizável, da perda que ele supõe. A meio caminho do outro lado da vida, como sugere a atmosfera e sua evocação mítica, a terceira margem é “a que não há”. Salvo delírio do protagonista, o paradoxo tem existência no espaço exterior, faz-se marco no arraial e inverte a história, paralisando seu fluxo: a canoa não frequenta o tempo antes o detém, barrando suas águas. (PACHECO, 2018, p. 166).

A morte foi sem dúvida um dos eixos narrativos da obra de García Márquez como um todo, a partir de sua primeira história. É um tema que foi estudado desde muito cedo, por críticos como Jacques Gilard: “[...] Vemos em todo o caso que a obra, que parecia oscilar entre duas concepções de tempo, tem na verdade um eixo mais duradouro: o do cadáver constante. Desde sua primeira história, de setembro de 1947, García Márquez praticamente não parou de produzir um imenso discurso sobre a morte”. (GILARD, 2006, p. 104).

Nesse sentido, contamos com visões recentes de críticos como Gene Bell-Villada (1990) e Rubén Pelayo (2001), que buscam desvincular o trabalho do conto de Gabriel García Márquez dos seus romances. Em outras palavras, o desafio é ler suas histórias (especialmente as de seus primeiros dias) sem procurar antecedentes simples para seus romances posteriores. Trata-se de não ver a história como um laboratório do romance. Dessa forma, poderíamos ter uma lente mais clara para apreciar suas buscas, estilos e confrontos com suas leituras.

## 2 Entre saúde e doença

Em García Márquez, a morte como tema recorrente em sua obra, surge desde suas primeiras histórias e memórias de infância, representadas como formas misteriosas e fantasmagóricas que estão presentes entre nós, mesmo na vida

consciente. Por isso, a doença é vista como um trânsito que, mesmo sendo uma epidemia, acaba sendo banalizada pelos habitantes, não vista como uma fatalidade, uma maldição ou como mais uma sucessão dos mistérios do mundo. É assim que o povo de Macondo lida com a epidemia de insônia. A relação entre doença e saúde apresenta um dilema sobre o conceito de vida e morte, que é, em última análise, seu pano de fundo. Saúde costuma ser entendida como a ausência de doença, ou seja, costuma ser definida em sua profunda negatividade: um está com boa saúde, outro é saudável, porque não há sintomas mais ou menos evidentes de qualquer distúrbio físico ou mental. Porém, como se confirmou mais uma vez no ano de 2020 da Covid-19, muitos infectados não apresentam sintomas, o que reafirma a ideia de que a manifestação visível de uma doença não é um critério para saber se estão doentes ou não. Para Canguilhem, “[...] afinal, são os pacientes que, na maioria das vezes, julgam – e de pontos de vista muito diferentes – se já não são normais ou se voltaram a ser normais”. (CANGUILHEM, 1978, p. 86)

Por outro lado, a doença, como sugeria Canguilhem, é essencial para a vida, porque é justamente o que testa a resistência do corpo, ou o que chamaríamos de ótima saúde. Para Canguilhem: “saúde é vida no silêncio dos órgãos” (CANGUILHEM, 2004, p. 52). Dessa forma, a forma de compreender o corpo será uma das chaves para interpretar o que se entende por saúde e doença.

Podemos constatar uma grande diferença entre a visão da doença e em particular de uma pandemia em dois trabalhos de García Márquez. No primeiro caso, na epidemia de insônia em *Cem Anos de Solidão*, métodos mágicos são usados para combater o estranho contágio de não poder dormir e depois, com o passar do tempo, sem que se chegue a uma solução para decifrar o enigma, as pessoas acabam se acostumando a não dormir. Pode-se então pensar que, nessa situação, o corpo estranhamente se adapta a conviver com a doença e é a vida que sofre mutações para sobreviver.

Vemos um primeiro exemplo dessas relações com o normal e o anormal nesta passagem de *Cem anos de solidão*:

Haviam contraído, na verdade, a doença da insônia. Úrsula, que tinha aprendido da mãe o valor medicinal das plantas, preparou, e fez todos tomarem, uma beberagem de acônito, mas não conseguiram dormir, e passaram o dia inteiro sonhando acordados. Nesse estado de alucinada lucidez não só viam as imagens dos seus próprios sonhos, mas também uns viam as imagens sonhadas pelos outros. Era como se a casa se tivesse enchido de visitas... No princípio, ninguém se alarmou... Os que queriam dormir, não por cansaço, mas por saudade dos sonhos, recorreram a toda sorte de métodos de esgotamento... Quando José Arcadio Buendía percebeu que a peste tinha invadido a povoação, reuniu os chefes de família para explicar-lhes o que sabia sobre a doença da insônia, e estabeleceram medidas para impedir que o flagelo se alastrasse para as outras povoações do pantanal. Aos forasteiros não se lhes permitia comer nem beber nada durante a sua estada, pois não havia dúvidas de que a doença só se transmitia pela boca, e todas as coisas de comer e de beber

estavam contaminadas pela insônia. Desta forma, manteve-se a peste circunscrita ao perímetro do povoado. Tão eficaz foi a quarentena, que chegou o dia em que a situação de emergência passou a ser encarada como coisa natural e se organizou a vida de tal maneira que o trabalho retomou o seu ritmo e ninguém voltou a se preocupar com o inútil costume de dormir”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1977, p. 345)

No segundo caso, no romance *O amor nos tempos do cólera*, escrito quase vinte anos depois do livro anterior, é uma doença muito mais palpável e concreta: o cólera. Ao contrário da abordagem mágica de *Los Buendía*, nesta ocasião, no final do século XIX em Cartagena, a personagem principal é um médico moderno, formado em Paris, que, graças a um estudo das condições sanitárias, pode compreender as causas do contágio e enfrentá-lo de outra maneira:

[...] o doutor Urbino reconheceu de perto a inércia dos pântanos, seu silêncio fatídico, suas ventosidades de afogado que em tantas madrugadas de insônia subiam até seu quarto de envolta com a fragrância dos jasmíns do quintal, e que ele sentia passar como um vento de ontem que nada tinha a ver com sua vida...

o doutor Juvenal Urbino se tornou conhecido no país por haver conjurado a tempo, com métodos inovadores e drásticos, a última epidemia de cólera morbo que flagelou a província... “sua obsessão era o perigoso estado sanitário da cidade. Fez apelos às instâncias superiores para que desativassem as cloacas espanholas, que eram um imenso viveiro de ratos, e construíssem em seu lugar esgotos fechados cujos despejos não desembocassem na enseada do mercado, como sempre ocorrera, e sim em algum desaguedouro distante. As casas coloniais bem equipadas tinham latrinas com fossas sépticas, mas dois terços da população amontoada em barracas à margem dos charcos faziam suas necessidades ao ar livre. As fezes secavam ao sol, viravam poeira, e eram respiradas por todos com regozijos natalinos nas frescas e venturosas brisas de dezembro. O doutor Juvenal Urbino criou na municipalidade um curso obrigatório para ensinar os pobres a construir suas próprias latrinas. Lutou em vão para que o lixo não fosse atirado aos manguezais, convertidos há séculos em tanques de putrefação, e para que fosse recolhido pelo menos duas vezes por dia e incinerado em algum lugar despovoado. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1985, pp. 21, 59, 138)

Em conclusão, como havíamos observado em *Canguilhem*, a relação entre doença e saúde depende, sobretudo, da visão que temos da vida e da morte e das próprias condições de como enfrentar ou resistir a uma pandemia. A passagem de um mundo tradicional descrito em *Cem anos de solidão*, para uma sociedade moderna com as circunstâncias sociais que representa, nos permite sugerir que no diálogo entre literatura e pandemia, García Márquez nos oferece uma forma sugestiva de ler para refletir sobre como vemos o corpo e a doença conforme os contextos específicos.

Por fim, gostaríamos de terminar com esta ideia de um médico colombiano a este respeito, em que o que propomos é ainda mais enfatizado: o médico colombiano, Fernando Sánchez, observa o seguinte:

Dr. Urbino se vestia à moda de Pasteur e era um epígono da escola francesa do século XIX, como se tivesse concluído os estudos de medicina em Paris. Em seu livro de receitas havia brometo de potássio como estimulante, salicilato contra reumatismo, ergotina como vasopressor e beladona para acalmar. Ele tratou febres tertertianas, é claro, com quinino. Além disso, ele não desdenhava a farmacopéia doméstica, já que usava absinto infundido para prevenir dispepsia e alho para prevenir insuficiência cardíaca. Apesar do olho clínico apurado, só era convocado, talvez pela idade, para atender pacientes em estado terminal, ou seja, *in extremis*, uma forma de exercício que considerava uma especialidade. Além disso, era especialista em casa por se recusar a comparecer ao consultório, talvez pela falta de força de seus pacientes. Como bom clínico, ele era inimigo da cirurgia. O bisturi, disse ele, é a maior prova do fracasso da medicina. (Sánchez, 2014).

### 3 Conclusão

Podemos concluir que a relação de Gabriel García Márquez com a doença nos faz pensar na transição entre a vida e a morte, em termos de interação com os acontecimentos misteriosos que nos rodeiam que, sejam vivenciados fisicamente como o *soroche* ou o mal da altitude, nas histórias e vivências de García Márquez e Guimarães Rosa em Bogotá, ou seja, nas circunstâncias narradas em *Cem anos de solidão* e de *O amor nos tempos do cólera*, ele nos confronta com nossas visões do mundo e, sobretudo, com a concepção do tempo, de sua duração e de suas estranhas mudanças.

## LA PRESENCIA DE LA ENFERMEDAD Y LA PANDEMIA EN GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

**Resumen:** Hay múltiples epidemias en la obra de Gabriel García Márquez, de olvido, insomnio, enfermedades reales e imaginarias. Uno de ellos, quizás el principal, es la guerra civil, como una gran epidemia que arrastra a los personajes al delirio y a las familias y pueblos a heredar el odio eterno. Desde sus primeros cuentos, a finales de la década de 1940, la muerte es sin duda uno de los ejes de su gran obra narrativa que continuará en sus grandes novelas y, junto al amor, son los temas principales de su obra y de su vida como se puede apreciar en sus recuerdos, *Vivir para contarla* (2004). En este artículo, abordaremos el tema de la enfermedad y la pandemia en *Cien Años de Soledad* (1967) y *El amor en los Tiempos de Cólera* (1984). Para ello, dialogaremos con las teorías del filósofo y médico francés Georges Canguilhem y su ya clásico libro, *Lo normal y lo patológico* (1978). También haremos una relectura comparativa de Gabriel García Márquez y João Guimarães Rosa.

**Palabras llave:** Literatura latinoamericana; epidemias; Gabriel García Márquez, João Guimarães Rosa

## Referências

- BEJARANO, Alberto. *Ficción e historia en Roberto Bolaño*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2018.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.
- CANGUILHEM, G. *Escritos sobre la medicina*, Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2004.
- CANGUILHEM, G. *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI, 1978
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *O amor nos tempos do cólera*. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Vivir para contarlo*. Bogotá: Norma, 2002.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cuentos completos*. Bogotá: Norma, 2005.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Olhos de cão azul*. São Paulo: Record, 2014.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Doze contos peregrinos*. São Paulo: Record, 2017.
- GILARD, J. «García Márquez et la mort annoncée», Co-tates, 6 (1983)
- GILARD, Jacques. Eduardo Zalamea Borda, descobridor de García Márquez. In: *Literatura: teoría, historia, crítica*. n. 08, 2006, pp. 339-351.
- GLISSANT. Faulkner Mississippi, FCE: México, 1996.
- GUIMARÃES ROSA, João. *O melhor de Guimarães Rosa*. São Paulo: Nova fronteira, 2014.
- GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael. *Ensayos de literatura colombiana I*. Medellín: Ediciones Unaula, 2011.
- JIMÉNEZ, David. *Historia de la crítica literaria en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional, 1992.
- PACHECO, Ana Paula. Grande sertão a partir de A terceira margem do rio. Em: *Infinitamente Rosa*, USP, São Paulo, 2018, em Passos Cleusa (ED), *Infinitamente Rosa*, (153-176)
- RAMA, Ángel. *La novela latinoamericana*. Bogotá: Pro cultura, 1980.
- TÉLLEZ, Hernando. *Nadar contra la corriente*. Bogotá: Ariel, 1995.
- SANCHEZ, Fernando. Gabo y la medicina. 2014. Disponível em: <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/amor-tiempos-del-colera-mirada-desde-medicina>. Acesso em 10/05/2021.

VÉLEZ, Byron. *Do tamaño do mundo. O Páramo de Guimarães Rosa*.  
IILI, Pittsburgh, 2018

ZAPATA, M. “Peregrinaciones hacia lo grotesco en tres cuentos de García Márquez”. *Letras*. 1409-424X, Vol. 2, N°. 29-30, 1993, págs. 101-112, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/4029>. Acesso em 28 de outubro de 2020.

Recebido em março de 2021

Aceite em abril de 2021



# HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE: UMA ANÁLISE TEMÁTICA DAS LITERATURAS AFRICANAS PÓS-COLONIAIS

*Adilson Vagner de Oliveira<sup>1</sup>*

*Ana Cássia Gualda Bersani<sup>2</sup>*

*Karen Danielle Pinheiro<sup>3</sup>*

*Thaís Fernandes de Almeida<sup>4</sup>*

**Resumo:** Este artigo analisa um conjunto de obras representativas das literaturas africanas pós-coloniais, a partir de recortes temáticos que transitam entre a história e a política das sociedades africanas. O trabalho apresenta uma série de leituras críticas sobre as obras *O melhor tempo é o presente* (2014) de Nadine Gordimer, *Um Grão de Trigo* (2015) de Ngugi Wa Thiong'o, *O Planalto e a Estepe* (2009) de Pepetela e *Elizabeth Costello* (2004) de J. M. Coetzee, a fim de apontar os grandes temas dessas literaturas, com destaque à questão colonial e seus desdobramentos no presente, a história política das nações africanas e a discriminação racial, como elementos fundamentais para se compreender o universo literário africano.

**Palavras-chave:** Literatura Africana. Romance. Teoria. Pós-colonialismo

## 1 Introdução

Este trabalho analisa narrativas da África do Sul, de Angola e do Quênia, com o objetivo de apresentar alguns elementos temáticos mais frequentes que constituem as obras ficcionais africanas pós-coloniais, buscou-se construir um panorama interpretativo sobre um conjunto de ficções significativas recentes do continente. Inicialmente, tem-se a consagrada autora sul-africana, Nadine Gordimer (1923-2014), com sua última obra *O melhor tempo é o presente* (2014). A análise visa a

<sup>1</sup> Doutor em Ciência Política pela UFPE. Mestre em Estudos Literários pela UNEMAT. Docente do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Avançado Tangará da Serra. E-mail: adilson.oliveira@tga.ifmt.edu.br

<sup>2</sup> Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa “Literaturas Africanas: História, Política e Sociedade”. IFMT – Campus Avançado Tangará da Serra. E-mail: acgbmt@gmail.com

<sup>3</sup> Membro do Grupo de Pesquisa “Literaturas Africanas: História, Política e Sociedade”. IFMT – Campus Avançado Tangará da Serra. E-mail: kadanipinehiro@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT no Campus Universitário Barra do Bugres. Membro do Grupo de Pesquisa “Literaturas Africanas: História, Política e Sociedade”. IFMT – Campus Avançado Tangará da Serra. E-mail: fernandesthais554@gmail.com. Cabe mencionar a colaboração de Beatriz Ramos Campos Sampaio, egressa do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Avançado Tangará da Serra, que contribuiu nos processos de produção da pesquisa e desse artigo.

compreender como a autora traduz os aspectos históricos e políticos da África do Sul para seus romances, de modo a instigar o leitor a refletir sobre a condição neocolonial dos países africanos independentes.

Em seguida, como *corpus* de análise sobre Angola, investigou-se a obra *O Planalto e a Estepe* (2009) de Pepetela. Na obra, pontos como política, sociedade, discriminação, tradição e cultura são abordados com o intuito de relatar as consequências de uma colonização traumática para o país, seguida de um regime socialista autoritário que produziu marcas profundas na história do continente, e principalmente, revelou os desafios enormes para a construção de sua própria identidade.

Em sua obra *Um grão de Trigo* (2015), Ngugi wa Thiong'o envolve os conflitos do período de colonização e pós-independência que o Quênia passou. Ngugi condensa todos esses acontecimentos em uma narrativa recheada de traições, desilusões, incompreensões sobre o próprio passado do país. Esses acontecimentos acabam por moldar o caráter de cada personagem e evidenciam o relacionamento conflituoso entre colonizado e colonizador.

J. M. Coetzee tem, como característica literária, o constante resgate de temas políticos, sociais e históricos em seus romances. O percurso cultural da África do Sul se constrói ficcionalmente na obra de Coetzee por meio da representação do encontro entre povos, do conflito racial e da violência pós-colonial. Na obra analisada nesse artigo *Elizabeth Costello* (2004), o autor explora o romance africano, contextualizando e explicando sua funcionalidade dentro do complexo processo cultural e histórico da África, deixando conceitos importantes sobre a literatura do continente.

## **2 Perspectivas contemporâneas sobre o romance africano pós-colonial**

Em estudos sobre o romance pós-colonial, as investigações acerca dos projetos literários da África tomam as obras ficcionais do continente como objeto de análise e conseqüentemente produzem também um marco teórico solidário, muito necessário para se compreender a produção pós-colonial nos séculos XX e XXI. Trata-se de uma abordagem inovadora, pois, traz ao centro de discussão teórica a literatura africana em suas inúmeras temáticas. Neste trabalho, aprofundar as pesquisas sobre as literaturas da África do Sul, de Angola e do Quênia permite a compreensão mais ampla do processo histórico e cultural que o romance pós-colonial africano tem experimentado nas últimas décadas.

Para Oliveira (2018), a literatura africana tornou-se essencial para se compreender o universo histórico do continente, pois, reflete a formação cultural das identidades nacionais e revelam fatos marcantes na vida política de toda a África. Diante do reconhecimento cada vez maior das literaturas africanas e suas conquistas ante o mercado literário, se torna relevante o destaque sobre os aspectos que compõem as narrativas africanas contemporâneas.

Ao longo de várias pesquisas recentes (OJAIDE, 1992; JULIEN, 1995; BONNICI, 1998; SALGADO e SEPÚLVEDA, 2000; BOEHMER, 2005; RIESZ, 2007; CARBONIERI *et al.* (2013) e MATA, 2014), revela-se a complexidade do empreendimento teórico ao buscar-se sintetizar a pluralidade literária do continente, em princípios conceituais da teoria do romance africano.

O continente africano, devido ao seu processo colonial no passado, por muito tempo sofreu por estereótipos eurocêntricos que inferiorizavam e subjugavam nações e sociedades locais, condenando culturas, tradições e valores que não eram adequados aos princípios ocidentais de ver o mundo. Nesse contexto, foram impostos padrões, normas e costumes à África e aos africanos, de modo a fazer com que a história cultural africana fosse alterada completamente e transformada pelos colonizadores europeus. Trata-se de um processo muito intenso de aproximação e dominação cultural que tem na literatura, um produto positivo dessa interação.

Refazer a história é uma persistente crítica, sem glamour nenhum, eliminando oposições binárias e continuidades que emergem continuamente no suposto relato do real. A política cultural da repetição está sendo encenada com o gestual da política da ruptura estratégica, necessária, tendo em vista a independência política que é o requisito mínimo para a ‘descolonização’ (SPIVAK, 1994, p. 205).

Conforme o processo de descolonização relativamente recente dos países africanos se consolidou ao longo do século XX, projetos nacionalistas de recriar uma verdadeira África perdida num passado mítico foram sendo construídos, aos poucos, por intelectuais e escritores, e um elemento para recuperar essa historicidade africana tem sido a literatura, que tem a capacidade de mostrar novas perspectivas dos fatos, interpretações alternativas dos fenômenos políticos e sociais, além de permitir a projeção de valores e ideais plurais de identidades. Para Carbonieri, Freitas e Silva (2013, p. 02) “o romance africano ensaia novos caminhos, examinando as realidades das culturas africanas após o término da ocupação física por outras sociedades, num momento em que elas ainda são perpassadas pela luta contra a opressão de diversos tipos”, já que agora não é mais o colonizador que escreve sobre a África, mas, o próprio africano.

Desse modo, o romance africano apresenta vozes internas para seus narradores, releituras da história passam a fazer parte da composição narrativa, uma vez que o projeto literário comum se baseia na necessidade de olhar para as próprias sociedades locais, recontar o passado, resgatar heróis nacionais, denunciar as contradições internas e valorizar as tradições, por meio do discurso literário. Por isso, a escrita ficcional ganha espaço na produção cultural do continente, pois, pode funcionar de forma instrumental para colaborar com a reconstrução dos povos africanos. A descolonização político-administrativa dos países africanos permitiu o surgimento de novos discursos, novas verdades sobre o próprio território. “O romance africano nasce como uma herança da colonização europeia,

mas também como um grito de revolta, um ato de resistência cultural, abrindo aos povos colonizados a possibilidade de afirmar sua identidade e narrar sua própria história” (CARBONIERI *et al.*, 2013, p. 02).

Os primeiros textos literários produzidos nas colônias, ainda durante o período de colonização, são escritos frequentemente por representantes do poder imperial, como colonos, viajantes e administradores coloniais, que compõem uma elite letrada identificada principalmente com o centro metropolitano. Ainda que esses escritos sejam capazes de fornecer uma imagem detalhada da paisagem e costumes dos países invadidos, eles não formam a base para uma cultura literária indígena e nem poderiam ser integrados à tradição cultural ancestral (CARBONIERI *et al.*, 2013, p. 10).

Os romances africanos só receberam ênfase em seu próprio continente na segunda metade do século XX, após o processo de descolonização, quando os africanos passaram a escrever suas obras, que até então eram criadas por colonizadores, com perspectivas eurocêntricas e de homogeneização dos povos africanos. Augel (2007) expõe em sua pesquisa que os próprios autores africanos entendem a linguagem utilizada pelos colonizadores anticolonialistas, ou seja, é evidente uma diferença discursiva entre as obras de colonizadores e colonizados. Assim, a literatura escrita após o processo de descolonização pode ser entendida como “pós-colonial”, não necessariamente pela sequência temporal, mas pela mudança do discurso, pois, permitiam-se perspectivas endógenas sobre os povos africanos e suas culturas (BOEHMER, 2005; RIESZ, 2007).

Através de um viés histórico, enfim os africanos poderiam se desenvolver no campo político, social e também literário. Porém, se pressupôs que as narrativas poderiam livrar das interferências dos colonizadores, conseguindo adquirir identidades locais, o que na realidade, não aconteceu, já que questões entre colonizador e colonizado mesmo após a descolonização prosseguiram acentuadas (BONNICI, 1998). Ou seja, a longo prazo, mesmo com a independência política e administrativa, os povos africanos continuaram seguindo padrões dos colonizadores, buscando ganhar espaço e reconhecimento em diversas áreas, tendo que se moldarem a instituições e padrões eurocêntricos.

No caso específico do romance pós-colonial, a característica mais marcante desse fenômeno é a hibridização, o próprio gênero literário, de origem europeia, se reconfigura como uma representação simbólica do encontro/choque entre culturas. O confronto entre colonizadores e colonizados reflete esse enfrentamento de concepções de mundo, valores e tradições, ultrapassou os limites interpessoais e políticos e migrou para a forma literária. Dessa maneira, o romance africano tornou-se um produto híbrido que se nutre de visões e percepções plurais, mescladas de valores africanos e europeus que a todo o mundo se estranham e se negociam (CARBONIERI *et al.*, 2013).

Dessa forma, a literatura pós-colonial teve que se submeter à estética europeia, ligada a um princípio global e homogêneo. Diante disso, a utilização da língua colonial para as produções pós-coloniais está também relacionada ao poder exercido pelos colonizadores e à diminuição das culturas nativas (BONNICI, 1998). Assim, dar voz às narrativas africanas escritas nas línguas dos colonizadores é afrontar o discurso pós-colonial e trazer à tona questões eurocêntricas, as obras africanas, em uma perspectiva mais amena, podem ainda ser vistas como o produto final, com relação aos fenômenos da colonização (JULIEN, 1995).

A ideia de pós-colonial, trazida dos anos 70, tinha como necessidade apenas a conservação e manutenção das obras dos nativos, na época considerados inferiores socialmente e intelectualmente (BONNICI, 1998). O autor ainda elucida o restabelecimento do valor das vozes dos colonizados para que façam parte também do material literário e a deformidade que foi criada pelos colonizadores nos elementos culturais africanos presentes ainda no sistema contemporâneo.

Portanto, logo após o término do período colonial, deu-se início um novo movimento, visando atribuir características próprias de escritas e deixar de lado toda a hierarquia literária no discurso colonial existente na época (JULIEN, 1995). O pós-colonial se trata, então, de uma visão do próprio colonizado, onde mostra todo o processo enfrentado e vivenciado por eles em diferentes situações. Assim, o ressurgir da literatura africana, especialmente o romance africano, faz com que apesar do mesmo possuir uma herança europeia se tenha “também como um grito de revolta, um ato de resistência cultural, abrindo aos povos colonizados a possibilidade de afirmar sua identidade e narrar sua própria história” (CARBONIERI *et. al.*, 2013, p. 02).

Dessa maneira, ocorre uma transformação literária, e inclusão cultural, visto que após a descolonização, os aspectos da escrita ficcional são opostos daquilo já realizado anteriormente. É de fundamental importância à valorização da literatura, observando sua relevância para o crescimento da nação em diversas esferas, carregando papel essencial para identidade.

Creio que a literatura nacional é elemento indispensável, tão importante como outro qualquer, para a consolidação da independência. É um fator que ajuda a aumentar a unidade nacional, por ser veículo de situações, modos de vida e de pensar, dentro do país (SALGADO; SEPÚLVEDA, 2000, p. 153).

Ou seja, a literatura é responsável por causar grande impacto na sociedade, por ajudar a construir uma identidade nacional. Para Augel (2007), analisando as obras do continente africano, nota-se essas identidades, por unanimidade dos pensadores africanos, as tradições são baseadas em ideias de identidade que em hipótese alguma deve se distanciar do contexto socioeconômico.

Segundo Ojaide (1992, p. 55), as obras literárias africanas têm trazido uma reflexão sobre o colonialismo e suas respectivas consequências políticas e culturais. O que tem estimulado os autores a verem-se na responsabilidade de “purificar

as mentes da sociedade”. Em outras palavras, os romances africanos têm sido utilizados como ferramenta para atentar as pessoas aos fatos ocorridos durante e após o colonialismo. Porém, “depois do momento inicial de sua implantação no continente, ele sofreu diversas transformações que inclusive o afastaram do nacionalismo e da euforia pela emancipação política que marcaram suas primeiras fases” (CARBONIERI *et. al*, 2013, p. 02).

Segundo Julien (1995), as narrativas africanas apresentam fatores que não são tão perceptíveis a uma primeira vista sobre o fenômeno da escrita pós-colonial; como a negativa de nacionalidade, para a autora, as obras africanas são essencialmente ligadas às realidades dos povos e lugares narrados, bem como a exposição do abuso de poder e como a sociedade contemporânea foi afetada. Desse modo, para a criação de novas teorias sobre as narrativas africanas, são necessários que sejam criados novos princípios sobre a identidade, liberdade e ainda uma maior noção e aceitação quanto ao nacionalismo.

Ojaide (1992, p.44) destaca que as principais obras africanas tratam assuntos ligados ao julgamento de “práticas sociais e políticas negativas”. Ele prossegue afirmando que nenhuma única literatura africana é apenas uma arte, mas todas elas possuem uma mensagem explícita ligada a fatores sociais. Desta maneira, pode-se dizer que os grandes escritores africanos têm voltado seus olhares para os acontecimentos enfrentados pela sociedade africana como uma maneira de retratar as vivências da população local e expressar críticas sociais com as diferentes regiões que compõem a África.

Portanto, o romance africano é integralmente social em seu compromisso com as populações africanas, o universo político, religioso e cultural de seus povos faz parte do material temático, não como uma escolha aleatória, trata-se de um projeto ético de levar a sociedade africana para dentro das narrativas ficcionais, a fim de dar espaço a discursos silenciados historicamente. Por isso, a questão étnica se processa intensamente dentro dos enredos, a diferenciação entre os povos, os conflitos e consequências do encontro com os colonizadores, o choque da tradição e a modernidade, a pluralidade religiosa e evidentemente, a questão nacional. A necessidade de consolidar o espírito de nação nos vários países do continente faz da literatura africana um espaço de enriquecimento e reconhecimento das histórias locais, as sociedades ainda se reorganizam cultural e socialmente, mesmo depois de décadas de descolonização.

A literatura africana está recheada de “traços culturais”, sendo usados gêneros como poesia, ficção e drama para transmitir a grandiosidade da cultura, da terra, dos conflitos sociais, rituais e outros diversos aspectos que trazem uma observação moral e ética acerca das obras. Como também têm sido utilizadas outras literaturas, além da africana, para unificar e relacionar as ideias apresentadas nas obras (OJAIDE, 1992). Nesse diálogo com outras literaturas, o romance africano se universaliza cada vez mais, passando a discutir questões existencialistas, a papel da mulher na sociedade africana, a maternidade e as relações humanas, como um todo.



Soyinka (1976) elucida que as demais obras literárias se encaixam e se complementam com a literatura africana. Dessa forma, entende-se que, de certo modo, as literaturas africanas têm apresentado características relevantes de tradições, culturas em relação, e outros aspectos de diferentes povos, com o intuito de mostrar que apesar das diferenças étnicas existe uma semelhança entre elas, um laço que as conecta coletivamente.

Na atualidade, o romance africano ensaia novos caminhos, examinando as realidades das culturas africanas após o término da ocupação física por outras sociedades, num momento em que elas ainda são perpassadas pela luta contra a opressão de diversos tipos. Nesse sentido, ele assume um lugar de grande interesse para a crítica contemporânea, ao lado de outras manifestações pós-coloniais, que parecem constituir o que há de mais relevante na produção literária atual (CARBONIERI *et. al*, 2013, p. 02).

Os novos caminhos para o romance africano levam a universalização da literatura africana. Assim, as questões extremamente particulares da história local se convertem em planos de fundo para enredos cada vez com maior poder de alcance. Ampliando-se estrutural e esteticamente, sem desconsiderar os aspectos culturais locais.

O tempo no sistema literário africano não é algo engessado, ou seja, é cíclico. No romance africano, a quebra do tempo linear pode significar um problema, caso o leitor não consiga identificar a constante mudança e relatividade do tempo nas obras literárias (OJAIDE, 1997). Sendo assim, não se trata de uma literatura imóvel, mas de obras que podem apresentar no decorrer do enredo tempos diferentes, para trazer mais informações e proporcionar um maior entendimento dos fatos ocorridos na obra. Assim, como pontuam Carbonieri *et al.* (2013, p. 03) em sua maioria “a produção de autores oriundos dos contextos das culturas que foram, em algum momento da sua história, colonizadas pelas potências europeias que está transformando o modo como encaramos o romance na atualidade”.

Nessa perspectiva, por diversas vezes, as obras apresentam características nacionais e regionais, a fim de apresentar ao leitor elementos de um processo cultural plural e a história política das nações africanas, com fortes traços de interação com a realidade. Hall (2004, p.52) diz que “Ela [a narrativa nacional] dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte”.

Mesmo com o distanciamento da escrita eurocêntrica, a sociedade ainda se dirige ao romance africano como um gênero periférico, ou seja, ainda julgam que o verdadeiro padrão de escrita e embasamento são os de origem europeia. Porém, o romance africano surgiu da mistura da cultura europeia com a sua própria, afinal a África foi colônia de países europeus durante vários anos, obrigando o continente a adotar os comportamentos e ideais por um longo período. Tais fatos

comprovam que, os escritores e as narrativas, adquiriram tanto a cultura africana quanto a europeia para a escrita, que ainda é julgada em diversos países e locais do mundo, como sugere Nkosi (1981):

O romance africano nas línguas europeias às vezes é condenado por sua dupla ancestralidade, que é tanto africana como europeia. Sendo o filho bastardo de muitas culturas e gêneros, o acumulador de muitos estilos e tradições, o romance africano moderno, segundo geralmente se afirmam, não pode refletir propriamente a realidade africana. (...) Mas a verdade é que a mesma diversidade do romance africano e a variedade das línguas em que ele é escrito, refletem mais precisamente do que qualquer coisa das realidades da África moderna; e o que é visto como uma mistura embaraçosa de estilos e tradições, sendo frequentemente uma fonte de força e vitalidade, não a causa de uma fraqueza e uma diminuição da capacidade de revelação (NKOSI, 1981, p. 53).

Portanto, a dupla ancestralidade das narrativas africanas não é um quesito impróprio, mas, uma vertente que sempre é abordada nas escritas de forma detalhada, afinal foi esse vetor que tornou o continente africano o que ele é hoje em sua essência. Todos os acontecimentos históricos, sociais e políticos agora são abordados de maneira ficcional, pois os escritores se baseiam em todas essas esferas para produzir suas obras, e, acima de tudo, retratar ao máximo a identidade nacional da África.

As literaturas africanas podem se destacar em dois cenários, o primeiro, como uma afirmação ao leque de assuntos que podem ser abordados em toda e qualquer literatura, e em segunda análise, podem ser reconhecidas como objeto de estudos científicos, uma vez que abrangem temas que recorrem a certos engajamentos políticos, sociais e históricos, termos que se desprendem da identidade literária comum e que podem causar estranhamento se analisado de modo eurocêntrico (JULIEN, 1995).

Assim como em obras de outros continentes, as obras africanas vivem em um constante dilema entre manter a tradição ou buscar a modernidade, e ainda que exista um anseio sobre manter a tradição, ela é dinâmica e em algum momento, dessa forma, o romance africano permanece com uma característica tradicional em suas obras, a valorização de um continente considerado subalterno, que agora tem vozes para expressar suas inquietações diante do cotidiano. Uma primeira motivação pode residir no fato da situação de pós-colonialidade manter evidente um índice de pobreza, corrupção e violência, sustentada ainda pela dialética hegemonia/subalternidade e parecida com a dinâmica do período colonial (MATA, 2014).

De acordo com Julien (1995) as narrativas africanas são o resultado não apenas de como uma literatura nova se aprimorou, mas de como suas produções continuam a contribuir para o crescimento de questões culturais, acima do período da história em que se encontram. Sendo assim, as literaturas africanas conquistam cada vez mais espaço e constroem uma identidade ainda mais forte sobre seus costumes, tradições e conflitos vivenciados, intensificando a ideia de uma nação africana.

### 3 O romance de Nadine Gordimer e sua teoria

Obra de uma das maiores escritoras sul-africana Nadine Gordimer (1923-2014); *O melhor tempo é o presente* (2014) é um romance característico sul-africano da autora que aborda questões históricas e principalmente sócio-políticas, tendo ainda como plano de fundo o fim do regime de segregação racial, o *apartheid* que marcou profundamente a África do Sul durante todo o século XX, além de ser o último livro da escritora.

Marek Pawlicki (2013) enfatiza a lealdade de Nadine Gordimer em retratar os problemas e transformações sócio-políticas da África do Sul em todas as suas obras, algo muito reconhecido e admirado por diversos críticos. Na perspectiva de Pawlicki (2013), quando Gordimer expõe em sua escrita os problemas sócio-políticos do país, se deve ao fato de que ela sofreu com a influência de um grande teórico sobre o colonialismo, sendo este o filósofo e psiquiatra Frantz Fanon.

Em termos sintéticos, o romance se concentra na vida de Rebecca Jabulile e Steven Reed, um casal unido pela luta contra o regime de segregação e que mesmo diante das inúmeras dificuldades nutriram um amor clandestino até o momento do pós-*apartheid*, onde agora tentam administrar suas vidas da melhor forma possível, num país onde o regime do *apartheid* ainda tem seus vestígios e que sofre com uma grande tensão política devido às eleições que se aproximam, além da chegada de refugiados ao país.

Jabulile é filha do presbítero da igreja metodista e diretor da escola local para meninos, além de tido como o líder zulu do local, desde cedo incentivou os estudos de sua filha, visando a um futuro aquém dos costumes da aldeia. Jabu lutou contra o regime que se instaurou em seu país e foi até mesmo presa, mas nunca deixou seus ideais longe e nem mesmo seus estudos, se transformando então em uma advogada. Foi em meio à luta que Jabu conheceu seu marido Steven Reed, um homem branco com origens judaicas, que mesmo sendo da classe média, lutava pela igualdade e a democracia em seu país, os dois viveram um amor ilegal até que o fim do regime fosse decretado e eles pudessem buscar algo além de se esconderem em Glengrove Place para criarem sua filha Sindiswa em uma casa onde mal cabiam.

Com o fim do regime, Steven vê a oportunidade de mudanças, já que agora o amor deles não era crime e como tinham uma criança, precisavam se mudar para um lugar mais seguro, sendo este um subúrbio, onde os brancos tinham morado antes de mudar-se para condomínios fechados, com mais segurança e que agora eram alugados para diversos colegas, tendo ainda na vizinhança vários amigos feitos na luta.

Deixar para trás, um salto no espaço. Sair do lugar que os recolheu num tempo em que lugar algum, nem ninguém, lhes permitiam estar juntos, como homem e mulher. A vida clandestina é o segredo humano precioso, a lei não permitia, a igreja não os casava, nem a dele, para os brancos, nem a dela, para negros. Glengrove Place. O lugar. Nosso lugar (GORDIMER,2014, p. 27).

Após a mudança para o subúrbio, o casal passa a tomar suas decisões com mais cautela, pois possuem uma filha, e querem que o futuro dela seja o melhor, por mais que o país esteja uma bagunça política, simples questões, como em qual escola a menina vai estudar, demonstram a criação de cada parte do casal e as suas preocupações, o mesmo acontece quando o segundo filho do casal; Gary Elias chega.

A ideia de uma família formada a partir da necessidade de sobreviver, sem éditos religiosos (a igreja metodista do pai de Jabu, a sinagoga pela qual a mãe de Steve havia optado ao insistir que os filhos fossem circuncidados), era como uma disciplina herdada das circunstâncias de uma luta pela liberdade que não se questionava, que era algo natural [...] (GORDIMER, 2014, p. 124).

O cenário que a África do Sul se encontra na trama, é de um pós-apartheid onde nas ruas ainda se encontram violência e desigualdade e num período de eleições, marcado por escândalos dos candidatos e diversos partidos políticos. A autora apresenta em sua obra personagens que se questionam sobre os líderes e a capacidade dos mesmos; pois eles lutaram contra o regime, mas agora quando se encontram presentes na política se vendem por propinas e entram na corrupção, traíndo o próprio povo que lutou ao seu lado por uma África do Sul mais justa (PAWLICKI, 2013).

Pawlicki (2013) ainda reforça que tal perspectiva e posição da autora, quanto aos líderes que buscam governar o país, se conectam com a ideia do neocolonialismo, sendo possível abordar novamente Fanon, ao salientar a transformação do representante do povo em alguém que por sede de poder opera apenas para a vontade das elites nacionais e se esquece da sua população carente.

O Mandela teve que enfrentar o clima de ressaca quando todo mundo acordou depois da grande festa, LI-BER-DA-DE LI-BER-DA-DE LI-BER-DA-DE. Mas ainda tinha todo aquele entusiasmo, a... Como é que se diz? Confiança absoluta que a pessoa do Mandela inspirava quando estava no poder, fazendo as mudanças: as mudanças imediatas que eram possíveis. Agora são outros quinhentos... O governo tem que pegar a pá e começar a construir no lugar onde a gente demoliu o apartheid. Por quanto tempo os brancos vão continuar dominando a economia? Tirando um punhado de negros que conseguiram adquirir o know-how necessário, quantos vão conseguir entrar nesse clube fechado da elite poderosa? Quem é que vai mudar a hierarquia das minas, de cima para baixo? A galinha dos ovos de ouro responsável pela riqueza do país, os negros, é que continua a botar os ovos; enquanto os brancos, graças à Anglo-American & Co., faturam os lucros da bolsa (GORDIMER, 2014, p. 36).

As consequências do término formal do regime de *apartheid* são inúmeras, como o aumento explícito da violência e do racismo em escolas e em outros espaços de interação racial. Pawlicki (2013) elucida o modo como a desigualdade social era gritante no país, de tal forma que a maioria dos negros trabalhava

para a minoria branca continuar no poder, ou seja, um sistema estruturado de discriminação, cujas possibilidades de movimentação social se demonstravam ainda incipientes. Na obra, durante os almoços com os companheiros políticos, eram debatidos os rumos que o país estava tomando e em qual partido o futuro deles era menos incerto.

– Por que é que a gente faz o que os brancos fazem nos países deles? O que é que a gente tem a ver com isso? Nós não somos mais as colônias negras deles. –Ele percebeu, mas não entendeu mal, a justaposição de contrários: brancos e negros, o “nós” que excluía o homem dela, ele, de sua identidade solidária. Jabu se sente envergonhada pela traição dos negros, um grupo ao qual ela pertence, perpetrada por eles próprios; ainda que o racismo não faça parte de sua vida, é provado de modo definitivo pela existência de seus dois filhos? (GORDIMER, 2014, p. 156).

Outro problema que assola o país é a chegada de refugiados dos países vizinhos, que de tão pobres viviam nas ruas sob condições precárias e mendigando alimentos. Nadine apresenta por meio dos imigrantes que fugiram das opressões políticas de sua terra natal, um dos tipos de violência que se instaurou na África do Sul, assim como a antipatia dos patriarcas que responsabilizam os pobres imigrantes de roubar os empregos, os recursos e ainda degradar suas ruas e calçadas (PAWLICKI, 2013).

Cada um tem que ficar no seu país pra consertar as coisas, e não fugir, nós nunca fugimos, ficamos em KwaZulu mesmo no tempo que os bôeres, os brancos na mina de carvão pagavam uma mixaria pros nossos homens, não dava nem mesmo pra levar as crianças pra escola, e adoecendo, adoecendo lá no fundo das minas, nós ficamos e fomos fortes pro país dar certo. Se essa gente não for embora, a gente vai ter que expulsar... (GORDIMER, 2014, p. 248).

A autora envolve em seu romance as dificuldades e preconceitos que acontecem dentro do próprio país, levantando questões de xenofobia e trazendo a ideia de migração para os próprios personagens, que procuram sair do meio de tanta desigualdade e confusão. Deste modo, Steven propõe a Jabu a migração para a Austrália, onde poderiam ter uma vida melhor e não deixar que seus filhos vivassem em um país violento e em processo de mudanças políticas. Pondo em jogo todo o seu passado de lutas por direitos e igualdade, deixando para trás ainda suas famílias e conseqüentemente a cultura da qual Jabu compartilhava com KwaZulu e seu Baba.

Não dá pra viver com aquela mentira, aquele fingimento. Que adianta ser professor assistente, ser advogada, num país onde a educação é um somatório de escolas que produzem alunos para serem aceitos como estudantes universitários sem o nível mínimo necessário para realizar o curso que escolheram? A lei contorna as acusações de corrupção contra camaradas acusados que têm altos cargos. É uma desculpa esfarrapada

citar os filhos quando se toma uma decisão. Mas Sindiswa e Gary Elias cresceram para herdar tudo isso, tudo aquilo. Crianças que foram geradas na fé nem presente que não se materializou. Nenhum sinal da igualdade da fusão que eles representam, negro com branco, naquele país, nascido da Luta, que é o país mais desigual do mundo (GORDIMER, 2014, p. 456).

Para Pawlick (2013), o casal Jabu e Steve está impactado com a desigualdade racial que ainda prevalece e desfavorece inúmeras pessoas na nova África do Sul que não possui mais um regime de segregação, mas está longe de possuir uma igualdade racial e social. Um impacto considerado, de certo modo, uma inocência do casal para com o almejado desenvolvimento de um país após o fim da luta.

Diante das diversas transformações e crises pelo qual o país passa, a ideia de emigrar para a Austrália se torna cada vez mais atrativa, mesmo com todas as dificuldades que encontrariam lá, mas ao mesmo tempo errada, pois estariam deixando seus companheiros da luta sozinhos com um país em caos. No dia da despedida, observando tudo o que conquistaram em questões de militância, pessoais e profissionais, decidem que não deixariam seus ideais de um país melhor e justo para trás, resolvendo assim ficar para lutar novamente, agora por uma África do Sul justa e democrática.

#### **4 O Planalto e a Estepe de Pepetela: os enlaces entre literatura e política**

Em *O Planalto e a Estepe* “Angola, dos anos 60 aos nossos dias. A história real de um amor impossível” (2009), Pepetela resgata por meio de fatos reais vinculado ao fictício, a história e a identidade africana. A obra relata o amor proibido entre o angolano Julio e a mongol Sarangerel, uma história que se passa nos anos 60, em uma época onde até mesmo o amor era decidido por meio da política, tendo como plano de fundo o período socialista da União Soviética, e como esse regime se espalhou pela Rússia, Angola, Mongólia e Cuba de diferentes formas, apesar de possuírem os mesmos princípios.

A obra começa com Julio contando sua história, descendência e mocidade. Logo nas primeiras páginas é possível analisar os aspectos coloniais e de discriminação do negro. Julio era de família classe média e branca, porém tinha muitos amigos negros, e sua irmã Olga, em uma conversa lhe disse:

- Devias brincar com teus colegas de escola e não com esses.
- Porquê?
- Porque eles são pretos e nós brancos [...]



Continuei, porém, a brincar com os meus amigos. À volta de casa não tinha outros. Mas, não gostava deles por isso. Gostava por serem meus amigos verdadeiros, me lembre deles quanto era muito pequeno e crescemos juntos. Tinha outros amigos, alguns companheiros de escola. Branco quase todos. Um ou outro mestiço. Não me lembro de nenhum negro na escola. Mas devia haver, pois se dizia Salazar construiu uma Angola multirracial” (PEPETELA, 2009, p. 12-13).

Porém, ele não se importava com a cor, então, com sua cabeça de criança, não conseguia perceber o meio preconceituoso ao qual estava inserido, e somente depois de adulto chega à conclusão: “só hoje sou capaz de reparar terem cores diferentes dos outros da escola. Na época éramos todos iguais, julgava eu. Não éramos afinal, havia racismo” (PEPETELA, 2009, p.13). Sua irmã Olga em praticamente todos os momentos da obra se mostra preconceituosa, em uma passagem Julio afirma: “Olga era racista, desde pequena dizia, não gosto nada de negros. Devia ter ouvido dos colonos vezes sem conta com afirmações desse gênero e aprendeu a frase” (PEPETELA, 2009, p.13). Assim é possível expor o racismo e estereótipos enraizados na sociedade e passado, mesmo que subliminarmente, pelas culturas e tradições, não somente africanas.

A evidência para isso está quando Julio, ao atingir sua adolescência vai com seu amigo negro João a uma cubata (bordel) de duas irmãs também negras, chegando lá uma das irmãs diz “tu está bem, que és branco, mas ele não [...] o dinheiro é igual disse João. Pois, mas a cor não é, disse a irmã” (PEPETELA, 2009, p. 18). Julio apesar de confuso, entra na cubada, mas no final pergunta o porquê de recusar o da tua cor e ela lhe responde: “porque se um branco souber que me deitei com um negro, não vai querer se deitar mais comigo. E os brancos é que têm dinheiro” (PEPETELA, 2009, p.28). Diante disso, o racismo colonial é implantado não somente nos brancos, mas os negros acabam sendo sujeitados a praticá-lo também, por motivo de domínio territorial e cultural.

O João devia ser amigo dos brancos, era obrigado pela lei e pela Igreja a ser amigo dos brancos, senão levava porrada. Os brancos é que não deviam ser amigos dos pretos (PEPETELA, 2009, p. 22).

Ainda indignado com o racismo e a forma que seu amigo João era tratado, resolveu conversar com seu professor de filosofia sobre Deus e o comunismo que era pregado no seu país.

Quanto ao bolchevique, era simples explicar, os comunistas russos assim se chamavam e ele até podia me explicar porque mais tarde, mas importante agora era isso de ser amigo ou não dos pretos e insistiu, Jesus Cristo disse para sermos todos irmãos e eu fazia muito bem em ser amigo de todos, não havia nisso pecado, antes pelo contrário, pecadores eram os que diziam só os pretos podem ser amigos dos brancos, não o inverso. Esses são racistas e colonialistas (PEPETELA, 2009, p. 23).

Assim, os colonialistas são “os que querem que os africanos sejam sempre inferiores, sem direitos de gente na sua própria terra” (PEPETELA, 2009, p.23). E diante desse cenário controverso, ele decide ir para Portugal estudar medicina, mas logo percebe que sua vontade é entrar na política e participar da guerra, pois nesse cenário se sente inútil como médico, e viaja para Moscou. Lá faz amigos de várias origens distintas, um deles é Moussa, que possuía opinião parecida com a sua e por isso eles conversavam sobre política e ideias. Em uma dessas discussões eles chegam à conclusão de que por mais que o colonizado queira sair dessa condição de subordinado, ele acaba por contribuir com o colonizador.

Falamos muito sobre casos como esses, acontecendo um pouco por toda a África. Moussa era da minha opinião, era mais difícil ver duas empresas africanas cooperarem do que uma africana com uma europeia, o mesmo se passando com os Estados africanos entre si.

- Pobre África, viramos as costas uns aos outros e quem lucra é o antigo colonizador (PEPETELA, 2009, p.180).

Da mesma forma aconteceu na aculturação colonial, onde a religião foi oprimida e condenada, impondo-lhes crenças que não faziam parte do seu cotidiano, e mesmo depois de anos, a fim de tentar manter sua doutrina religiosa africana, o enraizamento eurocêntrico já tinha modificado a tradição, não sendo mais a mesma.

Convém explicar, as pessoas são conservadoras e passam a vida a falar das tradições africanas, criticando culturas alheias e suas imposições neo-coloniais, mas se socorrem facilmente a lendas estrangeiras (PEPETELA, 2009, p. 92).

Com a pretensão de erradicar a discriminação e fazer uma nação só, o comunismo prega a igualdade entre os povos, independentemente de sua religião, cor, etnia, sexualidade, etc. Porém, quando o angolano Julio se envolve com a mongol Sarangerel, filha do ministro da Mongólia, ele percebe que toda a ideologia de igualdade pregada não existe de fato, e fica mais evidente quando Sarangerel descobre que está grávida e é sequestrada por seu próprio pai e levada de volta a seu país. As tentativas falhas de Julio conseguir visto e propor casamento mostram somente a hipocrisia de um sistema carente de bases que o tornem possível, fazendo com que Julio conseguisse reencontrar Sarangerel e sua filha depois de três décadas.

O socialismo democrático tornou-se uma ideologia utópica diante da lógica de poder propagada nas nações socialistas, o poder burocrático estabelecia-se como um dogma excludente e repressor (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

Sem sua grande paixão, Julio dedicou-se exclusivamente a sua carreira, se tornando membro ativo do movimento de libertação, estando sempre junto com o exército defendendo o socialismo, mesmo sabendo de suas contradições internas.

Por fim, a obra tenta mostrar como a colonização, seguida do período da União Soviética afetou a África como um todo, e como o abuso de poder daqueles que se intitulavam superiores, degradou a estabilidade social e econômica de uma África que havia iniciado seu processo de pós-colonização, o que resultou em um contínuo conflito de identidade cultural, tanto para os de fora, como aos africanos.

No reencontro de Julio e Sarangerel, ele leva sua filha para conhecer sua terra, onde nascera e passara sua mocidade. E relata as perspectivas dela diante do cenário.

Gostou da casa, gostou de Dona Dulce, gostou do cheiro, do clima, da balbúrdia da cidade, do nosso desgoverno e indisciplina de todos os dias, gostou de tudo. Estava num sétimo céu que nunca tinha conhecido, me confessou um dia. Era uma África diferente da que tinha imaginado, mas todos sabemos como África sabe se transformar naquela que cada um tem dentro de si (PEPETELA, 2009, p. 174).

Isso mostra que não somente a identidade africana nacional foi afetada, mas como os estereótipos sobre o continente e seu povo foram explanados de forma subjugada por todas as nações, de forma que não somente a África, como território e economia, perdeu seu valor aos olhos do mundo, como os próprios africanos que buscam resgatar a sua própria identidade, assim como parte daquela terra e de toda sua trajetória historiográfica, a fim de retomar aquilo que é seu de direito, o respeito e igualdade.

## **5 Um grão de trigo de Ngugi Wa Thiong’o**

O processo de descolonização deixou marcas irreparáveis nos países do continente africano, sendo refletidas dentro das narrativas ficcionais que compõem o sistema literário africano. Para Menezes (2016, p.40) “a descolonização inclui a análise de lutas, de compromissos, de acordos e de resultados, o repensar dos aspectos fundamentais, de quem tem o poder e como o utiliza”. Dentro dessa perspectiva, a região do Quênia, já abrigou grandes conflitos internos entre colonizado e colonizador. A população era completamente isenta de representatividade política, sendo marginalizada economicamente, através das incertezas sobre a propriedade de suas terras.

Kanter (2015) elucida que a constante repressão da população, com a tomada de suas terras e a proibição de acesso a sindicatos contribuíram para que muitos quenianos se rebelassem contra o regime colonial. E assim, organizassem movimentos anticolonialistas, com a principal etnia do Quênia, os Kikuios, ficando reconhecidos como Mau-Mau. Trata-se de um dos principais grupos

de resistência à administração colonial do país, suas ações ficaram conhecidas em todo o continente.

No romance *Um grão de trigo* (2015) do escritor queniano Ngugi Wa Thiong'o, pode-se perceber a retratação das vivências dos personagens durante o período de descolonização do Quênia, como uma forma de crítica ao passado. A obra narra o drama pessoal de diferentes personagens que compõem o movimento anticolonialista Terra e Liberdade, ou mais conhecido como Mau-Mau. Como também ilustra a luta pela conquista da independência. O protagonista Mugo, é visto como um herói por todos da aldeia Thabai, após ter sido preso pelos colonizadores ingleses e supostamente ter sido o único entre todos a não trair o movimento. Porém, ao longo do texto pode-se perceber um comportamento duvidoso e suspeito do real caráter do salvador do povo.

Mugo estava nervoso, deitado de costas olhando o teto. Mechas de fuligem pendiam do trançado de samambaia e capim, todas apontando para o seu coração. Uma gota d'água cristalina pendia delicadamente sobre ele. [...] Em desespero Mugo se concentrou pra se sacudir da situação de uma vez por todas e acordou. Agora jazia sob a coberta, ainda perturbado, temendo, como no sonho, que uma gota de água fria de repente penetrasse nos seus olhos (NGUGI, 2015, p. 17).

O personagem Kihika, o líder do partido, é um mártir que lutava contra a dominação dos brancos na aldeia Thabai, carregando consigo uma palavra de sabedoria que levasse o povo à melhor decisão. Para Oliveira (2018, p.208), o escritor Ngugi “elege heróis da sociedade e da história queniana que, por meio de seus exemplos e saberes, podem ter o mesmo efeito no mundo real”. Com toda a perseguição que Kihika e seus homens faziam aos brancos, ao roubarem suas armas, matarem seus homens e soltarem os prisioneiros, Kihika passou a ser conhecido como “terror do homem branco. Diziam que ele podia mover montanhas e evocar o trovão do céu” (NGUGI, 2015, p.34).

Com a morte de Kihika, a população passa a ficar completamente vulnerável, tendo em vista que o representante do povo havia sido enforcado em uma árvore por colonizadores ingleses. Esta morte gerou uma incessante busca pelo traidor de Kihika, e entre os suspeitos estava Karanja, um jovem negro que resolveu se aliar aos brancos em troca de poder, embora o seu povo condenasse sua posição e o considerasse um traidor, por mudar de lado, ele “preferia aguentar a humilhação a perder o bom nome que conquistara entre os brancos” (NGUGI, 2015, p. 58).

A voz do líder, mesmo após seu assassinato, permanece viva dentro do desenrolar dos fatos no romance. Mesmo o corpo de Kihika ter sido deixado pendurado na árvore pelo colonizador para amedrontar a população do Quênia. O movimento “permaneceu vivo e cresceu, como se dizia, sobre as feridas dos que haviam sobrevivido a Kihika” (NGUGI, 2015, p.35). E aumenta a necessidade de encontrar homens que não recuassem da batalha que estava sendo travada com o homem

branco pelo Quênia e que não se alie para o lado oposto, deixando de cumprir o juramento existente no movimento.

Mas o que é um juramento? Algumas pessoas precisam do juramento para ligá-las ao Movimento. Existem aqueles que não guardam o segredo a não ser obrigadas por um juramento. Eu conheço eles. Conheço os homens pelas suas caras. Aliás, quantos fizeram o juramento e agora estão lambendo os pés dos brancos? Não, você faz um juramento para confirmar uma opção já feita. A decisão de pôr ou não sua vida à disposição do povo mora no seu coração. O juramento é a água borrifada na cabeça durante o batismo (NGUGI, 2015, p. 239).

Com a ida de alguns homens suspeitos de participarem do movimento para campos de concentração, as mulheres passaram a assumir o papel de responsáveis pelo lar. E entre elas estava Mumbi, irmã de Kihika, tida como uma das mulheres mais belas entre as oito serranias. Ela era casada com Gikonyo, um carpinteiro que lutou junto ao movimento pela liberdade do Quênia. Mumbi assim como as outras mulheres tinham que trabalhar para trazer sustento ao lar, dentro de duas horas, tempo estabelecido pelos brancos para as mulheres irem atrás de comida. E pouco a pouco esse tempo foi sendo reduzido até que em determinado momento deixou de existir. Foi então que a população começou a passar fome, e as mulheres passaram a se subordinar a situações desesperadoras por comida.

Éramos prisioneiros na aldeia, e os soldados haviam construído todos os seus acampamentos em volta, para impedir qualquer fuga. Ficamos sem comida. O choro das crianças era terrível de ouvir. O novo chefe do distrito não ligava para o choro. Ele chegava a permitir que os soldados pegassem mulheres e as levassem para suas tendas. Meu Deus! Não sei como me livrei dessa vergonha. [...] Chegou o dia em que eu não aguentava mais. Devo dizer que a minha sogra e meus pais pareciam aguentar mais que eu. Quanto a mim, achava que não poderia viver mais um dia. [...] Quando entrei, senti vergonha, mesmo no meio da minha fome não pude contar a Wangari onde arranjava a comida. [...] Você sabe que naquela época as mulheres se ofereciam aos soldados por um pouco de comida, e eu não me sentia diferente (NGUGI, 2015, p. 181-184).

Embora muitos estivessem lutando contra os colonizadores, em busca da liberdade do Quênia, ainda existiam quenianos que se aliavam com os brancos. O general R., um guerreiro que participou da guerra dos ingleses e mais tarde se aliou a Kihika para defender o Quênia, viveu situações de violência dentro do seu lar, e ao tentar defender a mãe de mais uma surra, acabou se decepcionando ao ver que a mãe preferia o marido que lhe espancava ao filho que lhe defendia. Ele então pode compreender só mais tarde, quando viu tantos quenianos capazes de defender orgulhosamente sua escravidão, foi que ele pôde compreender a reação da mãe.

O homem branco vivia na nossa terra. Comia do que cultivávamos e cozinávamos. E até agora as migalhas da nossa mesa, ele as jogava

para os seus cachorros. Foi então que fomos para a floresta. Quem não estivesse do nosso lado estava contra nós. Foi por isso que matamos nossos irmãos negros. Porque, por dentro, eles eram brancos. E, já sei que essa guerra ainda não terminou (NGUGI, 2015, p. 271).

No dia 12 de dezembro de 1963, o Quênia conquistou a liberdade. Isso fez com que a população vibrasse de alegria e saísse às ruas para cantar e celebrar. Foi então que a meia-noite muitas mulheres rodearam a cabana de Mugo, “elas cantaram para Kihika e Mugo, os dois heróis da libertação (homem branco. Diziam que ele podia mover montanhas e evocar o trovão do céu” (NGUGI, 2015, p. 252). Porém Mugo não saiu de dentro de sua cabana em nenhum momento, pois estava se sentindo angustiado com todos os acontecimentos. Embora a Uhuru tenha sido conquistada, ainda existiam muitas dúvidas em relação ao que viria no futuro, “o governo ficaria menos severo com aqueles que não podiam pagar impostos? Haveria mais empregos? Haveria mais terras? (homem branco. Diziam que ele podia mover montanhas e evocar o trovão do céu” (NGUGI, 2015, p. 265).

Ainda que a suspeita que o traidor que levou Kihika aos brancos tenha sido Karanja, o final do romance surpreende a toda a população de Thabai. Mugo foi escolhido para ser o orador na noite da Uhuru, porém ele se negou a discursar. O General R. decide então substituí-lo, e no meio de sua fala seria apontado o traidor de Kihika, para que toda a população soubesse quem era e para ser punido publicamente. Quando o General está pronto para apontar Karanja como culpado, Mugo sobe no palco e pede para falar, e então ele diz:

“Vocês queriam Judas?”, começou ele. ‘Vocês queriam o homem que levou Kihika a esta árvore aqui. Pois, este homem se encontra diante de vocês agora. Kihika veio me ver à noite. Ele depositou em minhas mãos, e eu a vendi ao homem branco. E isso tem destruído a minha vida todos esses anos’. Ele falou o tempo todo numa voz clara, dando um intervalo no final de cada frase. Ao chegar ao fim, no entanto, sua voz rachou e se reduziu a um sussurro. “Agora vocês sabem” (NGUGI, 2015, p. 273).

Com a descoberta tudo ficou mais claro, toda a valorização equivocada que a população fez de Mugo foi descartada ao ver que o herói, na verdade, era o traidor que levou Kihika à morte. E que diante de tudo isso deve-se priorizar a união do povo para que a retomada de uma nova nação, seja feita de uma maneira que ajude todos a superar as contradições que os africanos vivem após a colonização. E ajudar a curar marcas existentes da violência da colonização e descolonização.

## **5 O romance africano de Coetzee: as lições de *Elizabeth Costello***

O sul-africano J. M. Coetzee, semelhante a outros escritores do continente africano, tratam em seus romances características importantes do seu país, em



diálogo com a metrópole colonial, Coetzee inclusive já expôs temas polêmicos “escreveu inúmeros romances e livros sobre os efeitos perniciosos da censura e da opressão totalitária na África do Sul” (ROSENFELD, 2013, p. 01).

Nesse contexto, em sua obra *Elizabeth Costello* (2004), o autor apresenta a biografia ficcional de Elizabeth Costello, uma escritora australiana com sessenta e seis anos, conhecida pela obra “A casa da rua Eccles”, que a proporciona a realização de diversas palestras e viagens junto com seu filho John, que a ajuda em sua vida profissional “Elizabeth tem estado um pouco frágil: sem a ajuda do filho não teria podido enfrentar essa viagem desgastante através de metade do mundo” (COETZEE, 2004, p. 08).

Coetzee busca a aproximação entre leitor e narrador, por esse motivo, utiliza-se de artifícios estéticos, como a primeira pessoa do plural e a informalidade “mudemos de assunto” (COETZEE, 2004, p. 08). Trata-se de um romance com características muito singulares, no qual narrador, personagem e leitor se dialogam durante todo o enredo, as lições da personagem Elizabeth Costello são dadas através das palestras, não somente a seu privilegiado público do cruzeiro marítimo, mas aos leitores que a acompanham pelas páginas do livro.

Além de em alguns instantes a personagem expor opiniões semelhantes às do escritor, “as opiniões que ela expressa parecem refletir as de Coetzee ele mesmo, pelo menos na época em que o romance foi escrito, e acho que podemos seguramente concluir que ele a escolheu como sua porta-voz” (PHELPS, 2008, p. 02), o que ainda que de forma inconsciente aproxima mais esse diálogo leitor-autor.

Na constante busca literária de Coetzee de apresentar a importância da literatura africana e destacar seus pontos, em sua obra *Elizabeth Costello* (2004), o autor possui um capítulo intitulado “O romance na África”, que tem como cenário um cruzeiro, no qual a personagem principal é responsável para conduzir uma palestra. Durante o cruzeiro Elizabeth encontra um amigo o qual não o via há muitos anos, chamado Emmanuel Egudu, um escritor Nigeriano que vai palestrar sobre “O romance na África”.

Coetzee possui aspectos literários interessantes em sua obra, ele transita entre a palestra de Egudu e os pensamentos de Elizabeth, inclusive em determinado instante indo contra Emmanuel, e explicando africanidade “Nós, africanos. Não é o nosso jeito. [...] Africanidade: uma identidade especial, um destino especial” (COETZEE, 2004, p. 48).

Em sua palestra sobre romance africano, Egudu diz que ele pode ser identificado como uma forma de crítica ao romance ocidental.

Os romances africanos é, portanto, eu afirmo, em seu próprio ser e antes da primeira palavra ser escrita, uma crítica ao romance ocidental, que avançou tanto no caminho da incorporeidade - como Henry James, como Marcel Proust - que o melhor jeito, na verdade o único jeito, de absorvê-lo é em silêncio é a solidão (COETZEE, 2004, p. 52)

Egudu explica e enfatiza em diversos momentos da palestra as dificuldades de se escrever no continente africano. “Na África, escrever, para não falar em escrever romance, é uma coisa recente” (COETZEE, 2004, p. 47). Esse trecho relata sobre a demora de se ter romances escritos na África, pois apenas no século XX os africanos começaram a escrever obras, pois até então, os colonizadores escreviam.

As literaturas africanas se fortalecem enquanto fenômeno cultural em expansão mundial, gradualmente, a partir dos eventos de descolonização durante toda a metade do século XX. Por isso, só se pode pensar as composições narrativas africanas a partir da batalha ideológica pela tomada do poder simbólico para produzir discursos próprios, autônomos e culturalmente enriquecido por séculos de história (OLIVEIRA *et al*, 2019, p.4).

Conforme abordado pelo personagem de Coetzee, a escrita de romances por africanos é um fato muito recente, por isso, o destaque do palestrante ficcional ao paralelismo ao romance europeu. Trata-se de uma tentativa de desvinculação ou distanciamento dos modelos estéticos do romance ocidental, até pelo pouco tempo em que aos africanos lhe foram dadas as possibilidades de escrever sobre sua própria terra.

Em relação às dificuldades e limitações de se ter romances africanos, em seu discurso Egudu diz que “ler não é uma recreação tipicamente africana. Música, sim; dançar, sim; comer, sim; conversas, sim – muita conversa. Mas ler, não, principalmente não a leitura de grossos romances” (COETZEE, 2004, p. 47), conforme exposto pelo autor a literatura africana ainda não pode ser considerada uma marca cultural africana *sui generis*, outros aspectos culturais são associados ao continente. Uma perspectiva interessante abordada no romance durante a palestra de Egudu é a pobreza que o continente africano vive atualmente, que expõe tamanha desigualdade no mundo, conforme apresentado isso pode ser uma justificativa para a ausência de leitores na África, (COETZEE, 2004, p. 48) “no grande, beneficente sistema global em que vivemos hoje, coube à África ser a morada da pobreza. Africanos não tem dinheiro para luxos. Na África, um livro tem que oferecer algo em troca pelo dinheiro que se gastou nele”.

Nesse ponto, questões pós-materialistas parecem estar distantes da população africana, chama-se a atenção às necessidades básicas do ser humano, para só assim podem pensar o papel que o romance africano desempenha na cultura do continente.

Nessa visão que os africanos não possuem acesso a suas próprias obras, após a palestra de Egudu, em um diálogo sobre essa questão com Elizabeth ela indaga “Os romances africanos podem escrever sobre a África, sobre experiências africanas, mas me parece que estão olhando por cima do ombro o tempo todo enquanto escreverem, para os estrangeiros que lerão seus livros” (COETZEE, 2004, p. 59). Ou seja, os romances africanos são escritos para estrangeiros, não para africanos,

isso pode ser justificado pela colonização e eurocentrismo. A criação de uma identidade nacional se torna cada vez mais complexa de ser bem-sucedida, enquanto a nação não conhecer o que produz.

No diálogo que ocorre entre Elizabeth e Egudu, o autor resolve enfatizar e ressaltar novamente na fala da personagem a distância entre quem escreve e para quem é produzido o romance africano:

O romance inglês, diz “é escrito em primeiro lugar por ingleses para ingleses. É isso que faz dele o romance inglês. O romance russo é escrito por russos para russos. Mas o romance africano não é escrito por africanos para africanos (COETZEE, 2004, p. 59).

Com base em trechos do livro expostos, é notável a necessidade de John Maxwell Coetzee de falar sobre o continente africano, especificamente nessa obra ele se utiliza de métodos diretos, metaliterários, durante uma palestra na qual sua personagem principal está para expor sobre o romance africano, enfatizando, principalmente, as dificuldades da literatura de se aproximar dos africanos, Coetzee menciona os impactos causados pela colonização e pelo eurocentrismo, tudo isso num contexto onde se busca mostrar ao leitor a importância e necessidade da valorização dessa identidade africana.

## **6 Considerações finais**

Em termos conclusivos, pode-se observar algumas características significativas neste conjunto de romances africanos, apresentados neste trabalho, com destaque às questões históricas que configuram o passado colonial das nações africanas, o seu próprio desdobramento através de processos políticos autoritários em alguns países e conseqüentemente, a questão racial materializada por experiências subjetivas e estruturais de discriminação e segregação. Em suma, é notável que em diversas obras, os aspectos temáticos, tais como a história dos países e as questões sociopolíticas, estão constantemente expostos e entrelaçados com enredos e tramas organizadas criativamente, assim como o constante encontro de culturas, decorrente do empreendimento colonial europeu na África. Dessa maneira, autores como Nadine Gordimer, Pepetela, Ngugi Wa Thiong’o e Coetzee são necessários para a história cultural da África, na medida em que possam dar voz a outros discursos não-eurocêntricos e que tomem a diversidade africana como material poético de escrita ficcional naturalmente solidária e dialógica.

Retratar nas obras literárias esse novo cenário pós-colonial incentiva a desconstrução dos estereótipos construídos ao longo de décadas e desmancha a visão eurocêntrica de subjugamento e inferioridade africana. Portanto, o potencial para a subversão da língua, gêneros, temas e valores ainda não se realiza, plenamente,

nesses textos pós-coloniais, que são produzidos num contexto marcado por discursos e condições materiais restritivas para a produção da literatura, mas que se fortalece enormemente ao longo das décadas recentes. Faz-se necessária a escrita e a leitura desses romances, a fim de contribuir na reconstrução de identidades africanas, a partir da utilização de um gênero de origem ocidental, mas que permite o registro de vivências e subjetividades plurais de diferentes povos do continente. Além disso, as marcas locais da história, da política e da cultura do continente podem representar procedimentos de inovação e atualização do próprio gênero literário. Desse modo, a literatura africana é para todos, africanos, europeus, americanos e asiáticos, e com base nela se pode ter uma valorização e reconhecimento de sociedades milenares.

## ***HISTORY, POLITICS AND SOCIETY: A THEMATIC ANALYSIS OF POST-COLONIAL AFRICAN LITERATURES***

**Abstract:** This article analyzes a set of works representative of post-colonial African literature, based on thematic clippings that move between the history and politics of African societies. The work presents a series of critical readings on the works *No time like the present* (2014) by Nadine Gordimer, *A Grain of Wheat* (2015) by Ngugi Wa Thiong'o, *The Plateau and the Steppe* (2009) by Pepetela and *Elizabeth Costello* (2004) by J. M. Coetzee, in order to point out the great themes of these literatures, with emphasis on the colonial issue and its unfolding in the present, the political history of African nations and racial discrimination, as fundamental elements to understand the African literary universe.

**Keywords:** African Literature. Novel. Theory. Post-Colonialism

### **Referências:**

AUGEL, Moema P. *O desafio do escomburo: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BOEHMER, E. *Colonial and postcolonial literature: migrant metaphors*. 2. ed. Oxford: Oxford University, 2005.

BONNICI, Thomas. Introduction to the study of post-colonial literatures. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

CARBONIERI, Divanize. FREITAS, João F. SILVA, Sheila D. Rumos do romance africano de língua inglesa na contemporaneidade. *Revista Investigações*. v. 26 n.1, 2013.

COETZEE, John Maxwell. *Elizabeth Costello*. São Paulo: Companhia de letras, 2004.

- GORDIMER, Nadine. *O melhor tempo é o presente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- JULIEN, Eileen. African Literature in Comparative Perspective. *Comparative and general literature*. v.43, p. 15-24, 1995.
- KANTER, Marcelo de Mello. *A política externa e integração da África Oriental: um estudo sobre Uganda, Tanzânia e Quênia*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2015.
- MATA, Inocência. Literaturas em português: encruzilhadas atlânticas. *Revista Via Atlântica*, nº25, 59-82, São Paulo, jul., 2014.
- MENEZES, Maria Paula. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. *Catalão*, v. 16, n. 1, p. 26-44, 2016.
- NKOSI, L. *Tasks and Mask: Themes and Styles of African Literature*. Oxford: Longman, 1981.
- OJAIDE, Tanure. Modern African Literature and Cultural Identity. *African Studies Review*, v. 35, Number 3, December, 1992 pp. 43-57.
- OLIVEIRA, Adilson V. Literatura e política: as contradições do socialismo em “O planalto e a estepe”. *Revista Ecos* vol. 16, Ano XI; nº 01, 2014.
- OLIVEIRA, Adilson V.; PIOVEZAN, Vitória; ALMEIDA, Thaís F.; BERSANI, Ana Cássia; PINHEIRO, Karen. Literaturas africanas: a história na composição narrativa. *Revistas África[s]* v. 5, n. 9, 2019, p.134-153
- OLIVEIRA, Bruno R. Ngugi Wa Thiong’o: o percurso de um intelectual africano e a história do Quênia (1964-1985). *MÉTIS: história & cultura*. p. 205-228, jan./jun. 2018.
- PAWLICKI, Marek. Perspectives on Past and Present Realities: Nadine Gordimer’s Voice on Social and Political Problems in South Africa. *Kultura i Polityka*, n. 15, p. 173-186, 2013.
- PEPETELA. *O planalto e a estepe*. 1ªed. São Paulo: Leya, 2009.
- PHELPS, Norm. Rhyme, Reason, and Animal Rights: Elizabeth Costello’s Regressive View of Animal Consciousness and its Implications for Animal Liberation. *Journal for Critical Animal Studies*, V. 6, n. 1, 2008.
- RIESZ, J. *De la littérature coloniale à la littérature africaine: pretextes, contextes, intertextes*. Paris: Karthala, 2007.
- ROSENFELD, Kathrin. Coetzee e a censura: o ético na perspectiva do escritor. *Revista Intuitio*. Porto Alegre, v. 7, p. 05-16, 2014.

SALGADO, T.; SEPÚLVEDA, M. do C. *África e Brasil: letras e laços*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2000.

SOYINKA, Wole. *Indanre and other poems*. London: Eyre Methuen, 1967.

SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica a alteridade. In: HOLANDA, Heloisa.B. de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 53-75.

THIONG'O, Ngugi wa. *Um grão de trigo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Recebido em 12 de março de 2021

Aprovado em 22 de maio de 2021



# IMAGENS DE LÍNGUA NO DISCURSO DO PROFESSOR: AS LÍNGUAS BANTU PREJUDICAM A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS?<sup>1</sup>

*Sheila Perina de Souza<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo insere-se na discussão sobre o ensino e aprendizagem das línguas bantu e da língua portuguesa. Com a independência em 1975, Moçambique tornou o português língua oficial para o ensino. Em 2003, com o Plano Curricular do Ensino Básico, o país incluiu as línguas bantu no ensino básico pela primeira vez. Apesar dessa política linguística, Ngunga e Bavo (2011) constataram que, em 2007, ainda havia escolas que proibiam o uso das línguas bantu. Diante desse cenário que demonstra certa hostilidade histórica ao uso das línguas bantu, questionamos aos professores em formação universitária se o ensino das línguas bantu prejudicaria a língua portuguesa. Tivemos como objetivo analisar as imagens de língua presente no discurso desses professores. Teoricamente nos inspiramos nas formações imaginárias de Pêcheux (1993). Observamos que nos discursos proferidos pelos professores ainda há imagens de línguas que podem ser associadas a formações discursivas coloniais. Esses discursos carregam a imagem de que pode haver prejuízo no ensino das línguas bantu caso ele não esteja atrelado à aprendizagem do português. Ao mesmo tempo constatamos a circulação de discursos que se contrapõem a imagem de que as línguas bantu prejudicariam o ensino da

língua portuguesa. Tais discursos consideram que o ensino das línguas bantu podem atuar como: a) suporte para a aprendizagem do português. b) meio para a resolução dos problemas escolares; c) meio de valorização cultural. No discurso dos professores, também observamos a imagem de língua que coloca as línguas bantu em paridade com as línguas europeias.

**Palavras-chave:** línguas bantu; imagens de língua; discurso dos professores

## 1 Introdução

Moçambique é um país multilíngue e multicultural, o português é a língua oficial desde a independência em 1975, mesmo convivendo com dezenas de línguas locais, todas do grupo bantu. Vinte dessas línguas são oficialmente denominadas línguas nacionais, são elas: o cicopi, o cinyanja, o cinyungwe, cisenga, cisena,

<sup>1</sup> Este texto é fruto da dissertação de mestrado “Imagens de língua: Um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana” apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no ano 2020.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP, Mestra em Educação e graduada em pedagogia pela mesma instituição. E-mail: sheilaperina@hotmail.com

cinyanja, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elonwe, gitonga, cimaconde, kimwani, emakhuwa, memane, cisuaíli, suazi, xichangana, xironga, e xitswa e zulu. Elas também são frequentemente chamadas de línguas moçambicanas ou línguas bantu. De acordo com o Relatório do III Seminário Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, 17 dessas línguas já têm a sua escrita padronizada. (NGUNGA & FAQUIR, 2012).

Apesar da língua portuguesa ser a única língua oficial, circulando em Maputo verificamos que as línguas bantu estão presentes nos chapas, nos mercados, feiras e principalmente no ambiente familiar. Nas escolas o ensino é feito na maior parte das instituições em língua portuguesa. Nos últimos anos, após um longo período de proibição do uso dessas línguas na escola (desde a colonização), o Plano Curricular do Ensino Básico (2003) inseriu essas línguas no ensino por meio do ensino bilingue e também através do uso das línguas bantu como auxiliares no ensino feito em português.

Mesmo após as línguas bantu terem sido incorporadas no sistema de ensino moçambicano, constatou-se uma certa hostilidade relativa ao seu uso em 2007, no dossiê *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos* de Ngunga e Bavo (2011). Os autores apresentaram os resultados da pesquisa sobre a vitalidade linguística em Moçambique com base em uma investigação realizada em seis distritos de três províncias. Nesse estudo, os pesquisadores avaliaram os esforços desenvolvidos por Moçambique, desde a independência, para o resgate das línguas moçambicanas.

Essa pesquisa constatou que, em 2007, ainda havia escolas que proibiam o uso das línguas bantu e castigavam os alunos severamente pelo uso. Os pesquisadores constataram que, devido à postura punitiva da escola, quando questionados sobre o que pensavam das línguas bantu, os estudantes, com medo das represálias, “preferiram dizer que não gostavam das línguas moçambicanas, e até não gostavam de quem falasse tais línguas e que nunca teriam amigos falantes destas línguas.” (NGUNGA & BAVO, 2011, p. 65)

Diante desse cenário, que demonstra uma certa hostilidade histórica ao uso das línguas bantu na escola, desde o período colonial, decidimos questionar os professores se eles acreditavam na afirmação de que o ensino da língua bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa, visto que eles foram escolarizados, em sua maioria, entre o início da década de 90 e os anos 2000, e viveram experiências de marginalização linguística durante o ensino básico.

No momento da investigação os professores colaboradores desta pesquisa cursavam a licenciatura em ensino básico, um curso que forma professores para lecionar nas séries iniciais, em uma universidade pública de Moçambique. Questionário aplicado questionavam os professores a respeito de diversos aspectos no uso da língua. Para este artigo escolhemos a questão “Há pessoas que afirmam que o ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa. O que pensas disso?”

Por meio da análise das respostas investigamos as diferentes imagens de língua que circulam no discurso do professor sobre os prejuízos e benefícios das línguas bantu na escola.

## **2 Imagens de língua no discurso do professor**

A noção de imagem usada por nós está ancorada na Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente no conceito de formações imaginárias de Pêcheux (1993). Embasados pela explicação de Orlandi (2001), entendemos o discurso como o efeito de sentido que é construído a partir de um processo de interlocução. Para a pesquisadora citada, “[o] discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz em relação a outros discursos”. (ORLANDI, 2011, p.83)

A opção pela Análise do Discurso de linha francesa, para interpretar os dizeres presentes na escola acerca da língua do aluno, surge do interesse em estabelecer uma análise menos ingênua e mais politizada a respeito dos usos linguísticos, visto que essa área do conhecimento busca analisar os textos a partir do contexto, considerando os aspectos históricos e sociais dos sujeitos envolvidos na enunciação. As teorias advindas possibilitam uma análise mais fundamentada da relação entre a linguagem e a exterioridade. Seguimos Orlandi (2005) que considera que todo dizer é marcado pela ideologia que está presente nos discursos utilizados pelos sujeitos.

Batista (2011) em seu texto “Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo” inspirada em Pêcheux (1993) considera que os discursos e as ideologias são resultados da posição social que os sujeitos ocupam, esse lugar na estrutura social é determinante tanto para a assimilação quanto para a disseminação dos discursos. Ao mesmo tempo que o discurso é uma mostra do lugar ocupado pelo sujeito, na enunciação esse sujeito pode se antecipar e se colocar no lugar do outro, na intenção de presumir o sentido que o discurso pode assumir para o outro.

Para Pêcheux (1993, 1998), todo processo discursivo presume a existência de formações imaginárias. Ou seja, todo processo discursivo supõe uma antecipação, um imaginário, uma representação acerca dos envolvidos nesse processo. Na produção do discurso, o teórico aponta a existência do lugar de A “destinador” e de B “destinatário”, determinados na estrutura da formação social. O autor alerta que essa relação não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B, mas sim de “efeitos de sentidos”. A e B designam algo que difere da presença física, afinal são lugares representados nos processos discursivos, o que se efetiva nesse processo discursivo são antecipações. Isto é, as representações que A e B fazem de si mesmo e do outro. O autor explica que no processo discursivo “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar de A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu

próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX,1993, p. 82). Nesse jogo imaginário, além das formações imaginárias de A e B, também são incluídas as imagens do objeto do discurso, as imagens desses três elementos são chamadas de jogo imaginário por Pêcheux (1993).

Neste trabalho buscamos olhar para as imagens do objeto do discurso, neste caso a língua, e não para os interlocutores em seus lugares de A e B. Quando questionamos os professores a respeito dos possíveis prejuízos relativos ao ensino das línguas bantu na aprendizagem na língua portuguesa, buscamos analisar, nesse discurso as imagens das línguas bantu no discurso dos professores.

### **3 Por que as línguas bantu prejudicam a aprendizagem da língua portuguesa?**

Ao questionarmos os professores moçambicanos a respeito da possibilidade de prejuízo causado pelas línguas bantu ao ensino de língua portuguesa tivemos por base em uma experiência vivida em Angola, em que constatamos certa hostilidade ao uso das línguas africanas na escola por parte da direção, fato que consideramos fruto de um passado colonial que proibia o uso dessas línguas na escola.

Em 2014, por meio de um intercâmbio financiado pela CAPES, estudamos um semestre na Universidade Lueji A'konde, na cidade do Dundo, na província da Lunda Norte em Angola. Na ocasião, também atuamos como professora de mais de 100 crianças que estavam na primeira classe do ensino primário em uma escola pública da região durante três meses. Durante este período as questões linguísticas relacionadas a educação tornaram-se alvo de nossos interesses na pesquisa.

Ao longo do processo, fui compreendendo que havia uma falta de familiaridade com a língua portuguesa por parte de alguns de meus alunos que tinham, em sua maioria, a língua cokwe como língua materna. Embora a língua materna de meus alunos fosse o cokwe, toda escola era organizada em língua portuguesa, desde os diálogos em sala de aula aos materiais didáticos. A língua cokwe permanecia à margem do sistema de ensino.

Na escola, refletindo sobre esse contexto, em que eu nem sempre conseguia me comunicar de maneira eficiente com parte dos alunos, considerei que os outros professores falantes de cokwe usassem a língua materna dos alunos em sala de aula. Então, questioneei a direção da escola sobre o uso da língua cokwe em sala de aula, foi afirmado que não era permitido o seu uso, pois a língua cokwe poderia prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. Todavia, também era comum ouvir professoras falando em cokwe nos corredores e na hora do intervalo.

A imersão neste contexto linguístico angolano, em que a língua cokwe, uma língua africana, ocupa um lugar marginal colaborou para o nosso interesse em compreender o o lugar das línguas africanas em Moçambique, um país que também vivenciou a colonização, visto que esses países vivenciaram um histórico de opressão linguística parecido.

Nos países que foram colônias de Portugal, observamos uma histórico de proibição das línguas africanas. Destacamos o Decreto Português 77, de 9 de dezembro de 1921, que proibia o uso das línguas africanas nas escolas. Atualmente, pode-se observar marcas dessa legislação nas escolas desses países em que a língua portuguesa ocupa lugar central enquanto as línguas africanas ocupam um lugar a margem.

Ao analisarmos esse histórico de imposição da língua portuguesa, associada à inibição do uso das línguas africanas em Angola, sob o argumento de que elas poderiam prejudicar o ensino, aventamos a possibilidade de que esses discursos poderiam também estar em voga na sociedade moçambicana atualmente, assim como verificamos em Angola. Consideramos que analisar a presença de discursos como esse contribui para compreensão dos limites das políticas linguísticas oficiais que tem pautado a inclusão das línguas bantu no ensino moçambicano

Assim questionamos os professores em formação, que em grande parte já atuavam no sistema de ensino básico.

Questão:

*Há pessoas que afirmam que o ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa. O que pensas disso?*

A pergunta foi respondida por 38 professores em formação no ano de 2016. Esses professores faziam o curso de licenciatura em ensino básico, haviam cursado um semestre de uma disciplina que discute aspectos da didática em línguas bantu. Na análise, observamos a formação de três grupos de respostas.

- No grupo 1, estão as respostas que considera que as línguas bantu prejudicam;
- No grupo 2, estão as respostas que relativizam os prejuízos que as línguas bantu podem causar na aprendizagem do português;
- No Grupo 3, estão as respostas que considera que discordam plenamente sobre a possibilidade das línguas bantu prejudicarem o ensino.
- Primeiramente, observemos as respostas do grupo 1 e 2<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Optamos por manter a grafia original das respostas.

## 4 O ensino das línguas bantu prejudica a aprendizagem da língua portuguesa

Abaixo estão as tabelas que contém as repostas dos três grupos, o número a direito refere-se a número do questionário. Primeiramente observemos a tabela 1, que tem as respostas do grupo 1 e 2. Nesta tabela estão os professores que consideram que o uso das línguas bantu poderiam trazer prejuízo ou condicionam este prejuízo a outros fatores.

**Tabela 1:** Respostas dos professores que consideram que o ensino prejudica ou condicionam este prejuízo a outro fator

Grupo 1 – Prejudicam	
25	Prejudicar, no sentido ensino, sim, porque retarda o hábito da criança desenvolver a capacidade do vocabulário próprio, sem auxílio da língua local.
Grupo 2 -Estão condicionadas	
2	Não prejudica, porque a criança só aprende com a língua materna nos primeiros ciclos quando vai do 2º ciclo já se introduz a língua portuguesa
4	Para isso eu acho que não é verdade isto porque os alunos não aprendem só a língua bantu eles ainda aprendem a língua portuguesa neste caso a língua bantu só auxilia para melhor entender as matérias.
9	O ensino bilíngue quando ensinado ou implementado em zonas cuja língua portuguesa é vista como língua estrangeira, de modo algum prejudica a aprendizagem da LP. Pois as línguas bantu são mesmo um meio de auxiliar para o ensino da L.P.
10	Prejudicaria sim, se olharmos para vertente em que os professores só ensinam em línguas bantu não fazendo a lição com o português.
28	Acho que não prejudica, desde o momento que a língua portuguesa esteja enquadrada no ensino como disciplina e não como meio de ensino para facilitar a compreensão nas classes iniciais.
37	Não, penso que essas pessoas não estão erradas, o ensino de línguas bantu não prejudicaria o ensino pois teria a língua portuguesa como auxiliar

SOUZA, 2020

Entre os 38 professores que responderam ao questionário, apenas um professor defendeu que as línguas bantu poderiam causar prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem. O professor da resposta 25 acredita que o ensino de uma língua bantu retarda a aquisição do vocabulário em português. Outros professores indicaram a presença de prejuízo, mas ele foi o único professor que não condicionou sua resposta a outro fenômeno que poderia amenizar o prejuízo do uso língua materna, por exemplo.

No segundo grupo, estão os professores que condicionam o prejuízo causado pelo ensino das línguas bantu ao não uso da língua portuguesa. No discurso desses professores, observamos que a principal preocupação é com aprendizagem da



língua portuguesa. Nesse grupo, notamos que a maioria dos professores não concorda com aqueles que afirmam que o ensino das línguas bantu prejudica o ensino da língua portuguesa, no entanto eles constroem um argumento condicionante.

Na resposta 2, o professor afirma que o ensino das línguas bantu não prejudica a aprendizagem da língua portuguesa e justifica dizendo que: “(...) a criança só aprende com a língua materna no primeiro ciclo quando vai do 2º ciclo já se introduz a língua portuguesa”. Ao usar o advérbio “só”, ele reforça a ideia de condição. Ou seja, em sua visão, não haveria prejuízo, pois a língua bantu apenas seria ensinada por um curto período, somente no primeiro ciclo ou no segundo ciclo, depois a língua portuguesa estaria presente. A inserção da língua portuguesa no segundo ciclo garantiria que o ensino das línguas bantu não prejudicasse a aprendizagem da língua “principal”. Observamos nesse discurso que a língua portuguesa tem sua imagem privilegiada quando comparada as línguas bantu.

O modelo bilíngue, adotado pelo governo para inserção das línguas bantu na escolarização, presente no Plano Curricular do Ensino Básico, é uma modalidade na qual as línguas bantu progressivamente perdem espaço no sistema de ensino para a língua portuguesa. Os alunos aprendem em uma língua bantu; e, depois o português é inserido como disciplina, até ele se tornar língua de ensino no 2º ciclo. Tendo isso em vista, o professor parece ter pautado sua argumentação nesse modelo de ensino cuja finalidade é estabelecer o português como língua de ensino. A imagem de língua presente no discurso do professor na R.2, parece apresentar uma certa aproximação com as imagens de línguas disponibilizadas no Plano Curricular do Ensino Básico. Em ambos, as línguas bantu tem a imagem de língua transitória, que não permaneceria no ensino assim como o português.

Observemos a resposta 4 : “Para isso eu acho que não é verdade isto porque os alunos não aprendem só a língua bantu eles ainda aprendem a língua portuguesa neste caso a língua bantu só auxilia para melhor entender as matérias.” (grifos nossos). Nesse discurso, podemos ver a mesma lógica de argumentação sobre a defesa de que o ensino das línguas bantu não prejudica a aprendizagem da língua portuguesa, visto que os alunos não aprendem só a língua bantu, eles também aprendem o português. Ou seja, caso os alunos aprendessem “só” a língua bantu isso sim poderia ser prejudicial, mas como eles aprendem também a língua portuguesa o aprendizado como um todo não é prejudicado.

Observemos a resposta 37 “Não, penso que essas pessoas não estão erradas, o ensino de línguas bantu não prejudicaria o ensino pois teria a língua portuguesa como auxiliar”. Nesta resposta observamos que o professor parece concordar com a afirmação de que ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa. Seguindo os outros colegas do grupo dois, o professor também condiciona sua resposta. Ele afirma que o ensino das línguas bantu não prejudicaria pois há a presença da língua portuguesa como auxiliar.

Para o professor da resposta 10, a ausência da língua portuguesa no ensino das línguas bantu também poderia se configurar como prejuízo. O professor da

resposta 10, argumenta que ocorre prejuízo sim, nos casos em que “os professores só ensinam em línguas bantu não fazendo a ligação com o português”. Nesse discurso, observamos que a experiência de aprendizagem de uma língua bantu é considerada um prejuízo caso não ocorra a ligação com o português.

Também no discurso da resposta 28, o uso da língua portuguesa, no ensino das línguas bantu, ocupa lugar central para que não haja prejuízo. Na resposta 28, o professor ressalta: “Acho que não prejudica, desde o momento que a língua portuguesa esteja enquadrada no ensino como disciplina e não como meio de ensino para facilitar a compreensão nas classes iniciais” (grifos nossos). Neste discurso o professor delimita um lugar para as línguas bantu, as classes iniciais. Em sua argumentação ele parece seguir modelo do ensino bilíngue presente no Plano Curricular do Ensino Básico, em que nos anos iniciais uma língua bantu é usada como língua de ensino ao mesmo tempo que a língua portuguesa está presente como disciplina.

O professor da resposta 9 diz “O ensino bilíngue quando ensinado ou implementado em zonas cuja língua portuguesa é vista como língua estrangeira, de modo algum prejudica a aprendizagem da LP. Pois as línguas bantu são mesmo um meio de auxiliar para o ensino da L.P”. Este professor também condiciona o prejuízo das línguas bantu para o ensino. No entanto, ele argumenta por outro viés: defende que se o ensino bilíngue for feito em localidades onde a língua portuguesa é vista como língua estrangeira, não haverá prejuízo ao ensino. Nas zonas rurais, o português é menos conhecido, logo, alguns linguistas consideram que nessas zonas o português é visto como uma língua estrangeira. Para o professor citado, então nessas zonas rurais, as línguas bantu não prejudicariam e tem uma função clara, meio de auxiliar o ensino da língua portuguesa. Esse discurso abre espaço para o argumento de defesa do ensino bilíngue somente nas zonas rurais. Tal discurso segue a mesma linha do Plano Curricular do Ensino Básico (2003) que prevê o ensino bilíngue apenas para as rurais, consideradas linguisticamente homogêneas, nas zonas urbanas não há uma proposta de ensino bilíngue. Ao que parece os discursos veiculados pelas políticas linguísticas oficiais, a partir de um lugar de poder, exercem influência no discurso dos professores.

No grupo dois, sobressai o argumento de que o ensino de línguas bantu não prejudicaria o ensino caso atuasse como auxiliar ou como disciplina, sempre em relação com a língua portuguesas. Nos discursos dos professores desse grupo, parece não se vislumbrar um cenário em que o ensino das línguas bantu seja autônomo em relação à língua portuguesa. As línguas bantu parecem ter sua imagem veiculadas a uma suposta ameaça ao ensino do português.

Resgatando o Decreto Português 77, de 9 de dezembro de 1921, que proibia o uso das línguas africanas nas escolas, observamos no discurso dos professores um certo reflexo das prescrições deste Decreto. Percebemos como a formação discursiva colonial ainda circula nesses discursos que consideram que o ensino das línguas bantu por si só como um prejuízo, atribuindo a imagem de língua do ensino somente para a língua portuguesa. Essa imagem de língua que considera um prejuízo o ensino das

línguas bantu quando não atrelada a aprendizagem do português, pode restringir o uso dessas línguas em outras situações no ambiente escolar, dificultando a inclusão de políticas linguísticas que incorporem as línguas bantu no ensino.

## 5 O ensino das línguas bantu não prejudica a aprendizagem da língua portuguesa

No grupo 3, estão os discursos dos professores que discordam da afirmação de que as línguas bantu podem prejudicar a aprendizagem da língua portuguesa. Esses professores se contrapõem às formações discursivas coloniais que inferiorizam as línguas africanas. Observamos nesses discursos um movimento de resistências as marcas coloniais presentes na escola moçambicana.

Na análise desses discursos observamos a formação de quatro categorias argumentativas na defesa do uso das línguas bantu. O primeiro grupo se utiliza de argumentos que convergem para uma imagem de que as línguas bantu podem ser suportes para a aprendizagem da língua portuguesa. O segundo grupo defende que as línguas bantu podem contribuir na resolução dos problemas escolares. O terceiro grupo defende que o uso das línguas bantu pode colaborar para valorização cultural. O quarto se contrapõe a ideia de que as línguas bantu poderiam prejudicar, eles constroem argumentos que colocam as línguas bantu no mesmo nível que as línguas europeias.

**Tabela 2:** Línguas que não prejudicam a aprendizagem do português - Grupo 3.

Grupo 3: Discordam	
Línguas Bantu como suporte para a aprendizagem da Língua Portuguesa	
1	É uma pura mentira pelo contrário a línguas bantu no ensino permite às crianças como <u>passaporte</u> para ensino da língua portuguesa
14	Não prejudicaria uma vez que as línguas bantus favorecem a inclusão das crianças nas escolas. As línguas bantus são meios de ensino, daí que funciona como <u>auxiliar da</u> língua portuguesa
33	Acho que não, porque existem crianças que entendem bem a sua língua local, e <u>aprendendo através da sua língua fica fácil para entender já na língua portuguesa.</u>
36	As línguas bantu não prejudicam a aprendizagem do Português pelo contrário <u>auxiliam</u> na compreensão do vocabulário em Português pois o aluno tem o vocabulário na língua só vai fazer a <u>transferência para o Português</u>
6	Acho que não porque há crianças que sabem contar usando sua língua ronga ou changana mais não sabem identificar o um então nesse sentido facilita a <u>transferência de aprendizagem</u>

<b>Grupo 3: Discordam</b>	
<b>Resolução dos problemas</b>	
3	Não porque as línguas bantu veio para <u>ajudar os alunos problemático ou com dificuldade na aprendizagem</u> , para ajudar.
21	O ensino das línguas bantu não prejudicam a aprendizagem da língua portuguesa, <u>reduz muitas reprovações</u> , permite que o aluno tenha o domínio da sua própria língua.
11	É negativa essa apreciação, pois as línguas bantu <u>aparecem com o propósito de resolver o grande problema do insucesso escolar</u>
<b>Melhora a aprendizagem</b>	
35	Não estou de acordo com essas pessoas pois a <u>mesma facilita a compreensão do conhecimento</u> , comunicação entre as <u>pessoas pouco alfabetizadas</u> .
27	Para mim não prejudica nada mas <u>sim aumenta o nível de conhecimento na aprendizagem</u> .
25	Considero a ideia muito (ilegível), pois a África bilíngue <u>merece dar um salto importante na educação</u>
29	Penso que não predicar a aprendizagem pelo contrário vai permitir que o aluno percebe os conteúdos tratados em língua portuguesa daí ela <u>vai melhor assimilação</u> .
23	Eu acho que essa ideia é negativa porque pensou-se em introduzir-se as línguas bantu era para <u>ajudar a melhorar o processo de ensino</u> uma vez que cada criança tem a sua língua materna
34	Discordo plenamente com esse pensamento desses setores que defende isso, porque além não prejudicarem <u>ajudam no processo de ensino de aprendizagem do aluno</u>
38	Penso que não prejudica, mas sim ajuda na medida em que o aluno poderá se expressar colocando as suas dúvidas <u>usando a língua que conhece</u>
<b>Valorização cultural</b>	
18	Pra (ilegível) contrário delas. Porque além de facilitar a aprendizagem da criança, também <u>permite a valorização da sua língua como cultura, isto é, como direito</u> .
24	A valorização de uma cultura tem a ver primeiro com a língua dessa cultura. <u>Temos que valorizar a nossa língua, por usar o no ensino, na explicação dos conteúdos</u> .
<b>Mesmo nível que as línguas europeias</b>	
7	Do meu lado não vejo a possibilidade das línguas bantus prejudicarem a aprendizagem da língua Portuguesa, <u>pois se fosse o caso a língua inglesa prejudicaria também, mas isso não acontece</u> porque cada um tem domínio da sua língua.

Grupo 3: Discordam	
12	Acho que a língua bantu não prejudica no ensino da língua portuguesa pois com o ensino da L.B. não significa que o aluno não deve aprender o português. <u>Também poderia perguntar se o ensino de inglês e francês prejudica? É mais uma língua para aprender.</u>
17	<u>O ensino de uma língua não pode prejudicar a aprendizagem de outra.</u> Pessoas que pensam que as línguas bantu prejudicam a aprendizagem do português tendem a desvalorizar as línguas bantu.
19	<u>Em nenhum momento uma língua prejudicaria o ensino de outra porque é possível um indivíduo falar várias línguas.</u>
Língua Materna colabora	
8	Discordo plenamente, pois como já havia dito a criança <u>aprende melhor com a língua na qual mais domina.</u>
31	Não concordo com essas pessoas, uma vez que a criança <u>aprende melhor na sua língua materna</u> e que para Moçambique a maioria das crianças têm essas línguas como L1
Outros argumentos	
22	Considero essa ideia errada.

SOUZA, 2020

### 5.1 Imagens das línguas bantu - Suporte para a aprendizagem da Língua Portuguesa

Os discursos presentes nesse grupo têm em comum a direção argumentativa: defende-se que a aprendizagem das línguas bantu não prejudicam o ensino da língua portuguesa, pois elas podem atuar como passaportes, como meios de ensino; ou, como auxiliares da língua portuguesa. Diferentemente dos colegas dos grupos 1 e 2, observamos nesses discursos o movimento em direção da incorporação das línguas bantu no cotidiano escola.

O professor da resposta 1 considera que as línguas bantu possibilitam o ensino do português, ele afirma: “(...) a línguas bantu no ensino permite às crianças como passaporte para ensino da língua portuguesa”. O uso do substantivo passaporte no sentido figurado parece indicar que o uso das línguas bantu na escola dá condições ou são um meio para a aprendizagem da língua portuguesa. Também para o docente da resposta 33, a aprendizagem das línguas bantu é considerada como um meio para a aprendizagem do português: “(...) aprendendo através da sua língua fica fácil para entender já na língua portuguesa”. Outro professor ressalta: “Acho que não porque há crianças que sabem contar usando sua língua:

ronga ou changana mais não sabem identificar o um então nesse sentido facilita a transferência de aprendizagem (R.6). Também nesse discurso o não prejuízo da aprendizagem das línguas bantu está ancorado na possibilidade de elas atuarem a serviço da aprendizagem da língua portuguesa, facilitando a transferência. O uso de mais de uma língua na escola é visto como algo positivo.

Na mesma linha, que considera as línguas bantu como instrumento para o aprendizado, estão os discursos dos professores das respostas 14 e das respostas 36, o primeiro afirma: “As línguas bantus são meios de ensino, daí que funciona como auxiliar da língua portuguesa”. Outro professor, na resposta 36, argumenta que: “As línguas bantu não prejudicam a aprendizagem do Português pelo contrário auxiliam na compreensão do vocabulário em Português”. Notamos, então, que apesar dos professores considerarem positivo a inclusão das línguas bantu, o principal argumento é a possibilidade de auxiliar a língua portuguesa. As línguas bantu aparecem ocupando uma imagem de língua que deve assessorar o português.

Nos discursos analisados, o não prejuízo do ensino das línguas bantu está associado à defesa do uso dessas línguas como suporte para a aprendizagem do português - seja como meio de ensino, como auxiliares, passaportes ou como meio da transferência. A presença de um discurso que coloca as línguas bantu como suportes de aprendizagem do português pode ser observada no Plano Curricular do Ensino Básico (2003). O documento prevê a introdução das Línguas Moçambicanas no ensino em três modalidades, a segunda indica que as línguas bantu devem ser utilizadas como auxiliares. Observemos um trecho do item dois desse documento.

- Programa de ensino monolíngue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas – L1.

Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade:

– O próprio modelo de educação bilíngue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa.

(...) Enquanto tal não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente, como já referimos anteriormente. É assim, que se advoga o uso destas línguas como recurso, com metodologias apropriadas. (INDE/MINED, 2003, p.31- 32, grifos nossos).

Na ausência de possibilidade de se concretizar o ensino bilíngue, o Estado moçambicano avança propondo que as línguas bantu sejam usadas como auxiliares nas escolas monolíngues principalmente nas escolas das zonas rurais e, também, na educação bilíngue a partir da 4ª classe, no meio em que se passa para a língua



portuguesa. No momento que essa política linguística prevê um modelo de inserção das línguas bantu no ensino monolíngue, ela também disponibiliza uma imagem de língua, a das línguas bantu como auxiliares para o ensino de português. Os discursos dos professores que colocam a língua bantu no lugar de suporte ao ensino do português no grupo 2, e dos professores que consideram as línguas bantu como auxiliares no ensino, parecem ter sofrido influência do discurso vinculado por esse documento oficial.

## **5.2 Imagens das línguas bantu - Línguas para a resolução do insucesso escolar**

No segundo grupo de professores, observamos a presença de um discurso que defende o uso das línguas bantu para o ensino, indicando que elas colaboram para a resolução das dificuldades e dos fracassos escolares.

O professor da resposta 3 afirma que: “as línguas bantu veio para ajudar os alunos problemático ou com dificuldade na aprendizagem”. Para esse docente, as línguas bantu são direcionadas àqueles alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Desse modo, poderíamos inferir que os alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem não necessitam dessas línguas. No discurso resposta 11, as línguas bantu têm uma função clara na escola: “resolver o grande problema do insucesso escolar”. Parece que o ensino das línguas bantu seria somente para os alunos que possuem alguma defasagem no ensino, desafio no qual a língua se configura como um obstáculo.

Por outra vertente, o professor da resposta 21 enfatiza importância do domínio da língua materna para todos os alunos, ele afirma: “O ensino das línguas bantu não prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa, reduz muitas reprovações, permite que o aluno tenha o domínio da sua própria língua.” Também destacamos o argumento que dá relevância para o domínio da própria língua, visto que os argumentos que defendem o não prejuízo das línguas bantu não pautaram as contribuições intrínsecas à aprendizagem da língua, somente apresentaram justificativas pautadas em fatores externos à aprendizagem.

Em Moçambique, o uso das línguas bantu tem sido apontado como uma ferramenta para resolução das questões relacionadas ao insucesso escolar, esse discurso tem sido veiculado tanto pela Academia quanto pelo Estado.

## **5.3 Valorização da cultura por meio do ensino da língua**

Neste item, estão os discursos dos professores defensores do ensino das línguas bantu e da sua contribuição para a valorização dessas línguas. Um dos docentes afirma: “[t]emos que valorizar a nossa língua, por usar no ensino, na explicação dos conteúdos.” (R24). Para esse professor, a valorização compreender usar tal língua no ensino e na explicação. Outro professor, (18), considera: “Porque além

de facilitar a aprendizagem da criança, também permite a valorização da sua língua como cultura, isto é, como direito”. Para tal professor, usar a língua na escola se configura como um direito cultural.

De modo geral, tem se popularizado o discurso de que é necessário valorizar as línguas minoritárias. Essa valorização tem sido veiculada, principalmente, pelos documentos oficiais, promotores de políticas linguísticas. A Constituição de Moçambique, por exemplo, propõe a valorização das línguas bantu, afirmando que “[o] Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 31).

Ainda que nos discursos dos professores apareça o argumento de valorização das línguas bantu, ao usarem o verbo valorizar, os docentes parecem transcender a ideia de valorização proposta pelo documento oficial. Essa extrapolação parece ocorrer porque os professores ampliam o conceito de valorizar, retirando-o da seara do ato de dar valor. No discurso da resposta 18, o termo valorizar é usado para referir ao ensino das línguas bantu, e esse uso é visto como um direito cultural. O professor da resposta 24 também considera que valorizar é usar as línguas bantu no ensino e na explicação dos conteúdos. No discurso desses dois professores, valorizar ganha um novo significado, o termo assume o lugar da incorporação. Ou seja, deve-se incorporar as línguas bantu no ensino, assim como preconiza Barzotto (2004).

#### **5.4 Imagens das línguas bantu - Línguas Bantu em paridade com as línguas europeias**

O quarto grupo é composto pelos professores que argumentam que não haveria possibilidade do ensino das línguas bantu prejudicar o aprendizado de outras línguas. Por esse ponto de vista, as línguas bantu e as línguas europeias são colocadas no mesmo nível. Observemos os principais argumentos: “Do meu lado não vejo a possibilidade das línguas bantus prejudicarem a aprendizagem da língua portuguesa, pois se fosse o caso a língua inglesa prejudicaria também” (R.7). O professor da resposta 12 considera “[t]ambém poderia perguntar se o ensino de inglês e francês prejudica? É mais uma língua para aprender”. Outro professor defende que “[o] ensino de uma língua não pode prejudicar a aprendizagem de outra. Pessoas que pensam que as línguas bantu prejudicam a aprendizagem do português tendem a desvalorizar as línguas bantu”(R. 17). Por fim, o professor R.19 defende que “[e]m nenhum momento uma língua prejudicaria o ensino de outra porque é possível um indivíduo falar várias línguas”.

Os professores nos discursos presentes, R.7 e R.12, em suas argumentações invertem o questionamento, mostrando que se a aprendizagem de uma língua europeia não prejudica a aprendizagem de uma língua bantu, a proposição inversa também se confirma, logo o ensino das línguas bantu não prejudicaria a

aprendizagem de uma língua europeia. Essa linha argumentativa defendida por esses professores contrapõe-se às formações discursivas coloniais que classificaram as línguas bantu a partir de um falso pressuposto de sua inferioridade. O professor da R.12 traz contribuições a partir de sua experiência e argumenta que a ideia de prejuízo é uma forma de desvalorização das línguas bantu. O professor, no discurso R.16, pontua que é possível um indivíduo falar várias línguas, tendo em vista que o domínio de várias línguas já é uma realidade para as pessoas africanas. Todavia, o sistema escolar tem negado o multilinguismo característico dessas populações.

De modo geral, a linha argumentativa apresentada por esse grupo marca um rompimento com as formações discursivas coloniais que hierarquiza as línguas, inferiorizando e marginalizando as línguas do continente africano. Ao se utilizarem de comparações entre as línguas bantu e as línguas europeias, os docentes entrevistados marcam a imagem de igualdade entre essas línguas e a ausência de prejuízo. O argumento construído demonstra que o ensino de nenhuma língua, seja europeia ou africana, não se configura um prejuízo para a aprendizagem de outras línguas.

### **5.5 Imagens das línguas bantu - Aprende melhor nas línguas maternas**

O quinto grupo é composto pelo discurso por dois de professores que argumentaram que um estudante aprende melhor em sua língua materna. O professor R.8 afirma que o aluno “aprende melhor com a língua na qual mais domina”. O outro professor afirma: “Não concordo com essas pessoas, uma vez que a criança aprende melhor na sua língua materna” (R.31).

Tal argumento de que as crianças aprendem melhor em sua língua materna tem sido amplamente defendido pela Universidade, pelo Governo e também pelas organizações internacionais. A Campanha Global pela Educação lançou uma campanha pela educação, intitulada “Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão” (2013). Nesse documento, é apresentado um conjunto de argumentos que busca demonstrar a importância da aprendizagem da língua materna nos primeiros anos de escolarização.

Quando a língua falada em casa e na escola é a mesma, verificou-se que há um nível mais alto de alfabetização. Um estudo realizado no Mali revelou que quando tinham cinco vezes menos probabilidades de repetir o ano e três vezes menos probabilidades de abandonar a escola. (Campanha Global pela Educação, 2013, p.04).

O Plano Curricular do Ensino Básico também considera que o “processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece.” (INDE, 2003, p.33). Como observamos, o primeiro documento defende o uso das línguas maternas com base nas pesquisas científicas realizadas pelas Universidades; já o segundo documento não faz menção específica às contribuições da Universidade para tal afirmação.

Ao que parece os professores defensores de que o ensino de línguas contribui para aprendizagem, mesmo respaldados pelos documentos oficiais e internacionais, também se apoiam nas próprias experiências em sala de aula.

## **6 Considerações Finais**

Observamos que nos discursos proferidos pelos professores moçambicanos ainda há imagens de línguas que podem ser associadas a formações discursivas coloniais, que inferiorizam as línguas africanas e colocam-nas em disputa com a língua portuguesa. Esses discursos carregam a imagem de que pode haver prejuízo no ensino das línguas bantu caso ele não esteja atrelado aprendizagem do português. Consideramos que esse discurso pode atuar como um obstáculo pedagógico (BACHELARD, 1997) ao uso das línguas bantu ensino, pois poderá restringir o uso dessas línguas em outras situações no ambiente escolar em que não há uma ligação necessária entre essas línguas.

Ao mesmo tempo que observamos a circulação de discursos que se contrapõem a imagem de que as línguas bantu prejudicariam o ensino da língua portuguesa. Nesses discursos, as línguas bantu tem sua imagem atrelada a línguas que podem ser vistas como suportes para a aprendizagem da língua portuguesa. Também observamos discursos que aproximam as línguas bantu de línguas que podem contribuir na resolução dos problemas escolares. O terceiro grupo defende que as línguas bantu podem colaborar para valorização cultural. Por fim, no quarto grupo, vemos as línguas bantu tendo sua imagem aproximada das imagens construídas sobre as línguas europeias,

## ***LANGUAGE IMAGES IN THE TEACHER'S DISCOURSE: DO BANTU LANGUAGES HARM THE LEARNING OF PORTUGUESE?***

**Abstract:** This paper is part of the discussion on teaching and learning the Bantu and Portuguese languages. With independence, Mozambique made Portuguese the official language for teaching. In 2003, with the Basic Education Curriculum Plan, the country included Bantu languages for the first time. Despite this language policy, Ngunga and Bavo (2011) found that in 2007, there were still schools that prohibited the use of Bantu languages. In view of this scenario that demonstrates a certain historical hostility to the use of Bantu languages, we asked teachers in training if teaching Bantu languages would harm the Portuguese language. Our aim was to analyze the language images present in the speech of these teachers. Theoretically we are inspired by the imaginary formations of Pêcheux (1993). We observed that in the speeches given by the teachers there are still images of languages that can be associated with colonial discursive formations. These speeches carry the image that there may be a loss in the teaching of Bantu languages if it is not linked to learning Portuguese. At the same time, we noticed the circulation of speeches that oppose the image that the Bantu languages would harm the teaching of the Portuguese language. Such speeches consider that the teaching of Bantu languages can act as: a) support for learning Portuguese. b) means for solving school problems; c) cultural appreciation. In the teachers' discourse we also observe the

language image that puts Bantu languages on par with European languages.

**Keywords:** Bantu languages; Tongue images; teachers' discourse

## Referências

BACHELARD, Gaston. *A Formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

BATISTA, Adriana Santos. *Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARZOTTO, V. H. *Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar às variedades linguísticas*. **Ecos Revista**, Cáceres, v. 2, p. 93-6. 2004.

INDE. *Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE. Constituição. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo, Assembleia da República. 2004.

NGUNGA, A.; BAVO, N. *Práticas Linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em seis Distritos*. Col. "As Nossas Línguas IV". CEA: Maputo, 2011.

Recebido em 23 de fevereiro de 2021

Aprovado em 10 de abril de 2021

# NAJAT EL HACHMI – DISCURSO DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO

Sabriny S. Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa analisar o romance *La filla estrangera* (2015), de Najat El Hachmi, com o objetivo de verificar como se dá a construção identitária de mulheres migrantes através da narrativa de migração. O estudo ainda procura dar destaque ao discurso de resistência projetado por El Hachmi em sua obra e a reivindicação por uma construção identitária que deixo em evidência a sua própria voz e sua existência enquanto sujeito autônomo. Para tanto, a fundamentação teórica das discussões propostas será baseada na perspectiva Análise do Discurso – Patrick Charaudeau (2009) – sobre os conceitos de *identidade social* e *discursiva*. Com a análise, foi possível compreender a obra de El Hachmi como uma importante manifestação de resistência. Ao contestar imaginários sobre a mulher migrante, a autora coloca em evidência a urgência de se tratar da construção de identidades na migração por uma perspectiva mais plural que leve em consideração a voz migrante.

**Palavras-chave:** Najat El Hachmi; Migração; Análise do Discurso; Escrita feminina; Identidade.

*“Migram as mulheres em travessias em que os sonhos e os pesadelos se entrelaçam, em que a vontade de sair se coaduna com o desejo do retorno. A migração, assim, se torna, não raramente, uma experiência de fragmentação, onde nem sempre o coração acompanha os caminhos dos pés.” (Milesi & Marinucci, 2016)*

## 1 Introdução

A temática das migrações permeia o imaginário do universo literário como um ponto importante para entender e desbravar o desconhecido. Seja por uma perspectiva coletiva ou pela narrativa de uma vivência pessoal, o ato de migrar instiga o confronto com a diferença e com as várias possibilidades de percepção do mundo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em línguas Românicas pela *Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf/Alemanha* (HHU). Mestre em Estudos Linguísticos – Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: sados100@uni-duesseldorf.de



A partir dos anos de 1980, observa-se um crescente número de obras literárias que procuram refletir sobre a experiência migratória e trazer uma perspectiva que coloque à tona não apenas aspectos econômicos e sociais desse fenômeno, mas a problematização de questões como as relações de gênero, raça e crenças religiosas, as quais interpelam a vida de muitos migrantes. Essa mudança na composição das obras correlaciona-se com a recomposição dos movimentos de migração, iniciados no final do século XX<sup>2</sup>, e com a tomada de voz de sujeitos migrantes que passam a escrever e reivindicar a própria história. Segundo Paterson (2015, p.181), os textos produzidos nesse contexto “não apenas renovaram a instituição literária, mas também modificaram a representação do sujeito na escrita, nela inscrevendo a voz de estrangeiros, de exilados, ou seja, de pessoas que se percebem como “Outro no país de acolhida”.

Dentre esses novos protagonistas e autores de histórias sobre a migração, destaca-se a presença de mulheres escritoras,<sup>3</sup> que carregam, para além da marca do “Outro” /migrante, a condição de gênero socialmente não reconhecido como alteridade positiva, com características próprias e independentes das imposições masculinas (BEAUVOIR, 1970). O “Outro” feminino, que quase sempre permeia o imaginário da não existência enquanto sujeito capaz de estabelecer suas próprias identidades, realidades e narrativas, encontra no discurso literário e na escrita uma maneira de resistir às amarras sociais e culturais, uma passagem do ser “objeto” – que tem sua realidade definida por outros – ao ser “sujeito” autônomo capaz de refletir e construir sua própria realidade (HOOKS, 1989, p. 42).

Observando a complexidade do tema migração e gênero e a tomada de voz de escritoras migrantes na contemporaneidade, propõe-se, neste artigo, a análise do romance da escritora catalã de origem marroquina Najat El Hachmi, *La filla estrangera* (2015)<sup>4</sup>.

Antes de adentrarmos nas entrelinhas do romance, é importante realizar um pequeno adendo em relação à importância da língua na obra da autora catalã/marroquina. Najta El Hachmi possui uma identidade linguística complexa, sua história está entrelaçada por várias línguas e culturas, entre elas o *amazigh/rifenho* (língua berbere)<sup>5</sup>, o catalão e o castelhano. A relação da autora com essas línguas é marcada não apenas em sua biografia (pelo contexto de migração), mas também em sua produção literária como parte importante de sua identidade criativa. A língua catalã, nesse cenário, é eleita como língua principal para a manifestação de seus pensamentos e a criação literária. Segundo Miriam Abdeselam Canales

<sup>2</sup> A mudança composicional destacada aqui refere-se às correntes migratórias de indivíduos oriundos de países considerados de “terceiro mundo” para países europeus e/ou de economias mais estáveis, almejando novos contornos sociais e financeiros. (Campos & Rodrigues, 2006)

<sup>3</sup> A título de exemplo, podemos citar as escritoras Chimamanda Ngozi Adiche, Llila Slimani, Najat El Hachmi, Paloma Vidal e Sheena Kamal e Yaa Giasi como representantes desse movimento de migrantes autoras.

<sup>4</sup> Na tradução castelhana de Rosa María Prats: *La hija estrangera* (2015).

<sup>5</sup> No uso corrente, a cultura berbere refere-se ao conjunto de povos do Norte da África que falam línguas berberes, da família de línguas afro-asiáticas, como o *amazight tarifit* (ou rifenho) falado pelo povo berbere zeneta que habitam as montanhas do Rife oriental, no nordeste do Marrocos.

(2016, p.25), em um artigo sobre a identidade linguística de Najat El Hachmi, a escolha do catalão como veículo de expressão é fruto do impacto da sua integração na Catalunha, região de destino de muito migrantes rifenhos (as) nos anos 70. Uma integração muitas vezes marcada pela aculturação e pela adoção da língua dominante, em detrimento de outra língua minoritária, no caso de El Hachmi o catalão em detrimento do *amazigh*.<sup>65</sup> Porém, esse histórico não parece ser linear na trajetória da autora, pois esta mantém em sua obra um discurso de afirmação no que diz respeito ao bilinguismo/plurilinguismo, sem deixar de levantar questionamentos, reflexões, e discussões sobre a integração de migrantes e a complexa relação entre língua, cultura e discriminação. Em sua obra de estreia *Jo també sóc catalana* (2004)<sup>7</sup>, por exemplo, a autora expõe sua visão sobre a relação com a alteridade, como falante do *amazigh* e do catalão. Por um lado, El Hachmi explora a importância de manter sua língua natal, como forma de resistência e afirmação da história de um povo; por outro mostra-se consciente da importância do conhecimento da língua do país de acolhida: aprender o catalão era uma “necessidade vital” (EL HACHMI, 2004, p.38). A escritora transita por várias línguas e mesmo elegendo o catalão como sua língua do pensamento, não deixa de tratar da identidade linguística em suas obras, como será tratado, posteriormente, na análise do romance *La filla estrangera* (2015).

A análise terá como foco os recursos discursivos utilizados por El Hachmi para construir a(s) identidade(s) da personagem principal do romance e o jogo de imaginários<sup>8</sup> sobre a mulher migrante de origem muçulmana em uma país de cultura ocidental. Para a consecução desse objetivo, será utilizada como base para a análise do romance a Análise do Discurso (doravante AD) com as teorizações de Patrick Charaudeau (2009) sobre os conceitos de identidade social e discursiva.

## 2 O romance e a construção identitária

*La filla estrangera* (2015) conta a história de uma jovem marroquina que migrou com a mãe para o interior da Catalunha em busca do pai que as abandonou. O nome da personagem principal do romance não é revelado em nenhum momento da história, fato que não interfere no processo narrativo, mas que demonstra a intenção da autora de realizar um movimento que vai do íntimo ao coletivo. A

<sup>6</sup> Para aprofundar na temática língua e identidade na obra e vida de Najat El Hachmi, indicamos os seguintes artigos, a saber: CANALES, Miriam Abselam. La identidad compleja de Najat El Hachmi Buhhu. In: *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*. Sevilla: n.3, 2016. p. 23-38 Disponível em: <<<https://www.upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/1971>>> e Gonçalves, A. B. R. (2012). Habitar várias línguas: a escrita multiterritorializada de Najat el Hachmi. *Gragoatá*, 17(33). Disponível em: <<<https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i33.33014>>> Acesso em: 24 de junho de 2021.

<sup>7</sup> Na tradução castelhana *Yo también soy catalana* (2004).

<sup>8</sup> Os imaginários ou imaginários sociodiscursivos podem ser compreendidos dentro da Análise do Discurso (Teoria Semi-linguística) como o resultado de uma atividade de representação que constrói universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz pelo viés da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. (CHARAUDEAU, 2007)

jovem projetada por Najat El Hachmi, desse modo, poderia representar o reflexo de sua própria face ou de qualquer outra mulher em um contexto semelhante.

No plano da enunciação, há a prevalência do “eu” e a rejeição de vozes externas. A personagem principal ou o sujeito psicossocial<sup>9</sup> que fala assume a postura daquele que escreve e produz um discurso sobre si e sobre os outros. O discurso construído no plano da enunciação possui grande relevância, visto que será justamente a partir dos atos discursivos difundidos socialmente que as identidades serão construídas (CHARAUDEAU, 2009). Essa construção identitária é baseada em dois tipos de identidades, a saber: *Identidade social* – que envolve o componente biológico e o psicossocial e a *Identidade discursiva* – que envolve o componente “comportamental” de linguagem.

A *identidade social* para Patrick Charaudeau (2009) possui como característica a necessidade de ser reconhecida pelos outros, uma vez que ela é responsável por instalar a legitimidade do falante – o seu direito à fala. A conquista da legitimidade é o que determina como os indivíduos poderão agir em contextos específicos. Porém, como essa legitimidade é conquistada? Quais ações legitimam o sujeito a falar sobre determinado assunto?

Segundo o linguista, a legitimidade pode ser atribuída ou reconhecida através de certas habilidades ou características que o indivíduo possui, a saber: ser portador de um determinado *saber* que seja reconhecido institucionalmente ou de um *saber-fazer* reconhecido pela performance desse indivíduo; ocupar uma determinada *posição de poder* reconhecida, filiação ou eleição por condecoração; estar em *posição de testemunha* do vivido ou por seu *engajamento pessoal*, o que lhe confere autoridade para falar de determinado acontecimento; ter valor reconhecido pelos membros de um determinado grupo ou comunidade (CHARAUDEAU, 2009). É importante lembrar que a *identidade social* não é estável. Ela pode sofrer mudanças, ser reivindicada, negociada e deslocada. Além disso, a legitimidade que resulta na *identidade social* não ocorre de forma homogênea na sociedade. Portanto, para delimitar a *identidade social* do sujeito, deve-se considerar, para além do contexto de fala, as relações de poder, de raça e de gênero envolvidas na comunicação. Por exemplo, no caso de migrantes vindos de comunidades socialmente marginalizadas, é possível que a *identidade social* desses sujeitos não seja reconhecida por todos os agentes sociais ou apenas por determinados grupos, apesar de muitos deles serem assegurados pelas habilidades de legitimação citadas anteriormente.

Apesar do livro *La filla estrangera* (2015) não ser um romance autobiográfico, muitos temas tratados vão ao encontro da história de vida da autora, ou seja, sua *identidade social*. Por isso, com a intenção de aprofundar a análise das identidades construídas ao longo da narrativa, serão abordadas, resumidamente, as habilidades

---

<sup>9</sup> O termo psicossocial refere-se à relação entre o convívio social do ponto de vista da psicologia. Consiste, desse modo, em um ramo de estudo que abarca os aspectos da vida social em conjunto com aspectos psicológicos dos sujeitos.

e ações que legitimam a *identidade social* da escritora Najat El Hachmi, enquanto uma importante voz para tratar a questão da migração na contemporaneidade.

### 3 Identidade social: A voz de resistência de Najat El Hachmi

Najat El Hachmi nasceu em Beni Sidel, Marrocos (1979), e aos oito anos migrou com a família para a cidade de Vic – comunidade autônoma da Catalunha na Espanha – onde cresceu. A autora se formou em Filologia Árabe na Universidade de Barcelona e lançou seu primeiro livro, o ensaio *Jo també sóc catalana*, em 2004 e o primeiro romance *L'últim patriarca*, em 2008<sup>10</sup>, com o qual recebeu o Prêmio Ramon Llull de novela (2007)<sup>11</sup>. A obra de El Hachmi possui como foco temático o pertencimento, a identidade, discriminação racial, religião, liberdade sexual, representação da mulher e os imaginários criados em torno da migração, principalmente, em países ocidentais. Essas temáticas elevam o grau de importância da obra, visto que expõem o teor político-social de seu discurso. A autora parte do lugar de fala de uma mulher migrante, em uma região da Espanha atravessada por movimentos nacionalistas e separatistas onde a discriminação e o racismo contra árabes apresentam-se como um grande problema social.

O discurso construído pela autora em seus romances e ensaios e o próprio ato da escrita subverte o papel de subalternidade imaginado para uma mulher no contexto da migração. O subalterno, como salienta Gayatri C. Spivak (1995), destinado ao lugar do oprimido e silenciado pelas estruturas da opressão, é confrontado com o discurso de resistência de Najat El Hachmi, que questiona as culturas pelas quais transita (Catalunha/Espanha e Marrocos).

Atualmente, o discurso projetado por El Hachmi e suas obras continuam mostrando força e valor dentro e fora da comunidade literária. No dia 6 de janeiro, por exemplo, a escritora foi contemplada com mais um prêmio, Prêmio Nadal 2021<sup>12</sup>, pela originalidade do seu mais novo romance intitulado *El lunes nos querrán* (2021)<sup>13</sup> sobre liberdade e amizade.

A biografia de Najat El Hachmi e sua história de lutas colocam em evidência habilidades e características importantes para legitimar sua *identidade social* enquanto escritora e defensora dos direitos das mulheres e migrantes. Para além de sua projeção acadêmica como ensaísta e escritora reconhecida institucionalmente por seus pares, habilidade de *saber-fazer*, ela também é legitimada por sua *posição de testemunha do vivido* por seu histórico de migração. Outro ponto importante para a construção da *identidade social* da autora é seu *engajamento social*. El Hachmi não se resguarda à posição de sujeito apoiada apenas por seu prestígio institucional

<sup>10</sup> Na tradução em castelhano *El último patriarca* (2008).

<sup>11</sup> Prêmio literário concedido anualmente a um romance escrito originalmente em catalão.

<sup>12</sup> O Prêmio Nadal de romances é uma das premiações mais antigas da Espanha e concede desde 1945 romances inéditos em língua castelhana.

<sup>13</sup> Publicado em fevereiro de 2021.

ou pelas experiências vividas enquanto migrante. Ela assume para si o papel de ativista, daquela que luta por uma causa e se propõe a falar publicamente de questões políticas e sociais as quais atravessam o tema da migração, das comunidades muçulmanas, do feminismo etc. Para tanto, a escritora contribui em vários veículos de comunicação, como o jornal *El País*<sup>1413</sup> no qual escreve artigos e expõe seu posicionamento. Os qualitativos selecionados destacam o posicionamento da referida escritora e contribuem para dar fiabilidade ao discurso construído em seus romances, ensaios e artigos.

#### **4 Identidade discursiva: Os caminhos do transitar**

Após a reflexão sobre a constituição da *identidade social* de Najat El Hachmi, propor-se-á uma análise no que tange à *identidade discursiva* construída pela autora através da protagonista do romance *La filla estrangera* (2015). A *identidade discursiva*, segundo Charaudeau (2009), se constrói com base nos modos de tomada de palavra, na organização enunciativa do discurso e na manipulação dos imaginários *sociodiscursivos* alicerçados em duas estratégias: *a de credibilidade* intrinsecamente ligada à defesa de uma imagem de si no discurso e ancorada na construção de um projeto de fala que assegure a sinceridade do sujeito falante. E a estratégia de *captação* a qual tem por objetivo assegurar que o interlocutor da troca comunicativa, neste caso o leitor, perceba a intencionalidade do discurso construído, ou seja, que o leitor seja tocado pela narrativa. Nesse sentido, a construção identitária discursiva manifesta-se na seleção de palavras e na forma como o sujeito falante organiza o discurso em diálogo com os qualitativos da *identidade social*.

No romance analisado, a *identidade discursiva* está fundamentada como abordado anteriormente, na percepção de uma jovem marroquina sobre os desafios da migração. Seu discurso baseia-se na estratégia de captação pela dramatização de histórias e conflitos que perpassam sua vida, com o intuito de mobilizar valores afetivos e empáticos em seu interlocutor. O enredo se desenvolve em um dos momentos cruciais da vida dessa personagem, a fase entre os 18 e 19 anos. Nesse período, o que pode parecer natural para muitos jovens – a escolha de uma trajetória profissional – transforma-se em um grande dilema, já que, em sua cultura de origem, as mulheres deveriam dedicar-se ao casamento e aos cuidados da família. Tradicionalmente, as famílias muçulmanas se estruturam em torno de um núcleo familiar no qual a figura masculina está no centro. As mulheres, por sua vez, “encontram-se durante toda vida em um cenário de subordinação frente aos homens; se estão solteiras, devem obedecer às ordens do pai e, após o matrimônio, as de seus maridos.” (BUENO & FERNÁNDEZ, 2016, p. 168 – tradução nossa).

<sup>14</sup> Disponível em <<: <https://elpais.com/autor/najat-el-hachmi/> >> Acesso em: 24 de junho de 2021.



A narrativa apoia-se, nesse contexto, no choque entre duas culturas (berbere - ocidental) e entre dois espaços transitórios (Marrocos - Espanha), no qual um deles tem como representação a figura materna.

A mãe, ao contrário da jovem protagonista, foi criada dentro dos preceitos muçulmanos e, ao chegar à Espanha, já tinha uma visão estabelecida de um cotidiano e de uma cultura comum para muitas mulheres em seu entorno. Para ela, apesar do contexto adverso da migração, só haveria um destino para uma mulher: o da servidão e da obediência como é descrito no trecho do romance, quando a protagonista visita o Marrocos e reflete sobre o papel da mulher nessa sociedade:

Tengo la edad en que las chicas de aquí ya estarían casadas con hijos y prepararían la comida y la cena, limpiarían, lavarían la ropa y cumplirían con su rutina diaria de tareas de la casa sin delegarla en nadie más. Mi madre siempre ha querido que estuviera preparada para eso, que me preparase para ser ama de casa y, desde que era pequeña, me ha repetido la misma frase: “Yo a tu edad...”. El objetivo de esa educación ha sido siempre el mismo: que cuando me case, cuando esté en casa “de otros”, no puedan tener nunca ni una sola queja de mí, que no puedan decir que no soy lo bastante mujer, que soy una malcriada. (EL HACHMI, 2015, p. 43)

Na perspectiva da mãe, ser mulher relaciona-se ao cumprimento de certos ritos e deveres os quais não podem ser ressignificados, sob pena de colocar à prova sua própria dignidade dentro de sua comunidade. A figura da mãe, desse modo, é caracterizada por uma identidade discursiva cultural fortemente ligada à tradição e ao essencialismo que está em contato com um núcleo imutável e atemporal que liga o passado, o futuro e o presente numa linha ininterrupta que supõe fidelidade às origens (HALL, 2003, p.29). Essa fidelidade aparece na narrativa na busca constante da mãe por manter sua dignidade, legitimada pelo seguimento dos preceitos muçulmanos para a mulher e pelo olhar do outro, como na descrição feita pela personagem principal sobre sua mãe:

Su frente de mujer rifeña, su cara de digna amarga de la cabeza a los pies, una señora con todas las letras. Admirable y admirada siempre, por dentro y por fuera. Su integridad es conocida por todas las mujeres de la ciudad; por todas las marroquíes, claro. (EL HACHMI, 2015, p. 19)

A imagem de boa muçulmana, que a personagem representada pela mãe almeja e tenta manter, não se encaixa à visão de mundo da protagonista do romance que se vê em um complexo conflito interno. Esse conflito reflete mais uma estratégia utilizada na construção da narrativa, o processo de polarização em que, de um lado, estaria o cumprimento dos preceitos culturais e religiosos da comunidade muçulmana e, do outro, a realização dos desejos individuais da protagonista. O sujeito falante, a partir desse processo, instiga o interlocutor a envolver-se no enredo e a fazer parte das reflexões e pensamentos da protagonista partilhados através da escrita.



A escrita, como ato, possui um papel relevante no desenvolvimento da narrativa, visto que é a partir dela que a personagem principal pode revelar-se como sujeito despido de todos os olhares sobre sua conduta. Nesse espaço de autoconhecimento, o caderno que a acompanha durante sua trajetória serve como “palco” para a construção de uma identidade discursiva, muitas vezes, desdobrada, cindida e fragmentada. No início do romance, por exemplo, fica claro que a jovem protagonista está certa de que ela não se encaixa ao modelo de vida esperado para uma mulher na cultura muçulmana, e que a possibilidade de um casamento está fora de seus planos, mesmo que isso signifique ir contra os preceitos culturais de seu país de origem:

Nunca le he dicho nada cuando suelta ese discursito, pero estos ya no son sus tiempos, ya no valgo solo para las tareas que sé hacer ni he pensado nunca en irme a vivir con mis suegros como han hecho nuestras madres y nuestras abuelas, **mi vida será distinta**. [...] De hecho, cuando mi madre hablaba de prepararme para el mañana, de qué dirán cuando tengas que cocinar y los libros no te sirvan de nada, **yo siempre pensaba que esa no era ni sería nunca mi vida, que yo no me casaría ni tendría hijos ni haría de esposa, que no sería esposa de nadie y punto**. (EL HACHMI, 2015, p. 43 - Grifos nossos).

Ela sente prazer em estudar, em desfrutar da liberdade de passear pelas ruas da cidade onde vive, sente vontade de descobrir o mundo. Em seus pensamentos, o desejo pela fuga e a recusa ao casamento sempre estiveram presentes como uma sombra que, apesar de ser apagada pela escuridão, sempre estará lá no menor resquício de luz.

A identidade projetada discursivamente pela personagem narradora está ligada à noção de identidade discursiva baseada no sujeito pós-moderno e, ao mesmo tempo, transnacional. Isso ocorre visto que, de maneira oposta à imagem unificada construída para a figura materna, a protagonista reivindica uma identidade fragmentada, múltipla e, por vezes, contraditória (HALL, 2015). Ela também rejeita “uma identidade formada apenas a partir dos critérios de raça ou de local de origem em proveito de uma identidade complexa, mutável, frequentemente multicultural e exterior ao recinto das lembranças” (PATERSON, 2015, p.182). Essa identidade discursiva fragmentada e multicultural é fortemente marcada na narrativa através da relação da protagonista com o *rifenho* ou *amazigh* (língua da relacionada à cultura marroquina) e a língua do pensamento (língua do país de acolhida) como mostra o excerto:

Con cada bucle de pensamientos, una idea me iba golpeando con mayor intensidad: si tuviera que explicar en esta lengua en la que pienso todo el proceso de hacer el pan, no sabría, me fallarían las palabras, porque, cuando lo hago, la descripción se me llena de palabras de la lengua de mi madre que nadie más puede entender. Solo alguien que fuese como yo, alguien que también tuviera una madre como la mía y hubiese aprendido esta lengua que nos es extranjera y la hubiera interiorizado, como yo,

hasta el punto de que se hubiera convertido en la lengua principal de sus pensamientos, solo con alguien así podría hablar como yo me hablo a veces, mezclando las dos lenguas. (EL HACHMI, 2015, p. 26)

A personagem, ao relatar sua relação com as línguas, expõe as fronteiras que envolvem o bilinguismo quando não há paridade de prestígio entre elas. A língua da mãe é colocada em segundo plano, posto que, com ela, não é possível se comunicar com ninguém além dos limites da cultura muçulmana. O catalão, por sua vez, toma o lugar principal em sua vida (trabalho e estudos) e em seus pensamentos. Porém, ao observar o relato da jovem, pode-se afirmar que não é possível ignorar uma língua em detrimento da outra. Para acessar o universo da cultura marroquina, os ensinamentos da mãe, os preparos culinários, a jovem precisa retornar ao *riquenho/amazigh*. Nesse contexto, soma-se à cisão entre culturas distintas o questionamento sobre seu lugar de pertencimento. Afinal, a que mundo a protagonista pertence? Existe de fato um lugar de pertencimento?

A difícil tarefa de encontrar um lugar que acolha a protagonista revela-se também pela crítica ao tratamento dado aos migrantes de origem marroquina na Espanha. Apesar de a jovem ter um bom conhecimento da língua catalã e um ótimo rendimento escolar, ainda assim, ela não consegue ser totalmente integrada ao cenário europeu. O imaginário sociodiscursivo negativo e subalterno, criado em torno do sujeito de origem oriental, o racismo e falta de oportunidades, coloca em evidência a dificuldade da integração em uma sociedade que se mostra pouco disposta a respeitar diferenças:

Aunque, bien pensado, en esta ciudad es poco probable que una marroquí pase desapercibida, porque su sola presencia, con la cabeza cubierta y los ropajes largos, ya llama la atención de quienes han vivido aquí toda la vida y no entienden esta repentina presencia de forasteros. (EL HACHMI, 2015, p. 140)

E, mesmo quando não existe a marcação de origem, como traços na vestimenta ou o uso do véu, o imaginário social está marcado por qualquer outro vestígio que denote sua condição quase permanente de estrangeiro/migrante que está fora. Como relatado nas entrelinhas do enredo, quando a protagonista vai a uma agência de emprego à procura de uma vaga:

Me aliso el pelo con una mano y, finalmente, entro. Le digo a la chica que vengo a apuntarme. Me pide que me siente, me toma los datos, **se queda mirando mi permiso de residencia**. Hoy me ha entrado una oferta que te puede interesar, de **limpieza y cocina**. Está acerca de aquí. (EL HACHMI, 2015, p. 68 – Grifos nossos)

Por meio do jogo de palavras “permiso de residencia” e “limpieza y cocina”, é possível compreender a intencionalidade do sujeito falante em marcar a visão

estereotipada construída para o migrante. Este estaria destinado, quase que diretamente, a atividades relacionadas à prestação de serviços, infelizmente, pouco prestigiada socialmente na cultura ocidental. O ato da funcionária da agência de emprego destaca, ainda, a sobreposição da identidade migrante em detrimento das qualificações apresentadas pela personagem narradora que se vê mais uma vez frustrada com a impossibilidade de ser reconhecida em sua individualidade.

A sensação de permanecer sempre como forasteira no país onde cresceu e a pressão da mãe pela aceitação dos preceitos da cultura muçulmana fazem a protagonista abdicar de seus desejos e aceitar o destino que lhe foi planejado: o casamento, o uso do véu e, conseqüentemente, a gravidez. Um silenciamento total de si em prol da satisfação do outro que a leva à beira da loucura e ao adoecimento:

Hoy tenía fiesta; después de muchos días seguidos trabajando un día sí y el otro día también, del Ayuntamiento al seminario, hoy podía descansar, y pensaba levantarme por la mañana y darme un baño largo, quizá incluso ir a la peluquería. Desde que llevo pañuelo tengo más ganas que nunca de ir a la peluquería. Pero he ido hasta el comedor, todavía con el camisón puesto, allí me he desplomado en el suelo. Sin perder la conciencia, pero incapaz de tenerme en pie, como si los músculos y los huesos no pudieran sostenerme. Entonces he empezado a gritar como una niña, no, mejor dicho, como un animal atado por las cuatro patas [...] (EL HACHMI, 2015, p. 210-2011)

A opressão sofrida pela jovem manifesta-se por todo seu corpo como uma força incontrolável que a leva a aproximar-se da figura de um animal no cativeiro, o qual luta por sua liberdade. A imagem de fragmentação, sustentada no decorrer da narrativa, dá lugar à construção de uma identidade discursiva que passa da submissão à resistência. A protagonista deixa tudo o que a violentou para trás e rompe com todos os laços de submissão através da fuga.

## 5 Considerações finais

O discurso construído por Najat El Hachmi no romance *La filla estrangera* (2015) questiona as formas de subordinação da mulher em sua condição de migrante na contemporaneidade. Suas estratégias discursivas de construção identitária colocam em evidência a necessidade de se romper com imagens estanques e estereotipadas em relação ao migrante e, principalmente, à mulher migrante/muçulmana. Assim, como salienta Stuart Hall (2003) em seus estudos sobre a construção de identidades diaspóricas, não é possível basear as representações de migrantes sem observarmos seus contextos de chegada, a cultura de onde vieram e todas as características interseccionais que compõem o sujeito. Nesse contexto, o desenvolvimento de um enredo, que parte da posição íntima de uma jovem atravessada por questões religiosas, culturais e de pertencimento, em um ambiente de grande opressão, eleva a relevância política e literária do romance

por tirar do silenciamento a voz de sujeitos condenados à subalternidade. El Hachmi reivindica, assim, a possibilidade de se inscrever no mundo não apenas como sujeito migrante, mas como um sujeito em trânsito, multifacetado e diverso.

## **NAJAT EL HACHMI – DISCOURSE OF RESISTANCE AND IDENTITY IN THE CONTEXT OF MIGRATION**

**Abstract:** The following paper aims to analyze the novel *La filla estrangera* (2015), written by Najat El Hachmi, in order to verify the identity construction using the migration narrative of women in migration contexts. Furthermore, the study emphasizes the discourse of resistance, present in El Hachmi's work, and the claim for a identity construction focusing her own voice and her own existence as an autonomous subject. As theoretical base of this discussion, this paper relies on a discourse analysis's perspective (Charaudeau 2009), with a focus on social and discursive identity. The analysis reveals the work of El Hachmi as an important manifestation of resistance. Questioning the imaginaries of women in migration contexts, the author puts on the map how urgent it is to analyze and to discuss identity constructions in migration contexts in a more plural perspective, taking the voice of people in migration into account.

**Keywords:** Najat El Hachmi; Migration; Discourse Analysis; Feminist writing; Identity.

## **Referências**

ALVES, Luciane & NEUMANN, Gerson. *A escrita entre mundos de Najat El Hachmi: gênero, política e pertencimento*. Revista Conexão Letras, Vol.13. Porto Alegre 2018, p. 65-76.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 1. Fatos e mitos. 4. ed. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BUENO, Andrés Montaner & FERNÁNDEZ, Eduardo Encabo. Reflexiones sobre la construcción de la identidad cultural a partir del estudio de la novela *La hija extranjera* de Najat el Hachmi: implicaciones sociales y educativas. In: *Europa: identidad, migración y exilio*. Espéculo nº 56 UCM – 2016. p. 159-174

CANALES, Miriam Abselam. La identidad compleja de Najat El Hachmi Buhhu. In: *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*. Sevilla: n.3, 2016. p. 23-38.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène. Langue(s), discours*. Vol. 4. Paris: Harmattan, 2007. p. 49-63. Disponível em: <<<https://www.upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/1971>>> Acesso em: 24 de junho de 2021

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional In: PIETROLUONGO, Márcia (Org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009, p. 309-326. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>>. Acesso em: 24 junho 2021.

HOOBS, bell. *Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black*. Boston: South End Press, 1989.

EL HACHMI, Najat. *Jo també soc catalana*. Barcelona: Columna, 2004.

EL HACHMI, Najat. *La hija extranjera*. Tradução: Rosa María Prats. Barcelona: Planeta, 2015.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9e.d. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARINUCCI, Roberto & MILESI, Rosita. *Mulheres migrantes e refugiadas a serviço do desenvolvimento humano dos outros*. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/artigo-mulheres-migrantes-e-refugiadas-a-servico-do-desenvolvimento-humano-dos-outros/>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

PATERSON, J. M. (2015). *O sujeito em movimento: pós-moderno, migrante e transnacional*. *Letras De Hoje*, 50(2), 179-184. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.2.21339> Acesso em: 24 de junho de 2021.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido em 12 de março de 2021

Aprovado em 28 de maio de 2021

# O CORPO: INSEGURANÇA E INEXPERIÊNCIA EM “AMORES DE UM VENTRÍLOQUO” E “SEXO COM AMOR”

*Rafael Magno de Paula Costa<sup>1</sup>*

**Resumo:** O artigo tem por objetivo analisar, nos contos “Amores de um ventríloquo”, de Moacyr Scliar, e “Sexo com amor”, de André Sant’Anna, a representação do corpo como canal de manifestação da insegurança e inexperiência masculina. O método de análise é o descritivo analítico baseado em teorias sociais sobre representações masculinas (estudos das masculinidades). Desse modo, a análise dos contos demonstra a afirmação do porte físico dos personagens que trazem, seja pelo excesso ou pela carência da força física, essa insegurança que, em algumas situações, pode se externar em violência como autoafirmação. Como resultado dessa leitura, o corpo é apreendido por meio de representações que trazem a perspectiva de experiência ou inexperiência e pelo desejo de satisfação sexual mediante o corpo alheio.

**Palavras-chave:** Amor; Corpo; Masculinidades; Sexo.

## 1 Introdução

Os contos “Amores de um ventríloquo”, de Moacyr Scliar, e “Sexo com amor”, de André Sant’Anna, evidenciam o corpo como manifestação de insegurança e inexperiência. No primeiro caso, temos dois personagens masculinos distintos, em que um é associado à força física e à violência como formas de autoafirmação. No segundo conto, verifica-se um personagem adolescente que deseja intensamente o corpo da sua colega. Porém, considerando a sua inexperiência em matéria de sexo, não consegue vencer suas inibições e limitações relacionais, não indo em direção ao encontro do seu objeto de desejo.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras Português / Inglês pela FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá (2007) e licenciado em História pela UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa (2018). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010). Mestre (2014) e Doutor (2020) em Letras pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. Professor assistente (colaborador) da Unespar (Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá (2014-2020), professor (nível II) do Quadro do Magistério da SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2012)). E-mail: rafaelmpc82@hotmail.com



Além disso, analisamos também como os temas da insegurança e da inexperiência paralisam os sujeitos em questão, no que se refere à capacidade em se relacionar sem maiores receios. A análise dos contos demonstra como os corpos podem servir, ainda, para a exploração mercadológica em que a sexualidade se transforma em produto, bem de consumo ou mesmo a finalidade existencial do sujeito.

## 2 Insegurança em “Amores de um ventríloquo”

O conto “Amores de um ventríloquo”, de Moacyr Scliar, publicado na coletânea *Contos Reunidos* no ano de 1995, narra em primeira pessoa a insegurança e dificuldade do personagem Albano em assumir o amor que sente por uma domadora chamada Malvina. O narrador-protagonista emite vozes discursivas que verbalizam essa dificuldade de se relacionar, não apenas com a mulher em questão, mas com as mulheres de um modo geral. Albano possui um boneco chamado de Tiquinho. Essa profissão de ventríloquo possibilita a Albano dizer, por meio do boneco, palavras soltas que ele mesmo não tem coragem de assumir como suas: “E naturalmente fazia falar o meu boneco, o Tiquinho. Tudo bom, Tiquinho? Tudo ruim, Albano. Que é que te falta, Tiquinho? Falta mulher, Albano! O público delirava” (SCLIAR, 1995, p. 305). A dificuldade do ventríloquo em verbalizar seu desejo por mulheres é manifestada pelo boneco, como uma maneira de não assumir que essa carência é sua.

Essa insegurança de Albano é evidente quando ele, no papel de narrador, assume sua timidez: “Nos faltava mulher [...]. Nunca tive coragem de convidar uma mulherzinha para a minha cama, tímido que sou. Falar com mulher? Só mesmo através da boca de Tiquinho” (SCLIAR, 1995, p. 305). Como resultado desse modo pretensamente seguro de dizer as coisas, Albano faz sucesso pela voz narrativa emprestada a Tiquinho, mas para si conquistava apenas a indiferença das mulheres: “– Olha que morena linda, ali na segunda fila! Não é linda, Albano? Vem cá, morena! A morena subia ao palco, beijava o boneco. A mim me ignorava.” (SCLIAR, 1995, p. 305). A insegurança de Albano, portanto, é construída mediante seus discursos e o ambiente proporcionado pela interação com os outros personagens.

A dificuldade em se relacionar é ainda mais agravada quando o narrador-protagonista procura por serviços sexuais: “De vez em quando eu dava uma escapada, procurava um bordel e me aliviava. Ao voltar para o quarto me assaltava o remorso” (SCLIAR, 1995, p. 305-306). Com efeito, os serviços sexuais sem afeto ou compromisso são mais fáceis de serem estabelecidos para Albano e, por isso, aliviam essa tensão ou autocobrança por não saber se relacionar com as mulheres de maneira afetiva. A carga física do corpo é aliviada, mas a carga psicológica relativa à timidez ainda permanece, torturando-o.

Albano também constrói parâmetros de comparação masculinos quando vai morar no circo de um sujeito chamado Ramão. Lá, ele conhece Anteu, um levantador de peso. A imagem masculina de Anteu é construída pelo medo que Albano tem dele em seu imaginário: “Compartilhava um reboque com o feroz Anteu [...].

Me odiava, aquele Anteu. Me odiava por nada (ou talvez por repartir o reboque comigo, não sei). Me olhava de um jeito que me deixava arrepiado” (SCLIAR, 1995, p. 306). Provavelmente, esse medo se constitui pelo porte físico do corpo de Anteu em razão de ser um levantador de pesos. Essa descrição “me deixava arrepiado” aponta para esse sentido, de modo que Albano se sente intimidado com a presença de Anteu.

A constituição de Anteu é importante para compreender essa representação masculina. De fato, o culto da força física tende a focalizar no corpo a representação simbólica de masculinidade hegemônica. Neste caso, os músculos passam a exercer a exteriorização e ostentação dessa forma de masculinidade: “A musculatura masculina sempre esteve associada ao desenvolvimento de funções duras, estabelecendo assim uma conexão entre músculo e masculinidade” (CECCHETTO, 2004, p. 79). Desse modo, os músculos e a consequente exibição de um determinado modelo de masculinidade e da força física tornaram-se parâmetros historicamente estabelecidos para que os homens se situassem e, portanto, classificassem os níveis de masculinidade entre si.

Adiante, o narrador descreve como se apaixonou: “Me apaixonei. Me apaixonei pela linda Malvina, a domadora. Como eu, ela era tímida” (SCLIAR, 1995, p. 306). Essa paixão pela domadora é alimentada de maneira distante. A timidez paralisa a ação do ventríloquo que não consegue manifestar seus sentimentos: “Eu a olhava havia muito tempo e acho que ela me olhava também; mas cada vez que nos encontrávamos, corávamos e baixávamos a cabeça” (SCLIAR, 1995, p. 306). A causa desse amor do ventríloquo pela domadora não é detalhada. Os motivos e as ocasiões que possibilitaram o surgimento desse sentimento não são narrados. A julgar pela forma com que ele conta essa paixão por Malvina, pode-se inferir que esse amor não se dá por meio do contato. Trata-se de um amor distante ou de uma paixão alimentada não pela proximidade, mas porque ele quer estar perto ou anseia estabelecer uma relação amorosa. Esse desejo ganha contornos de “sonho romântico” ou de amor platônico, pois a distância é que alimenta o anseio pela conquista da pessoa amada.

O narrador também constrói a sensação de que possivelmente Malvina corresponderia ao seu amor, quando afirma que ela corava e baixava a cabeça. No entanto, por se tratar de uma narrativa em primeira pessoa, essa perspectiva pode ser contrastada como uma possível impressão ou sensação positiva sobre Albano do suposto amor da domadora. A cena, portanto, não possibilita essa certeza sobre os sentimentos da mulher. Por conseguinte, Albano detalha como confessou seu amor, ao surpreender Malvina treinando com os animais:

Um dia, porém, criei coragem, e:

– Ai, que mãos delicadas são essas que me seguram! – suspirou o chicote.

Tão surpresa ficou que o deixou cair. Eu então saí de meu esconderijo – estava escondido atrás de um tamborete no picadeiro vazio, vendo-a ensaiar para o espetáculo da noite. Ficou vermelha, eu também fiquei vermelho, mas:

– Teus olhos domaram o meu coração – disse o tigre-de-bengala.

Olhou para a fera [...], olhou para mim, riu e saiu correndo (SCLIAR, 1995, p. 306).

O problema sobre o modo como Albano confessa seu amor por Malvina está na maneira como ele instrumentaliza sua fala como ventríloquo para, ao mesmo tempo em que verbaliza seu sentimento, escondê-lo. Desse modo, ele se preserva da vergonha de uma possível rejeição. A profissão de ventríloquo aparece como um escudo ou disfarce para a sua insegurança. Na cena acima transcrita, observa-se que, quando ele fala, dá voz ao chicote ou ao tigre-de-bengala. Essa forma de agir cria a ilusão de que são eles, objetos ou animais, quem confessam o amor e não o personagem.

As palavras que escolhe também não expressam o amor de forma direta, apenas indicam de modo indireto e simbólico esse sentimento: “Teus olhos domaram meu coração”. A sentença não fala em amor, mas fica subentendido pela expressão “domar o coração”. Assim, o narrador coloca: “Aquilo foi tudo. Minha boca, minha própria boca não lhe confessou amor. Nunca” (SCLIAR, 1995, p. 307). As expressões escolhidas também não são das mais originais, caracterizando-se em clichês previsíveis. Desse modo, a timidez não só obsta uma aproximação mais ostensiva por parte do ventríloquo, como também as ações da domadora. Com efeito, Malvina não reage diante dessa confissão, pois apenas riu e fugiu da presença do ventríloquo na sequência.

Consequentemente, os problemas de Albano com o levantador de pesos, ao invés de cessarem, tornam-se ainda mais graves quando o narrador se apaixona por Malvina. Essa insegurança, que impede uma aproximação entre o ventríloquo e a domadora, causa grandes prejuízos para Albano, pois, enquanto ele receia essa proximidade, possivelmente por medo de ser rejeitado, Anteu aproveita sua oportunidade:

Quem a conquistou foi o Anteu. Conquistou não é bem o termo – subjugou-a, arrastou-a para o reboque numa tarde de segunda-feira. Entrou com ela nos braços (a pobre meio desfalecida), expulsou-me: cai fora, idiota! Bateu-me com a porta na cara (SCLIAR, 1995, p. 307).

O narrador descreve a cena de maneira que o leitor entende que Anteu força uma relação com Malvina. O efeito imagético desse personagem construído pelo narrador se constitui numa figura repulsiva e antipática que abusa da força

masculina para subjugar a mulher. A timidez da domadora também contribui para ausência de reação da mulher como vergonha por experimentar uma situação constrangedora. A falta de reação de Malvina também pode se explicar pela constituição de um tempo ficcional que não possibilitava o uso da justiça para coibir tal abuso masculino, por falta de instrumentos legais que proporcionassem uma reação mais contundente.

Anteu é um personagem construído como um sujeito forte e violento que transmite a sensação de violentar a moça. Lia Zanotta Machado, em seu artigo “Masculinidades e violência: Gênero e mal-estar na sociedade contemporânea”, afirma o seguinte:

A escuta dos estupradores remete às indagações sobre a articulação entre masculinidade uma concepção de sexualidade que antagoniza o masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como objeto da sexualidade. Sujeitos e corpos femininos são controlados como se “pessoas” não fossem, isto é, como se fosse possível suprimir o saber sobre a sua inserção em relações sociais, tornando-os, assim, puros corpos disponíveis. A escuta de parceiros agressores de suas companheiras exige refletir sobre a articulação entre masculinidade e a busca pelo controle dos desejos e vontades de outrem (MACHADO, 2004, p. 36, aspas do autor).

Com efeito, Anteu funciona como um personagem que acredita nesse padrão masculino, em que o homem se comporta como opressor e sujeito da relação que, por sua vez, reduz a figura feminina a um simples objeto. Malvina, neste caso, se relaciona com Anteu à sua revelia, permanecendo forçadamente na relação. Essa atitude do dominador, ou aquele que força uma relação, corrobora também com a insegurança masculina. Por medo de rejeição ou por não saber lidar com esse problema, Anteu prefere apelar para a violência e revela-se um homem completamente inseguro e incompetente para se relacionar com Malvina.

A cena seguinte corrobora com a sensação de violência, em que outros membros do circo protestaram: “De nada adiantaram os meus protestos, nem os da mulher barbuda, dos anões, de Ramão. Anteu não respeitava ninguém. Jogou minhas coisas para fora do reboque. Tive de procurar outro lugar para me alojar. Malvina ficou morando com ele” (SCLIAR, 1995, p. 307). O conto proporciona uma leitura plausível no que tange ao tema sobre a violência contra a mulher. Anteu obriga Malvina a permanecer em um relacionamento abusivo. O que surpreende é o modo como esse personagem se coloca numa posição muito acima dos outros, visto que não respeitava ninguém. Isso talvez tenha relação com sua força física que intimida e se impõe aos outros.

Anteu figura como um sujeito apegado a determinados valores masculinos retroativos, associados à dominação e à violência. Na verdade, esse modelo de masculinidade esconde a insegurança e a falta de habilidade em lidar com a dinâmica relacional. Utiliza-se, assim, da força física para impor seu desejo à Malvina.

Agarrar-se à violência, portanto, pode ser indício de uma masculinidade mal definida e certamente insegura. Sobre a insegurança masculina, Mara Barasch pontua:

É óbvio que os mitos, as crendices e os tabus, que sempre estiveram presentes na sexualidade, acabam marcando gravemente nossos pensamentos e sentimentos, interferindo em nosso comportamento sexual, acentuando ainda mais a carência de autoconhecimento e a total ignorância do outro. Muitos homens ainda se agarram com unhas e dentes a um enorme conjunto de informações na tentativa de explicar sua masculinidade; apegam-se a essas crenças para esconder sua insegurança (BARASCH, 1997, p. 103).

Assim, a manifestação do amor que Albano sente é sufocada pela violência e imposição de Anteu que, por sua vez, insiste em ter como parceira uma mulher que provavelmente não sente qualquer sentimento por ele. Essa inferência demonstra efetividade quando o narrador descreve os sofrimentos da domadora: “Sofria, a pobre. Andava com o rosto cheio de equimoses, que a pintura mal disfarçava. Não falava com ninguém, chorava todo o dia” (SCLIAR, 1995, p. 307). Pela leitura, as marcas sofridas pela violência de Anteu demonstram como a insegurança masculina pode ganhar feições repugnantes.

A insegurança masculina também pode se manifestar por canais diferentes. Se no caso de Anteu, ela se verificava por meio da imposição física e da violência, em Albano, ela se manifesta pelo medo em assumir o seu sentimento. O amor, assim, carrega consigo o sentido masculino de conquista. Anteu não conquista o amor de Malvina, apenas subjuga-a, ou seja, força-a a viver com ele e não possui consideração alguma em relação à vontade e ao desejo pessoal da moça. Ao contrário, se Anteu procurasse saber dela sobre seus verdadeiros sentimentos, possivelmente precisaria conviver com a rejeição. No entanto, ele lança mão da violência contra a mulher para impor seu desejo acima de qualquer outro. Albano, por outro lado, busca o amor de Malvina e procura dar ânimo a ela:

Mas à noite, ao entrar na jaula, voltava a ser a Malvina de antes, a bela domadora. Só então eu podia falar com ela, usando para isso os animais. Malvina, isso não pode continuar, tens de resistir! – dizia o leão. Não respondia, mas os olhos brilhavam, os dedos agarravam com força o chicote. Termina com isso hoje! – suplicava o tigre. – Hoje mesmo, Malvina! Para o teu lugar, animal! – gritava. Eu, oculto atrás do tamborete, os meus olhos se enchiam de lágrimas (SCLIAR, 1995, p. 307).

O narrador, mais uma vez, demonstra o seu embaraço, mesmo quando se dirige à Malvina para ajudá-la. Essa incapacidade em verbalizar seus sentimentos de maneira pessoal coloca o ventríloquo numa posição pouco valorizada pela domadora. A frase proferida por ela “Para o teu lugar, animal!” surge como uma reação inesperada às falas de Albano atribuídas aos animais. Essa técnica própria da sua profissão, ou seja, de atribuir fala aos objetos inanimados, mostra-se mal sucedida em tentar ajudá-la contra as investidas de Anteu. Quando usa a expressão

“para o teu lugar” tem-se a impressão de que ela está dizendo para o ventríloquo que não se intrometa em sua vida ou que pare de tentar ajudá-la.

Essa sensação de impotência de Albano se transfere, inclusive, no seu relacionamento com Tiquinho, o boneco. Ao dar vida a Tiquinho, este humilha Albano, ou seja, a si mesmo: “Chegava a minha vez, eu entrava correndo, eu saudava o público, eu me sentava com Tiquinho ao colo: – Palhaço! – ele gritava. – Não arranjas nada com as mulheres, palhaço! És um covarde” (SCLIAR, 1995, p. 307). A construção da cena é importante para entender o modo como Albano enxergava a si mesmo. Sua autoestima é baixa, pois ao chamar a si pelo adjetivo “covarde”, e em público, o ventríloquo revela sua impotência e insegurança em relação às mulheres. Essa assertiva pode ser verificada especialmente com Malvina.

Por outro lado, ao fazer crer que quem xinga o ventríloquo pelo adjetivo “covarde” é Tiquinho, Albano toma uma atitude:

Riam, todos. O sangue me fervia. Decidi agir. Naquela mesma noite me resolvi: tomei um copo inteiro de conhaque e corri para o reboque.

– Anteu! Agora chega, Anteu.

Lancei-me contra a porta do reboque, como se tivesse cem quilos e não cinqüenta e dois; e, como se eu tivesse cem quilos, a porta cedeu e ali estava o Anteu sobre a Malvina, esmagando-a com seu corpo monstruoso.

– Basta, Anteu! – gritei, e para a Malvina: – Foge, Malvina! Foge agora!

Anteu levantou-se, nu – mas era enorme, ele! –, e avançou para mim rosnando: agora tu me pagas, rato! Malvina fugiu por uma janela, eu me preparei para enfrentar Anteu. [...] Agarrou-me, levantou-me no ar e me atirou longe – como se eu pesasse três e não cinqüenta e dois (SCLIAR, 1995, p. 307-308).

A cena apresenta ares tragicômicos, à medida que o narrador resolve desafiar Anteu para um confronto, mas o resultado é uma cena burlesca. A reação que Albano tem, após a humilhação imposta pelo boneco Tiquinho, condiciona-o em provar que ele é portador de coragem. Dessa vez, ele dirige-se a Anteu de modo direto, sem intermediário, como comumente fazia quando queria dizer algo a alguém. Não se pode, todavia, confirmar com veemência que o ventríloquo venceu sua insegurança, mas reagiu de modo inesperado neste caso. Após essa experiência traumática, ele conta o destino dos personagens e como perdeu a voz:

Nunca mais o vi. Sei que está recolhido a um asilo de indigentes, depois que o derrame o paralisou. De Malvina também não sei. Tiquinho, queimei-o; me deu muito prazer ver a sua cara debochada ser consumida pelas chamas. Quanto a mim, ando por aí. Já não tenho emprego, desde que perdi a voz. Isso mesmo: naquela noite, depois que Anteu me jogou



longe, não consegui mais falar. Fiquei mudo, mudinho. Gastei todo o meu dinheiro com médicos: não conseguiram descobrir o que tenho. As cordas vocais estão bem, dizem, as amígdalas também... Acabaram desistindo de me curar. Um deles recomendou que andasse sempre com lápis e papel. É o que eu faço: escrevo. Escrevo até bem, mas para que serve um ventríloquo que não fala? (SCLIAR, 1995, p. 308).

O comprometimento da fala de Albano aparentemente se deve a um bloqueio psicológico, pois os médicos nada encontraram de anormal em seu aparelho fonador. O ventríloquo agora precisa seguir sua vida sem a presença do seu amor. Com efeito, o desaparecimento misterioso de Malvina talvez seja um indício de que ela não quisesse a companhia de Anteu ou, nem mesmo, de Albano. Porém, a mudez emerge no texto como um excelente pretexto para essa impotência ou incapacidade em assumir os discursos. Por meio da mudez, Albano pode agora esconder-se ainda mais, paradoxalmente, de si e em si mesmo:

Vagueio pelas ruas, entro em bares, em lojas. As pessoas me reconhecem, me apontam. E quando numa alfaiataria um manequim diz: – Boa tarde, cavalheiros, o que me falta é mulher – todos riem. Pensam que é uma brincadeira minha. Não sabem – e isto me aterroriza – que é o próprio manequim falando, dizendo o que lhe dá na telha. O manequim, a estátua de São Jorge, o caso, o rádio – o mundo está cheio de vozes doidas, doidas (SCLIAR, 1995, p. 308).

Percebe-se que a mudez pode ser um trauma ou mesmo uma farsa, pois o ventríloquo continua a emprestar a sua voz aos objetos a sua volta. Mais uma vez, Albano manifesta a falta que sente da presença de mulheres, conseqüentemente também sua insegurança. Esse amor apaixonado, somado à distância da mulher amada, conduz o sujeito a um quadro de frustração amorosa em razão da não efetivação da conquista. Sobre isso, a psicóloga Nadiá Paulo Ferreira, em *A teoria do amor na psicanálise*, desenvolve o conceito de amor cortês. O sentido do amor cortês se constitui na base da ausência do objeto, ou seja, da pessoa amada:

Sem privação não há amor cortês. [...] O objeto amado só pode comparecer na estrutura da privação, porque se trata de um amor em que as relações entre sujeito e objeto se inscrevem na falta. [...] Amar no amor cortês significa renunciar não ao amor, mas ao objeto amado. [...] Da privação passa-se a frustração (FERREIRA, 2004, p. 48).

O amor de Albano, nesse contexto, é retratado como sentimento de falta, em relação equivalente ao que ocorre no chamado amor cortês desenvolvido pela especialista. Essa vontade de possuir não é satisfeita, de modo que o sentido construído pela leitura evidencia uma frustração pela não realização do amor. Esse amor não satisfeito ou realizado atormenta a mente de Albano que sempre verbaliza sua insegurança ao dar voz às coisas, dizendo; “o que me falta é mulher”.

A insegurança masculina, no caso de Albano, resulta na insatisfação e no fracasso. Saber lidar com o insucesso amoroso é algo que o protagonista não

desenvolve. Ele prefere esconder sua voz nos bonecos e objetos que estão à sua volta, num processo acentuado de autoanulação. Sobre isso, Mara Barasch afirma:

O homem é indivisível, isto é, os fatos de sucesso ou de fracasso de sua vida interferem de uma maneira ou de outra em todos os outros aspectos da sua personalidade. É inevitável, portanto, que a sexualidade seja causa e principalmente efeito desses fatos de sucesso ou fracasso (BARASCH, 1997, p. 97-98).

Desse modo, a insegurança de Albano conduziu-o ao fracasso ou frustração amorosa. Sua sexualidade, constantemente verbalizada pela ausência de uma presença feminina, transforma-se em sinônima de impotência em lidar com as situações adversas. Ao alimentar um amor distanciado da mulher que desejava, ou seja, Malvina, Albano não ousou tentar, possivelmente por receio de uma rejeição. Contudo, ao não dar esse passo à frente, o protagonista precisará conviver com a sensação de que algo mais poderia ter acontecido, mas, por sua falta de iniciativa, se transforma em um problema.

### **3 Experiência e Inexperiência em “Sexo com amor”**

Além da insegurança, a inexperiência também é um problema explorado no conto “Sexo com amor”, de André Sant’Anna. Lançado em 2007 na coletânea *Sexo e amizade*, do referido autor, apresenta um narrador em terceira pessoa que comenta as ações e relações de três personagens que não têm seus nomes revelados. A carência de identidade das personagens é pontuada nesse sentido. Os personagens são chamados por: “Ele”, que é o adolescente que sonha com a colega de escola; “a colega” é a moça com a qual sonha o adolescente; e “o cara mais velho”, um terceiro personagem que tenta estabelecer relações sexuais com a moça. Essa maneira de interpelar as personagens aponta para significados universais, uma vez que podem representar determinadas coletividades.

O conto descreve o adolescente como um consumidor de revistas pornográficas. Seus pensamentos em relação à colega de escola somam-se aos seus desejos sexuais: “Ele lá folheando a revista pornográfica, [...] pensando na colega da escola [...]. A colega da escola linda, lá, embaixo dele, gemendo, sorrindo para ele, dizendo ‘eu te amo’, ‘eu te amo’, ‘eu te amo’, enquanto gozava” (SANT’ANNA, 2007, p. 129). Esse desejo do adolescente pela colega é acompanhado num misto de sentimento e sexo. Desse modo, o adolescente produz pensamentos em que amor e sexo se mesclam.

O personagem “Ele”, portanto, é caracterizado como um adolescente viciado em masturbação. Esse vício resulta em um sentimento de culpa por conta do amor que sente pela colega:

Ele lá, morrendo de vergonha, guardando a revista pornográfica [...], enojado do sexo que fez com a revista pornográfica, amando muito a colega da escola dele e jurando para si mesmo nunca mais bater punheta em cima [...] das revistas pornográficas que ele gostava e odiava. Ele, lá, amando muito a colega dele (SANT'ANNA, 2007, p. 129).

Esse sentimento de culpa é explicável mediante a dissociação entre amor e sexo, como se fossem elementos incompatíveis ou inconciliáveis. As transformações hormonais do corpo do adolescente o impelem à procura pelo sexo como maneira de aliviar suas tensões psicológicas. Dessa situação, pode-se verificar as contradições da sociedade contemporânea, ou seus paradoxos, como sugere o pensador Pascal Bruckner (2014), considerando-se o fato dessa sociedade ser sexualmente liberada. “Ele” é um rapaz que procura por sexo, no entanto, sem obter o que deseja. O consumo de revistas pornográficas surge, portanto, como uma maneira de escapar do problema.

Por outro lado, “Ele” também procura por amor. A sua paixão e seu desejo pela colega da escola condiciona-o à separação entre o amor e o sexo. Sentimento e sexualidade, ao serem vistos separadamente no conto, são criados como distintos dentro da mente do personagem. Conseqüentemente, a sexualidade do jovem é praticada pelo contato com as revistas e pelo ato masturbatório. Já o amor permanece no campo das fantasias e dos sonhos, em que a colega da escola é idealizada como uma mulher inacessível. Tal projeção engessa a possibilidade de uma conquista amorosa por parte do personagem. Se “Ele” compreendesse que amor e sexo podem efetivamente caminhar juntos, poderia lançar-se à conquista sem maiores receios.

Nessa batalha pela satisfação do desejo, compartilhada pela maioria, atitudes como observar, avaliar e rejeitar são ações semelhantes quando vamos comprar algum objeto. O temor pela rejeição é representado pelo exemplo simbólico de um sujeito “encostado na parede” (BRUCKNER, 2014, p. 54). Para Bruckner, as casas noturnas funcionam como “bolsas de corpos”. Nesse mercado de corpos, dominados pela agregação e aglomeração dos indivíduos, pelo entusiasmo instantâneo, pela diversão e pouca cordialidade, a juventude se oferece como o espetáculo de si mesma. É nessa exposição de afetações que a fanfarrice, a desenvoltura e o espalhafato inviabilizam a possibilidade de se conhecer alguém de maneira mais profunda.

O ato de “encostar-se na parede”, nesse caso, equivale a uma atitude defensiva em relação às possibilidades de manifestação de amor nesse contexto. A liberação convive lado a lado com o medo da rejeição: “É em nome do desejo liberado [...] que ocorrem as mais profundas segregações” (BRUCKNER, 2014, p. 55). Essa ação contraditória do menino, que ora gosta das revistas, ora odeia, é o retrato dessa crise ou, para os mais otimistas, dessa transformação do sujeito contemporâneo e própria da sua inexperiência, que também se manifesta na dificuldade em demonstrar seu interesse pela colega. Essa insegurança reflete aquilo que Bruckner ilustra sobre os rapazes inseguros que “permanecem junto à parede” de uma casa noturna assistindo ao sucesso alheio.

Para Sócrates Nolasco, a indústria de revistas e filmes voltados para a exploração do sexo como um bem de consumo também contribui para o agravamento desse quadro, o que acentua ainda mais o problema:

Uma das implicações dessa dinâmica é a construção de relacionamentos concentrados no sexo de baixa emoção e alta intensidade. A exemplo disso, temos uma infinidade de revistas repletas de fotos sensuais e pornográficas, em que mulheres, ou homens, são objetos de desejo, mas não de amor. Esse aspecto está presente tanto em relações heterossexuais quanto em homossexuais (NOLASCO, 1997, p. 25).

No caso do jovem, esse sentimento de culpa surge da noção de dissociação entre amor e sexo, entendidos por ele como elementos impossíveis de serem reunidos, portanto, inconciliáveis. Quando folheia revistas pornográficas, “ele” sente os apelos de sua sexualidade que, por sua vez, entram em conflito com o sentimento afetivo que nutre pela colega. A sexualidade do adolescente, neste caso, mostra amor e sexo como elementos problemáticos e conflitantes.

Já a moça, ao contrário do adolescente, aproveita e exercita sua sexualidade sem maiores conflitos com “o cara mais velho”: “Ela lá, no restaurante maravilhoso, achando uma delícia aquele prato de frutos do mar inacreditáveis, decidindo se deixaria o cara mais velho [...] tocar no corpo dela, nos seios róseos, nas coxas firmes, [...], ou não?” (SANT’ANNA, 2007, p. 129-130). O “cara mais velho” também projeta um dado perfil masculino que proporciona uma amostra interessante do seu comportamento masculino:

O cara mais velho lá, maduro, ousado, seguro, falando sobre viagens à França, ao Caribe, a Londres [...], fazendo pausas estratégicas na fala, olhando nos olhos da colega da escola do menino que se masturbava com revistas pornográficas e amava muito sua colega da escola, enquanto ela ficava muito feliz a cada gole de vinho, a cada frase inteligente, madura, ousada, segura, do cara mais velho, lá (SANT’ANNA, 2007, p. 130).

O verbo conjugado no pretérito imperfeito de amar (amava) traduz a ideia de continuidade ou permanência desse amor que povoa a mente do jovem. De fato, “Ele” apresenta-se como incapaz de pensar em algo que não seja sexo com sua colega de escola. Nesse desejo obsessivo por amor misturado ao desejo por sexo, o jovem alimenta seus sonhos e esperanças de um dia conquistar sua colega.

Em contraste ao jovem “ele”, a segurança do “cara mais velho” é determinante na sedução da “colega da escola” que, por sua vez, se envolve pela forma com que ele é desembaraçado. Porém, o narrador é irônico quando contrapõe o amor do adolescente, e sua conseqüente insegurança e inexperiência, à sedução do cara mais velho que se mostra seguro e experiente. O narrador cria uma possibilidade reflexiva que pode ser traduzida na ideia de que a inexperiência precisa ser vivenciada para o aprendizado. Por outro lado, contrapõe a experiência e

maturidade do “cara mais velho” que, supostamente, conduz o personagem ao sucesso da conquista amorosa.

Na perspectiva mencionada anteriormente, enquanto o jovem alimenta seus anseios e sonhos amorosos com a colega da escola, o cara mais velho realiza a ação de maneira mais eficaz. As atitudes do “cara mais velho” se aproximam da projeção masculina do conquistador ou do sedutor. Nesse sentido, o narrador não menciona qualquer sentimento por parte do cara mais velho em relação à moça. Apenas alude a certo interesse meramente furtivo e sexual, de certo modo, também dissociado de afetividade. Assim, o cara mais velho lança-se à conquista sem maiores receios ou dificuldades.

No âmbito da conquista amorosa, simbolizada pela casa noturna, atitudes como apaixonar-se e “permanecer encostado junto à parede”, tal como faz o personagem “ele”, equivale a ser derrotado por aqueles que se lançam às conquistas como caçadores, tal como o “cara mais velho”. Assim, quando as oportunidades surgem, a falta de experiência, entendida como não ter vivido muitas experiências amorosas acumuladas ao longo do tempo, pode ser um fator inibidor: “Para quem não tem essa aptidão, fica a tristeza das ocasiões perdidas: o que poderia ter acontecido, o que não ocorreu, a palavra que não foi dita, a atitude que não foi tomada” (BRUCKNER, 2014, p. 56). O sentimento de amor, portanto, é constantemente descrito pelo narrador. Dessa maneira, tem-se a impressão de que o amor não correspondido, neste caso, é um sentimento pueril, frívolo e infrutífero, que não beneficia o rapaz em nada:

Ele lá, deitado no escuro, amando muito, imaginando as posições sexuais que queria fazer com a colega da escola que ele amava muito, pensando no quanto seria lindo fazer com ela aquelas coisas todas que os caras [...] faziam com as mulheres [...] nas revistas pornográficas, mas concluindo que uma mulher linda como a sua colega da escola jamais faria aquelas coisas, mas faria outras coisas, lindas, deliciosas, cheias de amor, incríveis, limpinhas, lá, quando ele declarasse o seu amor por ela (SANT’ANNA, 2007, p. 130).

Mais uma vez no conto constrói-se uma noção contraditória e paradoxal que recai sobre a figura feminina da colega, vivida no imaginário do adolescente. Nessa cena, o adolescente apresenta uma visão da sua colega que, de algum modo, ainda reflete o espectro feminino de mulher “respeitável”. Isso se verifica quando ele supõe ou imagina que ela não faria as mesmas coisas que as mulheres das revistas fazem. Essa projeção do rapaz se explica por meio de uma divisão preconceituosa entre as mulheres consideradas respeitáveis ou marginalizadas. Com o enfraquecimento dessa visão de mundo, numa sociedade em que as mulheres conquistaram o seu espaço, essa separação dicotômica não tem mais razão de ser. Na cena descrita, “Ele” não compreende essas mudanças e reproduz, em seus pensamentos, uma perspectiva anacrônica.

Nesse simulacro vivido por “ele”, há a noção que ainda permeia a mente de muitos rapazes em formação, na antiga divisão entre mulheres respeitáveis e mulheres marginalizadas. O garoto provavelmente não compreende ainda a mudança de contexto e, de alguma forma, ainda alimenta essa perspectiva preconceituosa sustentada em séculos anteriores. Com a liberação sexual feminina, essa separação perde sentido e razão de ser, considerando que, na atualidade, esse significado passa por um processo de enfraquecimento. Com efeito, a colega da escola é uma moça sexualmente liberada.

De algum modo, há uma associação do amor como uma relação pura por parte do rapaz que é corroborada na sequência: “Ele lá, dizendo para sua colega da escola: “Eu te amo muito”. A colega da escola dele lá, dizendo para ele: “Eu também”. Eles lá se beijando. [...] Ele lá, despindo a colega da escola dele, amando muito” (SANT’ANNA, 2007, p. 130). Essa relação é imaginária, só ocorrendo nos simulacros na mente do rapaz, alimentando sonhos e esperanças de conquista, mas sem qualquer possibilidade de realização efetiva.

Na sequência da narrativa, o narrador descreve a moça em outra cena acompanhada do cara mais velho:

Ela lá, ouvindo jazz no apartamento do cara mais velho, uma raridade de Charlie Parker remasterizada que ela não entendia mas achava diferente, chique, sentada num delicioso sofá superconfortável, ouvindo o cara mais velho contando a verdadeira história do jazz. O cara mais velho lá, sempre olhando nos olhos dela, sorrindo, acariciando os cabelos dela, se preparando para beijá-la. O cara mais velho lá, beijando a colega da escola do menino que amava a colega da escola dele. Ela lá, segurando a mão do cara mais velho, evitando que o cara mais velho tocasse em seu corpo, [...], detestando o hálito do cara mais velho, adorando ser seduzida pelo cara mais velho (SANT’ANNA, 2007, p. 131).

Nessa cena é descrito o jogo de sedução, num contexto em que o cara mais velho naturalmente leva vantagens sobre o menino em razão de sua experiência. Pascal Bruckner (2014) corrobora com essa ideia de que os homens mais maduros se configuram como melhores partidos para as moças mais jovens, no contexto atual. Desse modo, o sujeito estabilizado, possuidor de um imóvel e sexualmente mais experiente se constitui como uma possibilidade de relacionamento mais desejável para a moça.

Neste caso, “a colega da escola” se configura como uma mulher que manifesta uma preferência em se relacionar com homens mais velhos, formados e, portanto, mais ricos. Homens mais maduros e estabilizados seriam, nessa perspectiva, os mais cotados para serem maridos estáveis: “Mais do que nunca o poder e a fortuna erotizam, o conto de fadas continua muito próximo da conta bancária: ama-se sobretudo na própria classe social e no próprio meio, e se possível em um meio superior” (BRUCKNER, 2014, p. 41). Embora essa perspectiva seja um tanto pessimista, Bruckner examina as relações implícitas nessa nova forma de se conceber



o amor e em como ele se constitui na cultura moderna. Nesse contexto, o amor do garoto não significa absolutamente nada para a moça, considerando o modo como o narrador contrasta as duas projeções masculinas.

Assim, o amor ironicamente passa a ter um preço a ser pago, tal como qualquer outra mercadoria. Se nas sociedades tradicionais as relações eram compreendidas como forçadas ou condicionadas por fatores econômicos ou pactos familiares, os relacionamentos atuais, em larga escala, continuam carregados de imperativos econômicos também. Uma possível diferença estaria apenas na durabilidade dos contratos que, ao invés de eternos, passam a ser temporários. Diante da impossibilidade de concretizar o amor, cabe à personagem a busca pelo prazer sexual, como refúgio para preencher o vazio interior.

Assim, a masturbação do jovem surge no conto como uma explicação para os sonhos, utopias amorosas e inseguranças do garoto. O narrador descreve isso com certa insistência: “Ele lá, imaginando o corpo lindo da colega [...]. Ele lá, batendo uma punheta, com amor” (SANT’ANNA, 2007, p. 131). A hipersexualização surge num contexto em que o sexo se transforma em consumo e a indústria pornográfica dirige o comportamento do sujeito para esse hábito, conforme aponta Giddens: “A pornografia torna-se facilmente viciosa devido ao seu caráter substitutivo. A cumplicidade das mulheres é garantida, mas a representação pornográfica não pode ‘pôr em xeque’ os elementos contraditórios da sexualidade masculina” (GIDDENS, 1993, p. 135).

Ademais, a obsessão e procura constante pelo orgasmo são marcas de uma sociedade hedonista e pautada na busca pelo prazer, até mesmo como finalidade existencial. A sexualidade do menino se constitui pelo contato inevitável com essas questões. As dúvidas, incertezas e inseguranças levam-no ao fechamento e a procurar satisfação sexual em produtos como as revistas pornográficas. Mesmo imbuído de sentimentos pela colega, “Ele” se perde na insegurança, na incapacidade de iniciativa e na impossibilidade de realização. Esse desenvolvimento sexual a partir da masturbação, no caso do personagem do adolescente, de algum modo, reforça sua insegurança, à medida que ele ensaia dizer seus sentimentos à moça, mas no fim sempre os guarda para si e se masturba.

A utopia do amor configura-se como uma consequência dessa exploração do desejo e da fruição dos prazeres. Por conseguinte, a indústria cultural ainda reforça (paradoxalmente) a ideia de que a realização desse amor se dá simbolicamente com uma relação mais pura, numa relação estável, o que leva o personagem “ele” a sonhar e projetar uma relação com a colega da escola. Mas o amor, para Kipnis, funciona como uma droga que, apesar de viciar o sujeito e até mesmo em casos mais extremos conduzi-lo à ruína, é sempre reexperimentada sob a esperança ou a promessa de viver emoções inéditas:

O paradoxo é que se apaixonar é o mais próximo que a maioria de nós chega ao vislumbre da utopia de vida [...]. Evidentemente o amor é sujeito

a tanta regulação quanto qualquer substância poderosa que induza ao prazer. Seja ou não uma fantasia que acalentamos enquanto nos agrada, livres como pássaros ou borboletas, existe uma quantidade interminável de instrução social para nos dizer o que ele é o que fazer com ele, e como, e quando (KIPNIS, 2005, p. 51).

O amor, entendido como ato de se apaixonar, torna-se como uma droga regulada pela indústria que diz o que se deve fazer com ele. As fórmulas para encontrar o amor perfeito e os livros de autoajuda são resultados desse aparato comercial que tem no amor um protagonista e nos jovens um público alvo. Amor e sexo são vendidos e consumidos como produtos massivos, promovidos por clínicas de terapias, revistas, mídias e outros meios.

Com relação ao cara mais velho, é possível afirmar o contrário, visto que ele é descrito como alguém seguro de si e economicamente estabilizado. Mas a relação entre ele e a moça do conto não ocorreu da maneira esperada:

Ela lá, se despedindo do cara mais velho – “a gente se vê por aí” –, se divertindo com a frustração do cara mais velho por não ter conseguido fazer sexo com ela, [...]. E o cara mais velho, que não amava a colega da escola do menino [...] se conformando em não ter tocado os cabelinhos da vulva da colega da escola do menino, pensando que foi até bom, porque comer adolescente, quando faz sexo pela primeira vez, gruda (SANT’ANNA, 2007, p. 131-132).

O viés ideológico do “cara mais velho” é próprio de mitos do universo masculino em que, ao sair pela primeira vez com uma mulher inexperiente, isso equivaleria a conquistar um amor obcecado por parte dela. Essa ideia, para “o cara mais velho”, serve como consolo diante de uma conquista fracassada, uma vez que ele não conseguiu consumir o ato. Embora o “cara mais velho” levasse vantagem em relação ao personagem “ele”, se deparou com a dificuldade e resistência da “colega da escola” que não teve relações com ele. A moça, ao contrário do que o cara mais velho imaginava, se comportou como dona da situação, não fazendo nada que fosse contrária à sua vontade. Por isso, ela se divertiu com a frustração do cara mais velho que alimentou expectativas demasiadas. No entanto, o cara mais velho conseguiu o que o menino sempre sonhou em realizar, ou seja, um simples beijo. Com efeito, o menino persiste em seus sonhos:

Ele lá, na escola, sentado na carteira, na sala de aula, olhando para a colega da escola numa carteira bem longe da sua [...], amando a colega da escola, sofrendo por amor à colega da escola, [...] morrendo de vergonha das punhetas que bateu durante a noite, sempre pensando nela, sempre amando. Ele lá, elaborando estratégias para se aproximar da colega da escola, decorando discursos que eram mudados a cada momento, [...]. Ela lá, no pátio, convidando ele para a festa que daria no sábado, [...]. Ela lá, toda simpática, sorrindo para ele enquanto o convidava para a

festa que daria no sábado. Ele lá, achando o sorriso dela muito simpático, indagando a si mesmo se aquele sorriso não era um sinal, se aquele sorriso não era o começo de um grande amor, pensando em que presente levaria para ela na festa de aniversário dela (SANT'ANNA, 2007, p. 132).

O amor, no caso do adolescente, o leva a sonhar romanticamente com a moça. Ele a idealiza, tal como faziam os românticos, não percebendo nela uma mulher em sentido mais realista. Contudo, entende-se que tal reação seja natural considerando a fase em que se encontra o jovem. O conto de alguma maneira aponta para o modo como na atualidade, pós-liberação feminina, as moças iniciam sua vida sexual antes dos homens por se relacionarem com homens mais experientes. “Ele”, por outro lado, demonstra uma inexperiência profunda e significativa.

Nos grandes centros urbanos, locais em que os padrões estabelecidos pelo capitalismo tardio são mais incisivos, o sujeito se depara com a abundância de parceiras (os) e com o choque provocado por seus apetites. É na adolescência que os impulsos se sobrepõem à razão (BRUCKNER, 2014, p. 48). Consequentemente, a liberação dos costumes trouxe consigo a possibilidade de desfrutar de um festim aberto a todos. Nas grandes cidades, há essa possibilidade. Contudo, o medo da rejeição leva muitos a crises pessoais e frustrações:

Agora, um nada pode se voltar contra nós ou jogar a nosso favor: a idade, o tamanho, o aspecto, as roupas, a voz. As inclinações, as ojerizas são ainda mais fortes, por estarem submetidas ao arbitrário. Quem não viveu um desses transtornos instantâneos em que se passa do gosto ao desgosto por um detalhe, uma virada de rosto, um jeito de rir? E como existem explosões repentinas de ódio por uma pessoa cujo único erro é existir! O espectro da rejeição assombra como um veneno nossas mínimas afeições (BRUCKNER, 2014, p. 49).

A juventude de “ele” pesa por conta da escassa experiência. Essa incapacidade de o personagem ir em direção à conquista se explica pelo medo de ser rejeitado pela colega. Na adolescência, o jovem entra em contato com a colega sendo provocado e atraído por sua beleza. A inexperiência, contudo, engessa uma atitude mais ousada que seria a de ir ao encontro do objeto desejado. Desse modo, lançar-se à conquista do outro, no caso a colega, é correr um risco que poucos se dispõem: “Nossa época ‘liberada’ torna mais amarga a sorte dos solitários, dos apagados, devolvidos a seu anonimato, uma vez que se supõe que todo mundo goze” (BRUCKNER, 2014, p. 51). Consequentemente, os sentimentos de “ele” são sufocados e desenvolvidos no anonimato. A possibilidade de estabelecer uma experiência sexual e afetiva também é nula.

A insatisfação emerge, nesse contexto, como uma sensação quase inevitável. À medida que o hedonismo se impõe como norma, o sujeito pode se sentir insatisfeito, seja por não se contentar com apenas uma ou duas conquistas, ou ainda por não conseguir sucesso em nenhuma. Desse modo, o sentimento de frustração resulta na seguinte reflexão proposta por Pascal Bruckner: “dou-me conta de que nem

sempre sou desejado por quem eu desejo, amado por quem eu amo” (BRUCKNER, 2014, p. 53). Assim, o jovem não consegue realizar sua primeira experiência amorosa, que tanto sonha e almeja, em virtude de sua completa ingenuidade e visão equivocada em relação às mulheres.

#### **4 Considerações finais**

Em última análise, é importante perceber como os corpos podem se configurar como canais para manifestações de emoções, como a insegurança ou a inexperiência, que se concretizam na impotência em verbalizar sentimentos próprios, devido a uma autoimagem não aceita ou bem resolvida, como nos casos dos personagens de Albano, do conto de Scliar, ou de Ele, do conto de André Sant’Anna. A insegurança também pode evidenciar certa incapacidade para os relacionamentos afetivos, no sentido que subverte em violência, uma vez que o corpo se afirma pelo porte físico que se sobrepõe aos outros, como no caso do personagem Anteu do conto de Scliar.

Nessa interação, o corpo do outro, neste caso, as mulheres do conto, Malvina e a “colega da escola”, é entendido como um canal de satisfação de prazer, o que leva os sujeitos a depreender, dentro dessa necessidade de autossatisfação sexual, uma projeção amorosa equivocada em determinadas situações. Não que sentimento e sexo não possam caminhar juntos, mas sim que os personagens em questão parecem não compreender exatamente as diferenças entre esses elementos, bem como uma incompetência em combiná-los em determinadas situações. É possível experimentar o sexo dissociado do sentimento amoroso, mas também experienciá-los associadamente. É nesse sentido que os personagens masculinos representados em ambos os contos – exceto o “cara mais velho” do segundo conto – revelam uma inépcia, um por ser muito jovem e inexperiente, enquanto os outros dois do primeiro conto, Albano e Anteu, por serem sujeitos relativamente maduros, porém, incapazes de proporcionar e entreter uma relação prazerosa.

### ***THE BODY: INSECURITY AND INEXPERIENCE IN “AMORES DE UM VENTRÍLOQUO” AND “SEXO COM AMOR”***

**Abstract:** The article aims to analyze, in short stories written by Moacyr Scliar and André Sant’Anna, the representation of the body as a channel for the manifestation of male insecurity. The method of analysis is the analytical descriptive based on social theories about masculinities representation (men’s studies). Thus, the analysis of short stories demonstrates the affirmation of the characters physical size bringing, by the excess or the lack of physical strength, a insecurity that in some situations manifests violence as self-assertion. As a result of this reading, the body is understood from representations that bring the perspective of experience and inexperience and by the desire for sexual satisfaction from the other body.

**Keywords:** Love; Body; Masculinities; Sex.

## Referências

BARASCH, Mara. Sexo e afeto no cotidiano dos homens. In: CALDAS, Dario (Org.) *Homens*. São Paulo: Senac, 1997.

BRUCKNER, Pascal. *O paradoxo amoroso: ensaio sobre as metamorfoses da experiência amorosa*. 2 ed. Trad. Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Difel, 2014

CECCHETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

FERREIRA, Nadiá Paulo. *A teoria do amor na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: EDUNESP, 1993.

KIPNIS, Laura. As lidas do amor. In: \_\_\_\_\_. *Contra o amor*. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2005.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidades e violências: Gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: SCHPUN, Mônica Raísa (Org.). *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo, 2004.

NOLASCO, Sócrates. Um Homem de Verdade. In: CALDAS, Dario (org.). *Homens*. São Paulo: Senac, 1997.

SANT'ANNA, André. *Sexo e amizade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCLIAR, Moacyr. Amores de um ventríloquo. In: \_\_\_\_\_. *Contos Reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Recebido em 18 de abril de 2021

Aprovado em 27 de maio de 2021

# O CORPO INSÓLITO E A BIOPOLÍTICA EM TEXTOS DE MARIO BELLATIN

Ivana Teixeira Figueiredo Gund<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo discute as relações políticas experienciadas pelos corpos apresentados como disformes ou diferentes, presentes nas obras *Salón de Belleza* (2005) e *Los fantasmas del masajista* (2006), de Mario Bellatin. São corpos enfermos, adornados, mutilados ou maquiados que fogem aos padrões estabelecidos e constituem-se em lugar de existência e de não adequação aos modelos impostos socialmente. A relação deles com a vida coletiva será território de reflexão sobre conceitos éticos e políticos. Essa condição dos corpos evidenciará a aproximação de determinadas vidas ao conceito de vida nua. A análise se fundamenta nos estudos sobre biopolítica e utiliza, como fundamentação teórica Michel Foucault (1999; 2008), Giorgio Agamben (2010), Georges Didi-Huberman (2011), Roberto Esposito (2010) e Achille Mbembe (2016).

**Palavras-chaves:** Literatura; Biopolítica; Corpo; Mario Bellatin.

## 1 Introdução

Grande parte dos textos do escritor mexicano contemporâneo Mario Bellatin são povoados por personagens cujos corpos destoam dos padrões impostos e reconhecidos de beleza, de saúde, de sexualidade, entre outros. Corpos que, no curso da vida coletiva não seriam legitimados e valorizados socialmente ou carregariam estereótipos que os relacionariam ao feio, ao grotesco, ao pecaminoso, projetando sobre eles a exposição de condições que, geralmente, engendram repulsa, piedade ou desaprovação social. No entanto, em textos de Bellatin, esses corpos insólitos<sup>2</sup> se convertem em lugares de resistência às formas de poder ou ainda, pelo fato de não se adequarem a elas, são capazes de provocar um estranhamento que pode, pelo contraste enaltecido como diferença proposital e política, realçar uma indiferença

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Literários pela UFMG; Mestre em Teoria Literária pela UFJF. Professora da Universidade do Estado da Bahia – Campus X. E-mail: ivanatfgund@gmail.com.

<sup>2</sup> Termo adjetivo (1ª classe) do latim *insolitus*, a, um: 1) não acostumado, não afeito a; estranho, alheio a; 2) desusado, novo, insólito (SARAIVA, 2000, p. 618). O sentido aqui é usado, especialmente, como um corpo incomum, diferente do padrão, que causa estranhamento.



ao poder. Em vista disso, suas personagens são seres que transitam em um espaço complexo e impreciso: por um lado, estão dentro de uma marginalização forçada; por outro lado, a insistência em continuar sobrevivendo funciona como uma afirmação de suas identidades e como um excesso que rompe as amarras do controle.

Por conseguinte, são corpos (bio)gráficos sem, de fato, uma grafia de si: não há detalhes de identificação, descrição das origens ou de referências das vidas prévias dessas personagens. No sentido em que suas materialidades (corpos) se tornam inscrições da exclusão, leem-se impressões, palavra aqui aplicada em camadas ampliadas de sentido, pois as diferenças se apresentam tanto na própria imagem corporal como também se transpõem como sensações e opiniões coletivamente construídas. Nesses corpos se veem a deficiência física, a doença, a mutilação, a ferida, a cicatriz, a homossexualidade, o exagero da maquiagem e dos adornos, entre outras provocações, estranhamentos, exposições. Todas essas marcas são camadas sobrepostas à pele social das personagens descritas por Bellatin. Ao revesti-las assim, elas revelam e denunciam o valor menor, o estereótipo ou a desqualificação de cada um, dentro das perspectivas do poder – o que poderia ser qualificado como resistência ao disciplinamento –, mas também se percebe uma neutralidade e/ou frieza diante do poder.

Pode-se inferir que a presença desses corpos nos textos de Bellatin – ao tomar a realidade para transformá-la pelo critério da verossimilhança – abre espaço de reflexão sobre as diversas formas de disciplina e classificação que se impõem aos seres em suas interrelações sociais.

Para a análise proposta, parte-se da reflexão sobre as esferas do controle social, compreendido por meio do conceito de biopolítica, termo ressignificado por Michel Foucault em 1979, no qual o filósofo discute um poder regulador que abarca e controla ramificações da vida humana, desde o nascimento até a morte dos sujeitos, interpondo-se nas mais diversas áreas do convívio social. Junto às ações de matar ou deixar viver discutidas por Foucault, acrescenta-se a questão da exclusão e inclusão na vida política e a transformação de certas formas de vida em vida nua, conforme Giorgio Agamben (2007); analisa-se o pensamento de Roberto Esposito quanto às categorias do código biopolítico e ao paradigma da imunização; insere-se nas análises das obras o conceito de necropolítica cunhado por Achille Mbembe (2016); e, posteriormente, pensa-se essas formas de vida, a um só tempo, excluídas e inseridas no contexto social, como sobreviventes, de acordo com o que propõe Georges Didi-Hebermann (2011), quando reflete sobre a sobrevivência dessas vidas, na qualidade de indivíduos que existem e, com sua existência, colocam-se à margem, como um incômodo social, por descontrolar a ordem e romper limites. Dessa forma, por esses caminhos teóricos, pode-se perceber que, fora da condição de assujeitados pelo poder que estabelece o que deve ser preservado e o que deve ser aniquilado – justificando-se, para isso, um suposto bem comum – esses seres diferentes do que se entende como normalidade e, conseqüentemente, seus corpos, tornam-se excluídos, rotulados como algo

contagioso, imoral, ilegal, estética e perigosamente diferente, por serem a própria materialização do descontrole, das brechas que esse poder tanto deseja ocultar, ou seja, a contrapelo, essas presenças põem a nu formas de vida que atuam com a força de seu ser, em suas materialidades e em suas individualidades.

As obras literárias elencadas como *corpus* de análise serão duas novelas de Mario Bellatin – *Salón de Belleza* (2005) e *Los fantasmas del masajista* (2006) –, pois nelas se encontram personagens em cujas peles estão as marcas de sua condição à margem de um poder, contudo inseridas no cenário urbano contemporâneo. São aqueles que foram expelidos, retirados de sua pele social, mas são também aqueles que, por estarem vivos, representam um descontrole, um escape na normalização, por isso mesmo, um perigo à ordem e à disciplina a que devem ser submetidos os corpos que precisam ser dóceis e produtivos, se pensados por meio da perspectiva biopolítica. A exclusão, eliminação ou mutilação desses corpos/seres é denunciada nos textos como uma estratégia de limpeza social, padronização e manutenção do bem comum, ao mesmo tempo em que se enfatiza a interferência – até mesmo física – da técnica sobre os corpos controlados pela biopolítica. Também esses textos parecem sinalizar que a sobrevivência desses corpos pode ser compreendida como menosprezo ao poder político, uma vez que o fim do corpo sempre se coloca contra ao ordenamento da vida.

Antes, porém, cabem algumas ponderações sobre os conceitos basilares para a discussão sobre biopolítica, bem como a compreensão da literatura como lugar de reflexão para esses temas. Por isso, a princípio, parte-se da reflexão sobre termos como biopolítica, necropolítica, sobrevivência, entre outros, para se chegar às análises dos textos de Mario Bellatin.

## **2 A vida controlada por padrões estéticos e éticos**

A vida humana dentro de um sistema social está sujeita às formas de poder que estabelecem mecanismos de controle exercido por diversos setores – governamental, midiático, econômico, médico, estético, entre outros – que visam organizar a convivência entre os seres, bem como sua condição de peça fundamental no sistema de produção e de consumo. Desse modo, os indivíduos dentro desses sistemas sociais são validados por sua adequação, atuação, capacidade de inclusão, especialmente, ao se pensar no que Michel Foucault conceitua como microfísica do poder dentro do sistema capitalista. Assim, as vidas humanas são disciplinadas pelas instituições sociais, pelas normas de comportamento, pelas noções de deveres e direitos. As ações, os dados pessoais, os interesses, os discursos e demais aspectos, que deveriam ser da ordem do individual, são vigiados constantemente e computados por estatísticas e algoritmos que induzem comportamentos e formas de pensar, a fim de potencializar a administração dos seres humanos e sua capacidade como peça dentro das engrenagens do poder. Dentro desse raciocínio, os corpos produtivos e dóceis podem ser pensados como mão de obra necessária.

Por outro lado, os corpos indisciplináveis ou que apresentam incapacidades físicas e intelectuais são isolados, estigmatizados ou destinados ao descarte social por meio da marginalização ou da morte, mesmo que seja por modos de matar dissimulados ou, de certa forma, normalizados socialmente. Assim, a vida humana – no âmbito da convivência dentro dos sistemas sociais – é controlada por uma força ou poder conceituado por Foucault (2008) como biopolítica. Foucault situa historicamente esse poder ao dizer que:

a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças... Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam desde o século XIX e que desafios políticos e econômicos eles vêm constituindo até hoje” (FOUCAULT, 2008, p. 431).

Nesta citação do filósofo francês destaca-se a racionalidade que se percebe nas ações de controle social: há uma lógica que se impõe sobre os seres, tanto em seus corpos individuais quanto em sua condição de um único corpo social, constituído em população. Essa espécie de racionalização das ações governamentais liga-se a um exercício de governo e, para Foucault, nasce dentro do Liberalismo. É, pois, uma prática governamental constituída por fenômenos que dizem respeito aos seres vivos em sociedade.

Se, por uma perspectiva, as formas de ordenamento ou disciplina são aceitas e, inclusive, desejadas pela população – como, por exemplo, os direitos humanos, as políticas de saúde e educação, a segurança e o bem-estar coletivo –, por outra perspectiva, cabe pensar: quem é incluído ou não nessas formas de ordenamento ou normatização social? Como esse ordenamento atua, contra ou a favor da autonomia dos indivíduos que compõem a população? Sob qual pensamento se institui o que deve ser obedecido, o que se cristaliza como verdade, exemplo ou conduta legal? O que representa a postura de ir contra ao que se define como correto, bom, melhor ou legal?

Dessa forma, a biopolítica – política da vida ou política pensada para agir sobre a vida humana em sociedade – é, como propõe Foucault, uma relação bastante complexa “de exterioridade e de interioridade” entre os seres e o Estado (FOUCAULT, 2008, p. 433-434). Nessas interrelações sociais é que se afirmam as formas desse poder regulador.

Em seus estudos que dialogam com a obra de Foucault, o filósofo italiano Roberto Esposito (2010) também reflete sobre a biopolítica, compreendendo-a como as vidas individuais integradas à vida da espécie humana e divididas, por meio de censuras internas, em zonas de diferente valor social. Nessa reflexão, pode-se notar o envolvimento das divisões individual e coletiva da vida humana, a imposição de limites e regras – ou censuras – dentro das interrelações sociais

e a categorização dos seres em determinadas escalas de valor, a depender de sua inserção ou não dentro da sociedade.

Em relação à classificação dos seres sociais, de acordo com uma maior ou menor adequação deles às formas de controle, Esposito discute a presença da morte como mecanismo de controle praticado pela biopolítica. De acordo com Esposito, para a pergunta “[...] porque é que, pelo menos até hoje, uma política da vida ameaça sempre transformar-se numa obra de morte?” (ESPOSITO, 2010, p. 23). A resposta seria porque “as questões de vida e de morte [...] já não dizem respeito a áreas singulares, mas ao mundo em toda a sua extensão” (ESPOSITO, 2010, p. 30), atenuando-se as distinções entre o externo e o interno, entre o particular e o público. Por isso, para este filósofo, o papel decisivo do poder não é o da “regulação entre os indivíduos, ou entre eles e o poder, mas sim o da sua sujeição a um determinado ordenamento ao mesmo tempo jurídico e político” (ESPOSITO, 2010, p. 47). A biopolítica, então, poderia ser compreendida como ações de controle dos indivíduos, com vistas a que cada um seja enquadrado como parte de um corpo social coeso, saudável, socialmente fortalecido, padronizado com partes que se reconhecem iguais, dóceis e produtivas. Ou seja: seres controláveis que, no fundo, são peças de uma engrenagem que utiliza a força vital e intelectual dos corpos dóceis para a manutenção de um *status quo* definido por forças de poder, para a produção de bens e discursos, para a padronização de comportamentos; por esse controle, tudo o que não cabe nos limites do aceitável, deve ser extirpado.

Por isso, em contrapartida, cabe questionar sobre os corpos que por vários aspectos não se enquadram nos ajustamentos sociais estipulados pelo poder regulador que controla as formas de vida em uma sociedade. Esses corpos incomuns são uma espécie de ameaça ao controle, marcados pela doença, pela deformidade e outras formas de exposição estética da diferença. Contudo, se para o enaltecimento da vida biológica, os corpos devem ser produtivos, cabe pensar: a que lugar são relegados os que não podem ser produtivos no formato de produção capitalista, por exemplo? Qual vida o Estado promoverá ou permitirá que viva? Qual deixará morrer? E o que representa as vidas que se colocam, estética e politicamente, fora dessas amarras?

As respostas a esses questionamentos podem ser vistas nos corpos humanos que ocupam o caótico espaço urbano: para uns, vida supostamente plena – já que também não são de todo livres; para outros tantos, a morte, pensada aqui não como processo natural de cada ser vivo, mas como projeto político, forma de descarte de vidas ou, como se percebe nas novelas de Bellatin, uma saída diante da imposição de formas de vidas humanas que não se pretende seguir.

São esses corpos insólitos que se mostram na obra de Bellatin: seres não se circunscrevem plenamente no exercício de sua cidadania e, enquanto vivem, por vezes, mal podem suprir as necessidades básicas para continuarem vivendo; por seu caráter de diferença, suas singularidades são postas em categorias de menor prestígio social e de desconsideração; eles ocupam esferas da vida que os submetem

a contornos de animalidade por meio de classificações externas; a contrapelo, são eles as presenças que incomodam esse poder.

Para melhor compreensão sobre o lugar da diferença no qual os corpos não adequados/adestrados se situam, as vidas social e natural poderiam ser investigadas como categorias para se pensar sobre inserção e exclusão. Essa distinção – mas não uma separação – entre duas significações para o conceito de vida, classificadas por meio da dicotomia entre *zoé* e *bíos*, são categorias aristotélicas problematizadas posteriormente por Giorgio Agamben (2007). Para Agamben,

Os gregos não possuíam um termo único para exprimir o que nós queremos dizer com a palavra *vida*. Serviam-se de tais termos, semântica e morfológicamente distintos, ainda que reportáveis a um étimo comum: *zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo (AGAMBEN, 2007, p. 09)

Compreende-se *zoé*, por meio do pensamento grego, como a vida natural que é experimentada por todos os viventes. Em seus domínios, estão as ações que nos igualam aos animais: a necessidade de alimentação, de excreção, de reprodução, entre outras. Esse seria um modo de vida no qual não haveria a liberdade de escolha, uma vez que não se pode reprimir aquilo que é essencial para a manutenção da vida. Por outro lado, no espaço do instinto, há a irracionalidade e o não controle, algo definitivamente preocupante quando o que se deseja é a submissão das vidas aos ordenamentos de um poder.

Em outra face da vida humana está a *bíos*, que é a experiência individual ou do grupo social no qual o indivíduo está inserido, com as camadas de moral, de valores, de controle, de inserção ou de exclusão. É onde se compreende a vida racionalizada. Para Esposito (2010), a etimologia da palavra *bíos* não designa apenas a vida natural ou física, mas também e, igualmente significativa, a vida cultural. Esta designação exprime as relações de dependência da vida para com o Estado, que assume o papel de árbitro ou de mediador.

As duas formas de compreensão das existências humanas podem habitar o mesmo indivíduo. No entanto, para que os seres possam ser considerados socialmente dentro de um controle, como parte integrante da sociedade, é preciso distanciar-se da condição *zoé* – ou, pelo menos, mantê-la afastada do âmbito coletivo –, pois ela seria algo relativo ao que resta, por isso permanece em relação à perspectiva do poder como alguma coisa que deva ser desprezada, assim como serão desprezados aqueles e aquelas não reconhecidos por suas inserções na *bíos* do corpo coletivo.

O incômodo estaria na incapacidade de controlar e utilizar os corpos que sobrevivem fora dos padrões da suposta normalidade; esses que se incluem apenas em uma aproximação com o âmbito da natureza, como seres animalizados ou instintivos. Assim, os seres humanos que estão, por sua exclusão, mais inseridos



na condição *zoé* – mesmo que atravessados por camadas de cultura e de técnica, pois talvez seja inconcebível a ideia de uma vida totalmente natural sobrevivendo em meio a um contexto social – não possuem o mesmo valor e são impedidos de participar da vida coletiva em sua plenitude. São vistos como algo vergonhoso, ameaçador, que expõe insegurança, representando e apresentando a impossibilidade de controle, de homogeneidade, de dignidade. Vistos por um determinado prisma, esses corpos expõem a fragilidade das relações e mecanismos de manutenção das sociedades. Por isso são, por vezes, sumariamente destruídos ou, enquanto vivem, carregam o asco, o pavor e o incômodo de outrem sobre suas peles. Portanto, o que pode ser considerado como vida depende de quem tem o poder de validar essa espécie de vida. Sobretudo os corpos marcados pela diferença dos padrões estéticos, raciais, sociais e morais são alvos maiores dos instrumentos da biopolítica para instituir métodos e condições com os quais o poder consegue matar.

A respeito dessa relação entre a morte e a biopolítica, Achille Mbembe (2016) formula o termo *necropolítica*, para designar a capacidade do poder em fazer viver ou deixar morrer por meio de um conjunto de políticas de controle social. De acordo com Mbembe, o poder teria a condição “de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135). Ao enfraquecer as vidas, pode-se “determinar o valor das pessoas e julgar seu valor e utilidade”. (MBEMBE, 2016, p. 141). Mbembe afirma ainda que, quando o valor e a utilidade do ser não são demonstrados, esses são enquadrados em categorias de menor relevância social, por vezes, como formas de morte em vida. Há, assim, o estabelecimento de uma relação desigual relacionada com a desigualdade do poder sobre a vida. Nesse ponto, a humanidade de uma pessoa é anulada.

Quanto aos corpos não adaptados acabam por serem relegados à condição de exclusão e, mesmo quando permanecem vivos e habitam um espaço social urbano e caótico, esses corpos estão – como vida nua – próximos à condição da *zoé*. Portanto, ameaçam a ordem. Esse conceito de vida nua foi problematizado por Giorgio Agamben que, ao utilizar um termo do direito romano, o compreende como uma vida *matável*, mas que não pode ser sacrificada. Esse conceito não se estabelece por meio do valor real de um indivíduo ou por subjetividades de outras categorias. É por intermédio de um ordenamento político e jurídico que a vida humana é classificada, ordenada, incluída ou descartada.

Para Agamben (2012, p. 119), há uma relevante preocupação da biopolítica em assegurar o controle, o cuidado e o usufruto da vida nua, ou seja, de uma vida totalmente desamparada, um rastro ou signo presente de uma vida já ausente, como um resto de uma vida política. Estando sobre o julgo e o controle do poder, essas vidas nuas receberiam a destinação mais adequada a esse mesmo poder. Um exemplo disso seria o caso de uma doença ameaçadora: os corpos enfermos não poderiam, dentro das leis, serem mortos. Mas a exclusão de acesso ao atendimento de saúde, ao medicamento e a construção de discursos que os transformam em perigo iminente, fazem com que eles sejam como párias dentro de seu próprio país. Viveriam



em condição exílica interna – que também é uma forma de segregação –, mesmo que, oficialmente, deles não se tenham retirados os direitos civis. Dessa forma, a morte seria como atenuada pelo bem comum e não haveria a culpa ou o arrependimento por tais perdas, já que o bem comum estaria acima do bem individual; e as existências humanas transformadas em vidas nuas poderiam ser matáveis. Essa distinção assume, para Agamben, uma posição central em sua teoria, pois para ele

A dupla categorial fundamental da política ocidental não é aquela amigo-inimigo, mas vida nua-existência política, *zoé-bíos*, exclusão-inclusão. A política existe porque o homem é o vivente que, na linguagem, separa e opõe a si a própria vida nua e, ao mesmo tempo, se mantém em relação com ela numa exclusão inclusiva. (AGAMBEN, 2007, p. 16)

O conceito de vida nua para se referir ao *homo sacer* foi utilizado por Agamben (2007), em suas reflexões sobre as vítimas da *shoá* que tiveram suas vidas ceifadas nos campos de concentração nazistas. Na atualidade, esse conceito de vida nua também poderia ser pensado em outras situações, sempre que a vida humana fosse precarizada de tal forma que dela se retirasse seu direito de cidadão. Essas manipulações da vida pelo poder garantem o ordenamento, a vigilância e destinam à morte aqueles que no momento histórico estão em desacordo com as vontades ou os projetos do poder, pois para Agamben, “o rio da biopolítica corre de modo subterrâneo, mas contínuo” (AGAMBEN, 2012, p. 118). No fluxo contínuo da história, há uma certa normalidade na exclusão de algumas vidas, mesmo que essa exclusão seja construída sorrateiramente.

Em outras categorias de vida nua, estão os corpos que experienciam um desajuste quanto às expectativas do ordenamento social. Alguns desses corpos serão investigados por meio de sua presença como personagens de textos literários do escritor mexicano Mario Bellatin.

### **3 Corpos insólitos na insistência do existir: relações entre literatura e biopolítica em textos de Mario Bellatin**

A literatura, como arte e, por isso mesmo, como linguagem, é capaz de manter uma relação dialógica com a realidade na qual se insere. Pode, dessa forma, percorrer questões atuais, repensar os fatos históricos e tecer projeções para um porvir, em várias camadas de diferentes áreas do conhecimento. Tendo essa abertura para atravessar, por seus caminhos ficcionais, as sendas entre arte e sociedade, a literatura possui um caráter de liberdade que a situa em um estrato no qual se pode, inclusive, questionar os liames que a conectam com a vida. Para Jacques Derrida:

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as

figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [*franchir*] os interditos. É liberar-se [*s'affranchir*] – em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar [*déborder*] a instituição. (DERRIDA, 2018, p. 49)

Ao extrapolar as instituições e o instituído, estabelece-se pela arte literária uma ideia de democracia em cujas páginas se organizam outras formas de conexão e de reflexão sobre a vida e os seres. Dito isso, é preciso compreender, nessa relação entre ficção e realidades: de que maneira o externo, que é a realidade, se inter-relaciona com o dentro, que é a proposição da arte. Mesmo que a literatura não tenha um caráter documental, o material com que se compõe – que é a linguagem – transita em todos os campos da vida humana. É por meio da linguagem que a literatura estabelece diálogos, de forma rizomática, com áreas do conhecimento distintas. A literatura atravessa também os domínios da biopolítica. Para o objetivo proposto nesse texto, utiliza-se a literatura – nesse caso, a arte literária produzida pelo escritor Mario Bellatin – como espaço de problematização dos aspectos concernentes ao controle social sobre a vida de corpos fora dos padrões, principalmente, como propõe Derrida, no sentido de “transpor os interditos” das relações de poder. Em relação às personagens das duas novelas de Bellatin, cabe refletir sobre como a presença dessas vidas está em uma postura contrária à força desse biopoder.

Sendo a arte uma instância capaz de problematizar a realidade em seus múltiplos prismas, delimita-se para a análise das personagens de Bellatin: o questionamento da condição de vida, entre (não) relevância, (não) serventia e destinação dos corpos marcados pela diferença física; o fato desses seres não fazerem parte dos processos de produção e de consumo tão caros à manutenção do paradigma capitalista; a presença, no mesmo cenário urbano, desses corpos que ultrapassam limites comportamentais e estéticos, colocando-se, na questão política, como ameaça ao ordenamento social, que contemplaria somente os corpos produtivos (saudáveis, inteiros, capazes física e intelectualmente de produzir) e os corpos que são conservadores de nossa espécie (quando se pensa sobre sexualidade, gênero e reprodução humana).

Os corpos destacados nas duas novelas de Mario Bellatin, *Salón de Belleza* (2005) e *Los fantasmas del masajista* (2006) não estão sob as amarras das normas e dos modelos comportamentais impostos. Nelas aparecem corpos de excluídos – especialmente, por doença, homossexualidade ou deficiência física – e o incômodo social provocado por suas existências. Nelas, o que parece se apresentar como recusa não é somente o lugar de plena cidadania aos corpos divergentes, mas é a própria interlocução desses corpos com o poder, uma vez que essas vidas se recusam a fornecer a resposta ou explicação exigida pelo poder para o fato de existirem.

Nas vidas dessas personagens há que se pensar sobre aspectos estéticos, médicos e políticos nos corpos enfermos, amputados, “montados” em ornamentos e maquiagens, corpos sem vida ou com vidas atravessadas pelos instrumentos de

controle do poder que instituem comportamentos e formas corporais dentro de uma noção de normalidade, excluindo ou deixando morrer as vidas cujos corpos são destacados pela diferença de suas materialidades.

O primeiro deles, *Salón de Belleza* (2005), apresenta corpos destinados à morte. O título sugere um espaço de cuidados pessoais, um estabelecimento comercial destinado a técnicas ou tratamentos estéticos que buscam aprimorar a aparência, os cabelos, as unhas, a pele das pessoas. Mas, no texto de Bellatin, esse lugar se converte em um “moridero”, para onde vão aqueles que foram contagiados por uma espécie de doença, chamada apenas de o “mal”. Nesse lugar, os corpos contagiados teriam amparo necessário apenas para seus últimos dias. No “moridero”, é permitido apenas “que las familias aporten dinero, ropa y golosinas. Todo lo demás está prohibido” porque é desnecessário ao pouco tempo que lhes resta. (BELLATTIN, 2005, p. 07).

Sobre a doença, não se nomeia o mal nem as pessoas doentes, mas dá-se a entrever uma analogia com a identificação da AIDS no início dos anos 80 e a exclusão social dos homossexuais afetados por ela. O salão de beleza “situado en un punto tan alejado de las líneas de transporte público” (BELLATTIN, 2005, p. 12), recebia aqueles que eram recusados pelos hospitais por “temor a que estuviesen contagiados” (BELLATTIN, 2005, p. 07).

A exclusão desses corpos contagiados aponta para uma questão política que é a imunização do corpo coletivo: os organismos afetados pela doença – especialmente por uma enfermidade desconhecida, para a qual não se tem o controle da ciência – serão organismos apartados. Suas vidas restringem-se ao pouco tempo que resta. Nesses corpos doentes, esvazia-se a humanidade. Como um resto social, são destinados à morte isolada, sem ritos e sem a presença dos seus. Assim, esses corpos doentes se conservam, enquanto ainda respiram, distantes dos olhos e das consciências – ou da piedade alheia – dos não doentes, que seguem normalmente suas vidas, como se nada houvesse, até que também sejam eles próprios contaminados e sumariamente excluídos.

A doença se torna, nessa novela de Bellatin, um elemento relevante para a análise, sobretudo, quando se pensa a respeito do tema da imunização do corpo político. Sobre isso, Esposito afirma que “a imunidade não é apenas a relação que liga a vida ao poder, mas o poder de conservação da vida” (ESPOSITO, 2010, p. 74). Dessa forma, as vidas são controladas e selecionadas pelo poder que: ou a nega ou proporciona seu desenvolvimento; ou a exclui ou a protege; ou permite suas subjetividades – dentro do tolerável – ou as padroniza, dentro de normas sociais. Para Esposito, é uma questão de autopreservação imunitária, pois “todos os dispositivos do saber e do poder desempenham um papel de contenção protectora em relação a uma potência vital voltada a expandir-se ilimitadamente” (ESPOSITO, 2010, p. 76).

Os corpos contaminados dessa novela de Bellatin contém em si essa potência vital e, ao mesmo tempo, a iminência do contágio. Distantes das políticas de infraestrutura urbana, recusados pelo sistema público de saúde, pelas famílias, pela sociedade, desses corpos doentes – também por sua condição de homossexuais

– são retiradas suas individualidades, tornavam-se iguais em sua condição de exclusão e já “no son más que cuerpos en trance de desaparición” (BELLATIN, 2005, p. 13). Cada um deles se torna, assim, apenas “un cuerpo más al que había la obligación de eliminar” (BELLATIN, 2005, p.14). O desamparo social a que são relegados esses corpos doentes corroboram a reflexão de Esposito, quando diz que, na biopolítica, “não é só a morte a atacar a vida, mas a própria vida a construir o mais virulento instrumento de morte” (ESPOSITO, 2010, p. 212). Em outras palavras, os corpos contagiados, não são mortos, mas são expostos ao nada social. Nesse sentido: vivem?

O corpo fragilizado do doente, especialmente nesse caso de doenças que disseminam medo e distanciamento – como a AIDS – representa, pela lógica do poder disciplinar, um perigo à vida coletiva. O medo do contágio sustenta a aceitação da suspensão dos direitos, tornando-os desamparados. São uma espécie de “vida nua”, pois, no conceito de Agamben (2007), essa categoria de vida seria “matável”. Mesmo que na novela *Salón de Belleza* não seja apresentado um assassino ou um instrumento material para matar, a morte do corpo doente se dá, em primeiro plano, como morte social dos seres que se encontram desprovidos de camadas da *bíos*.

A questão da sexualidade na novela – especialmente no que diz respeito à homossexualidade – marca um lugar antagônico compreendido socialmente como ameaçador. A sexualidade, que é interesse central da biopolítica, pode ser pensada tanto no âmbito particular, com a disciplina dos corpos, quanto no âmbito coletivo, por meio da regulação da população. Os corpos homossexuais na novela, quando em plenitude de saúde, mostravam-se em suas diferenças por intermédio de adereços, maquiagens e por frequentarem espaços urbanos marcados pelas qualificações de pecaminoso, furtivo e pouco recomendável, por isso, encobertos pela escuridão da noite ou pelo acesso restrito. Na novela, a presença dos homossexuais é vista pela população como incômoda por ser exposição intolerável ou provocação explícita ao estabelecimento do conjunto de normas aceitáveis socialmente. Esse conflito resulta em constantes atos de violência que são denunciados pelo narrador no seguinte excerto:

Tal vez salvarme de un encuentro con la Banda de los Matababros, que rondaba por las zonas centrales de la ciudad. Muchos no sobrevivían a los ataques de esos selvajes, pero creo que si después de un enfrentamiento alguno salía con vida era peor. En los hospitales donde los internaban los trataban siempre con desprecio. Muchas veces no querían recibirlos por temor a que estuviesen contagiados. Desde entonces, principalmente por las tristes historias que me contaban, me nació la compasión de recoger a alguno que otro compañero herido que no tenía donde recurrir. Tal vez de esa manera se fue formando este triste Moridero que tengo la desgracia de regentar. (BELLATIN, 2005, p. 07)

O narrador se apresenta como os doentes sob seus cuidados: travesti e homossexual, ele também está contaminado. Em seu corpo a exposição de feridas,

o aspecto decadente, pele e osso, as dores e diarreias causavam agora náusea e raiva nos clientes que ainda aparecia no “moridero”.

Seguem-se na narração a comparação entre os peixes dos aquários que decoravam o salão e os que doentes chegam para morrer. No início, ambos – peixes e homens – exuberantes, coloridos e cheios de vida, com o brilho das escamas/roupas e o viço da energia vital. No desenvolvimento da doença, o que se vê são poucos peixes em branco e preto, além de frágeis corpos à espera da morte. Ao comparar os corpos doentes aos peixes, o narrador diz que o desaparecimento de um peixe não importa a ninguém. Infere-se, portanto, que, da mesma forma, sem acolhimento nem afeto ou utilidade, a morte do portador do mal também não importaria a ninguém. Seria um alívio para a sociedade. Ele perderia somente sua vida natural, visto que a vida biológica já se extinguiu antes da morte física.

A sexualidade aflorada nos corpos em início da contaminação se mantém no decorrer do mal, contudo transforma-se em uma espécie de desejo que liga os corpos à vontade de continuar vivendo. Se, por um lado, a sexualidade é instrumento de controle e disciplina dos corpos individuais e coletivos, por ela também se pode viabilizar formas de resistência à biopolítica ou ainda, inclusive no texto analisado, mais que resistência ao disciplinamento, há uma peculiar neutralidade e frieza diante do impedimento. Essa liberdade sexual exacerbada é que se mostra perigosa, por não ser indômita.

Foucault (1999) aponta que sobre o corpo – tanto em sua condição de máquina quanto de espécie – atua uma biopolítica da população, uma vez que “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 1999, p. 131). Ao falar sobre a administração dos corpos e a gestão calculista da vida, Foucault afirma que o sexo é um instrumento de resistência ao biopoder, pois

Se, por uma inversão tática dos diversos mecanismos da sexualidade, quisermos opor os corpos, os prazeres, os saberes, em sua multiplicidade e sua possibilidade de resistência às captações do poder, será com relação à instância do sexo que deveremos liberar-nos. Contra o dispositivo de sexualidade, o ponto de apoio do contra-ataque não deve ser o sexo-desejo, mas os corpos e os prazeres. (FOUCAULT, 1999, p. 147)

Assim, na luta da vida contra a morte, ou de Eros contra a tanatopolítica, a vida ganha força na pulsão, no combate à morte e no desejo que os corpos têm de continuarem vivos. Isso se nota na novela de Bellatin quando, mesmo sendo um “moridero”, do antigo salão de beleza “[...] emana aún algo de vida” (BELLATIN, 2005, p. 15), pois os corpos – em delírio ou sofrimento, “[...] se aferran de una manera extraña a la vida” (BELLATIN, 2005, p. 15). Possuíam, ao mesmo tempo, uma grande agonia, mas ainda tinham uma pequena energia vital. Continuavam a ser, portanto, símbolos de vida.

Os corpos, homossexuais e doentes, queriam viver, apesar de não existir “una forma en que vean sus males atemperados” (BELLATIN, 2005, p. 16). Assim se estabelece uma luta entre duas forças: I) no âmbito da *zoé* – a vida natural, o instinto, a pulsão de vida – a vontade do doente em continuar a viver, mesmo que essa vida se restrinja a continuar respirando; II) no âmbito da *bíos* – um corpo que deveria ser reconhecido como vida, mas que representa um perigo iminente e, portanto, que deve ser ceifado para que o corpo coletivo se mantenha sob controle.

No segundo texto de Bellatin, *Los fantasmas del masajista* (2006), são apresentadas personagens cujos corpos são de pessoas “que han perdido o están por perder algún miembro” (BELLATIN, 2006, p. 587), “una serie de individuos con limitaciones físicas que parecen buscar [...] la paz que sus cuerpos dan la sensación de necesitar” (BELLATIN, 2006, p. 587). Dentre as personagens, há uma mulher que “apenas unos días atrás habían cercenado una pierna” (BELLATIN, 2006, p. 588). Na perna ausente, ou seja, na própria ausência, há uma dor profunda, um “sufrimiento que se producía en un espacio que era ahora ajeno a su cuerpo, en el lugar vacío que había dejado la pierna mutilada” (BELLATIN, 2006, p. 588). A dor que permanece em algo que foi amputado (individual ou coletivamente) pode ser pensada como a presença incômoda – da dor, dos seres – que deveria não existir, uma vez que foi extirpada, mas que insiste em se mostrar em sua ausência presente ou em sua presença fantasmagórica.

Há também nessa obra uma autoridade que elege “a parte” que será extirpada em benefício da saúde do corpo (coletivo?), bem como o uso de técnicas e conhecimentos da área médica. Em relação à inclusão do domínio da técnica na discussão sobre biopolítica e procedimentos éticos na medicina, seria relevante apresentar a consideração proposta por Roberto Esposito, ao ponderar sobre a interposição da técnica nas vidas politicamente construídas. Isso porque o domínio da técnica permite o domínio das vidas atravessadas por ela. Para Esposito,

[...] o corpo humano aparece sempre mais desafiado, e até literalmente atravessado, pela técnica. A política penetra directamente na vida, mas entretanto, a vida tomou-se outra coisa por si só. E então, se não existe uma vida natural que não seja, ao mesmo tempo, também técnica; se a relação a dois entre bios e zoé deve agora, ou talvez desde sempre, incluir como terceiro termo correlativo, a *techne*, como supor uma relação exclusiva entre política e vida?” (ESPOSITO, 2010, p. 31)

Os corpos mutilados ou amputados são corpos submetidos ao controle da técnica que, por sua vez, é controlada por um poder. Não se pode negar o atravessamento – no caso da medicina, até mesmo físico – da técnica nos corpos biopolíticos. No excerto da novela de Bellatin, pode-se destacar também a mutilação ou amputação dos corpos e a sensação de dor presente “en el lugar vacío” do membro inferior.



Ao se extirpar uma parte do corpo humano, outras camadas se sentindo se sobrepõem à discussão. Seria interessante observar o que Achille Mbembe pondera sobre amputação de partes do corpo humano e seu atravessamento pela técnica:

Em outros casos, em que a amputação física substitui a morte imediata, cortar os membros abre caminho para a implantação das técnicas de incisão, ablação e excisão que também têm os ossos como seu alvo. Os vestígios dessa cirurgia demiúrgica persistem por um longo tempo, sob a forma de configurações humanas vivas, mas cuja integridade física foi substituída por pedaços, fragmentos, dobras, até mesmo imensas feridas difíceis de fechar. Sua função é manter diante dos olhos da vítima – e das pessoas a seu redor – o espetáculo mórbido do seccionamento. (MBEMBE, 2016, p. 142)

Nesses corpos, muitas vezes são implantados recursos da técnica e do conhecimento científico, a fim de potencializá-los, recapacitando-os para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, mas, sobretudo, como corpos que podem se tornar mais produtivos em relação ao sistema de produção capitalista, como também esteticamente mais aceitos ou mais padronizados, de acordo com os modelos de corpos socialmente desejáveis. Dessa forma, as interposições dos reinos da natureza e da cultura, que antes poderiam ser percebidas nos constructos sociais e demais legados dos humanos em seu meio externo, agora podem, cada vez mais presentes, serem percebidas em seus próprios corpos.

Em seu texto sobre as mutações biotecnológicas dos corpos – que são também biopolíticas –, Paula Gaudenzi (2016) discorre sobre o que ela denomina como “tecnologias de incorporação” e chama a atenção sobre uma nova subjetividade biomédica que se constitui na contemporaneidade, com suas implicações na gestão da vida, na normalização dos corpos e em seus comportamentos, bem como a diluição das fronteiras entre biológico e tecnológico, entre normal e patológico. Gaudenzi assim denomina o termo tecnologias de incorporação, que seriam

aquelas tecnologias que são utilizadas no corpo e que podem se tornar parte dele, seja como objetos que são incorporados ao biológico, borrando a fronteira entre artefato e biologia, ou entre externo e interno; seja como objetos que são utilizados de tal forma que funcionam como inscrições de identidade. São eles: as próteses, os hormônios, os aparelhos auditivos, as cadeiras de rodas, “as tecnologias de melhoramento”, entre outros. (GAUDENZI, 2016, s/p)

Assim, Gaudenzi afirma que os corpos permeados pela técnica a serviço da biopolítica mantem uma relação entre o físico e o artefato – ou entre as esferas da natureza e da cultura. Esses artefatos seriam os objetos externos aos corpos, mas produzidos por mãos humanas e incorporados como parte simuladamente natural, sob uma certa indicação de “normalidade cosmética” (GAUDENZI, 2016, s/p).

Aqueles que não se enquadram por razões como a deficiência física ou os padrões de beleza, as formas de controle social se encarregariam de eliminar.

Como os corpos homossexuais e enfermos da novela *Salón de Belleza*, os corpos amputados de *Los fantasmas del masajista* também conservam um desejo de viver (ou de ter seu corpo completo vivo) por meio da dor fantasma. Essa dor é sentida em um membro que não está mais, que foi extirpado, mas que ainda insiste em ser sentido, ou seja, é pelo inconsciente do ser, pela sua camada de subjetividade, que a “presença” ausente do membro amputado se interpõe entre o poder da técnica sobre os corpos e o desejo desse corpo. Interpõe-se em duplo sentido: a dor fantasma insere a lembrança da parte cortada, de certa forma, recolocando-a no corpo; e contrapõe-se ao poder de seccionar o corpo. A dor fantasma é presença pulsante da vontade de vida.

Mescla-se a essa história a presença da morte de uma idosa, declamadora de músicas brasileiras. Com a chegada da morte, constata-se as fases da vida produtiva dessa mulher: do esplendor da fama na juventude ao declínio e isolamento na ancianidade. Os corpos idosos aparecem nos discursos sociais, muitas vezes, como fardos a serem carregados ou como prejuízos aos cofres públicos, já que a longevidade – que deveria ser entendida por seu caráter de conservação e bem-estar da vida humana –, é destacada por não incluir mais os idosos na camada produtiva da população, levando-se em conta a produção nos termos capitalistas. Um exemplo disso, encontra-se nas palavras do ministro da Economia, Paulo Guedes, que, em abril de 2021, considerou que o Estado brasileiro não dá conta de suprir os recursos destinados à saúde pública, porque, segundo ele, o setor não estaria capacitado para atender à longevidade da população e que, portanto, o Estado não teria a capacidade de investir em atendimento médico, uma vez que as pessoas insistem em viver; e ainda, nas palavras do ministro: “Todo mundo quer viver 100 anos, 120, 130” (KUHL, 2021). Assim, na perspectiva do projeto político vigente no Brasil, menos idosos, representaria mais economia aos cofres públicos. Essa postura do governo brasileiro está de acordo com uma política que regula a vida humana e tem sobre ela, olhos atentos e controle, com discursos e ações.

Voltando à novela de Bellatin e à questão dos idosos (longevidade x produtividade), mesmo com a morte da senhora, seu papagaio passa a reproduzir seu discurso: ele canta a música por ela antes cantada; esse som produzido pela ave reverbera como uma presença fantasmagórica que marca uma (re)existência incômoda. Pode-se interpretar esse fato como a permanência (dos discursos, da memória), mesmo após a morte física. Outra pulsão de vida que teima em ainda estar.

Acrescenta-se a essas duas personagens – a senhora cuja perna foi amputada e a idosa morta –, um narrador que nasceu sem um dos antebraços – assim como, na realidade, é a condição física do escritor Mario Bellatin. O narrador possui a saúde fragilizada por outras doenças adquiridas e a cada dia se vê “más contrahecho e disforme”, com seu físico se convertendo em “una masa irreconosible” (BELLATIN, 2006, p. 601).

Assim, interessa pensar, especialmente, nesses três corpos marcados fisicamente: a mulher com sua dor fantasma; a presença fantasmagórica da senhora morta na reprodução de sua fala por seu papagaio; e um narrador, que por si, é uma presença fantasmagórica no texto.

O fantasma poderia ser pensado como uma re(existência) que se faz sentir, que insiste em permanecer. Esses seres, rotulados por serem “estorbo del cuerpo” (BELLATIN, 2006, p. 601), poderiam ser ressignificados, a partir de uma perspectiva dos que estão à margem social, como território de reflexão sobre conceitos éticos, médicos, políticos e econômicos. A expansão para além dos limites físicos do corpo está no fantasma: ele se expande em algo não controlável.

O fato de o membro amputado ainda doer, nos faz pensar nos limites do corpo físico e social. Além disso, se para um biopoder os corpos necessitam ser produtivos, ou seja, transformar-se em máquinas de produzir – entendendo-se produção dentro dos valores do capitalismo – como pensar em corpos mutilados, amputados, idosos, se não pela ideia de descarte ou de exclusão? E como pensar no desejo de vida/ na pulsão de vida desses corpos, se não pela possibilidade de se fazer empecilho, obstáculo, recusa à morte e, portanto, aos ditames do poder?

Esses corpos insólitos não necessariamente precisam ser compreendidos apenas por meio da construção biopolítica de suas imagens e de suas valorizações. Podem também serem compreendidos como vidas que, com sua presença ou insistência em continuar presente, são ameaças ao sistema, ao poder. Poderiam ser pensados como na imagem proposta por Georges Didi-Huberman (2011) ao refletir sobre a luz que emana do corpo pequeno e sensível do vagalume. Nesse animal, a luz é intermitente e delicada; não é capaz de apagar a grande luz maior que se sobrepõe à vida. Contudo, por sua insistência em sobreviver, o vagalume se faz presença perceptível; seu brilho também é visto; de sua existência emana algo de luz que também emite luminosidade. Qual o poder de vários vagalumes (corpos indóceis ou desviantes) diante da grande luz?

Assim são esses corpos insólitos inseridos na vida coletiva: são como os vagalumes sugeridos por Didi-Huberman cujas luzes intermitentes produzem formas de resistência diante da grande luz do poder que controla e oprime. Quanto à luz do vaga-lume, que é pequenina e fugaz, ela demonstra também uma postura corajosa e um posicionamento autônomo, por isso resiste e incomoda a luz maior.

Quanto ao vagalume, Didi-Huberman fala sobre o fascínio que a grande luz – da biopolítica – exerce sobre as formas de vida, atraindo-as para a morte. Ao citar Pier Paolo Pasolini, Didi-Huberman diz que “o ‘verdadeiro fascismo’ [...] é aquele que tem por alvo os valores, as almas, as linguagens, os gestos, os corpos do povo. É aquele que ‘conduz, sem carrascos nem execuções em massa, à supressão de grandes porções da própria sociedade.’” (2011, p. 29). Contra esse mal – disfarçado no controle da biopolítica – o filósofo apresenta duas grandes armas de luta: coragem e poesia. Em relação aos corpos insólitos, a coragem os aferra à vida. Sobre a escrita de Bellatin, coragem e poesia são sinônimos de sua obra.

## 4 Conclusão

A gestão calculada da vida se ramifica dentro de uma sociedade, divide e classifica os indivíduos de uma população, transformando-os em sujeitos, que, na compreensão de Foucault (1999), vistos por meio de uma perspectiva biopolítica, são efeitos de um discurso, constructo das técnicas individualizantes, por isso assujeitados. Dessa forma, a vida administrada por regimes de governabilidade descobre o indivíduo e o classifica como um corpo que deve ser adestrado, tornado dócil e produtivo. Nesse sentido, a eliminação ou a sobrevivência dos corpos passará por critérios de uma política disciplinar, que legisla sobre a conceituação de sujeito e nação, mantendo o exercício do direito de deixar viver ou decretar a morte. Dessa forma, a biopolítica é indispensável ao desenvolvimento do capitalismo. Por seu intermédio há a inserção dos corpos de maneira controlada. O controle, na contemporaneidade, adquire contornos cada vez mais amplos, inclusive virtualmente por meio dos algoritmos, estatísticas e acesso às informações. Dentro dessa lógica, o que se pretende é a disciplinarização dos corpos e uma regulação da vida humana; os que não se enquadram são as principais vítimas da exclusão em vida ou da morte, apresentadas dentro dos conceitos de tanatopolítica, ou necropolítica, conforme Mbembe.

Contudo, mesmo dentro das ramificações do poder, que se sustenta nas interrelações sociais, a literatura pode ser um discurso capaz de oferecer brechas e possibilitar o deslocamento da perspectiva, para que se veja, para além do que se expõe, outras nuances ou faces do corpo social coletivo. Talvez seja possível pensar a literatura como sugere Georges Didi-Huberman (2011), quando, ao citar Agamben, compreendendo-a como tarefa que exige “coragem – virtude política – e poesia, que é a arte de fraturar a linguagem, de quebrar as aparências, de desunir a unidade do tempo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 70).

A produção literária do escritor mexicano Mario Bellatin cumpre esse papel. Os corpos de suas personagens, postos à margem, sem a plenitude de sua condição de cidadão, à mercê de sua própria sorte – são como os corpos humanos que compõem os grupos minoritários, no sentido da exclusão de seus discursos nas camadas do poder, de suas vozes nas criações epistemológicas ou de suas presenças físicas nas etapas de produções e consumos.

Muitas vezes – e com mais frequência na atualidade –, corpos como os que aparecem nas páginas de Bellatin são utilizados em discursos publicitários ou políticos, como uma forma de sugerir a inclusão; contudo, continuam a ser inseridos apenas dentro desse discurso ou estratégia que induz uma suposta equidade, mas que sustenta (ou suporta) a diferença somente quando transformada em possibilidade de consumo, de lucro, de controle. Por isso, considera-se nesse texto que o escritor não se dobra a esse engodo, que seu texto faz questão de expor o incômodo da presença e, com ela, nos faz refletir sobre a questão da vida dentro da esfera biopolítica.

Na possibilidade de “transpor os interditos”, como propõe Derrida, está a literatura de Mario Bellatin. Ela se converte em texto necessário, porque é necessária a arte que pode provocar nos seres um movimento em direção a uma

conscientização da inserção humana dentro dos sistemas de poder. Essas duas novelas de Bellatin – *Salón de beleza* e *Los fantasmas del masajista* – brilham como a luz do vagalume pensado por Didi-Huberman, pois, em sua intermitência, são capazes de chamar a atenção dos olhares antes resignados a apreciar somente um ponto de luminosidade.

## **THE UNUSUAL BODY AND BIOPOLITICS IN MARIO BELLATIN'S TEXTS**

**Abstract:** The article discusses the political relations experienced by the bodies presented as misshapen or different, present in the works *Salón de Belleza* (2005) and *Los fantasmas del masajista* (2006), by Mario Bellatin. They are diseased, adorned, mutilated or made-up bodies that escape the established standards and constitute a place of existence and of non-adaptation of socially imposed models. Their relationship with collective life will be a territory for reflection on ethical and political concepts. This condition of the bodies will show the approximation of certain lives to the concept of naked life. The analysis is based on studies on biopolitics and uses, as a theoretical basis, Michel Foucault (1999; 2008), Giorgio Agamben (2010), Georges Didi-Huberman (2011), Roberto Esposito (2010) and Achille Mbembe (2016).

**Keywords:** Literature; Biopolitics; Body; Mario Bellatin.

## **Referências**

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BELLATIN, Mario. *Salón de belleza*. Buenos Aires: Eloiza Cartonera, 2005.
- BELLATIN, Mario. *Los fantasmas del masajista*. In: BELLATIN, Mario. *Obra reunida*. Madrid: Alfaguara, 2006. p. 586-601.
- DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*. Uma entrevista com Jacques Derrida. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- ESPOSITO, Roberto. *Bios*. Biopolítica e filosofia. Tradução de M. Freitas da Costa. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no College de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade – I A vontade de saber*. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GAUDENZI, Paula. *Mutações biopolíticas e discursos sobre o normal: atualizações foucaultianas na era biotecnológica*. Interface (Botucatu) vol. 21. no. 60. Botucatu jan./mar. 2017. Epub 20-Out-2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000100099&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000100099&lng=pt&tlng=pt). Acesso em jul. 2020.

KUHL, Natália. Longevidade é ruim para os cofres, diz Guedes: “Querem viver 100 anos”. Metrôpoles. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/longevidade-e-ruim-para-os-cofres-diz-guedes-querem-viver-100-anos>. Acesso em jun. 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. In: Arte & Ensaios: Revista do PPGAV – EBA/UFRJ. n.32. dez. 2016. p. 123-151. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em 20 jul. 2020.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. *Novíssimo Dicionário Latino-português*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2000.

Recebido em 15 de abril de 2021

Aprovado em 12 de junho de 2021



# REFLEXÕES COMPARADAS SOBRE A ÉTICA UTILITARISTA NOS CONTOS “A CARTEIRA”, DE MACHADO DE ASSIS, E “O CAPOTE”, DE NIKOLAI GOGOL<sup>1</sup>

Júlia Lopes Penido Pena<sup>2</sup>  
Marcus Vinícius de Freitas<sup>3</sup>

**Resumo:** Sob a luz das obras *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, de Max Weber (2007), e *As ideias fora do lugar*, de Roberto Schwarz (1992), este trabalho visa à análise comparativa dos contos “A carteira”, de Machado de Assis (2019), e “O capote”, de Nikolai Gogol (2001). Assim, a contraposição dos contextos das obras evidenciou grande semelhança entre as sociedades – como Schwarz deixa claro –, o que reflete na proximidade das características morais das personagens dos contos. Tais características, sobretudo referentes à economia, deixam clara a discrepância da ética presente em países protestantes – descritos por Weber. Em “A carteira”, Machado nos apresenta Honório como protagonista, o qual preza pela imagem de homem honrado, e, principalmente, pela manutenção de seus créditos social e financeiro, ainda que desenvolva questionamentos morais ao longo do conto. Já em “O capote”, Gogol faz com que Akaki seja a representação do homem que preza pelo trabalho pelo viés tradicionalista – sem visar ao acúmulo de dinheiro ou ao lucro. Os contos analisados, por serem verossímeis, apresentam, respectivamente, características sociais do Brasil Império e da Rússia czarista e, portanto, suas personagens reproduzem padrões éticos vigentes na época – o

que permite analisar e comparar as obras e os contextos em que estas estão inseridas. Por meio deste trabalho, a ética utilitarista – pregada por Benjamin Franklin e descrita por Weber – mostrou-se presente em ambas as sociedades, ainda que o tradicionalismo estivesse presente, o que evidenciou o fato de que tais elementos não são excludentes.

**Palavras-Chave:** Economia; Ética utilitarista; Literatura comparada; Machado de Assis; Nikolai Gogol.

## Introdução

Ao iniciar uma análise cujo objetivo é comparar os contos “A carteira”, de Machado de Assis, e “O capote”, de Nikolai Gogol, precisou-se contrapor as sociedades em

<sup>1</sup> Texto escrito por Júlia Lopes Penido Pena sob orientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius de Freitas para o projeto O PAPEL DA MOEDA: literatura brasileira em torno do Encilhamento, em 2020.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – FALE / UFMG. E-mail: julialopespenido@gmail.com.

<sup>3</sup> Ph.D. em Portuguese and Brazilian Studies pela Brown University e Pós-doutor pela Universidade de Campinas. Professor titular de Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela FALE / UFMG. E-mail: marcus@letras.ufmg.br.

que as obras estão inseridas. O conto de Machado, publicado em 1884, situa-se no contexto antecedente ao Encilhamento - em que a sociedade, monarquista, ainda era bastante hierarquizada. Já a obra de Gogol, publicada em 1842, situa-se na Rússia czarista - em que as desigualdades sociais, fruto de uma sociedade também hierarquizada, eram ainda mais evidentes. A partir da leitura de *As ideias fora do lugar*, de Roberto Schwarz (1992), percebe-se como o contexto econômico - que interfere diretamente nas concepções morais - de ambas as sociedades são similares, mesmo com uma diferença considerável em relação ao tempo e, sobretudo, ao espaço. Segundo o autor,

O sistema de ambigüidades assim ligadas ao uso local do ideário burguês - uma das chaves do romance russo - pode ser comparado àquele que descrevemos para o Brasil. São evidentes as razões sociais da semelhança. Também na Rússia a modernização se perdia na imensidão do território e da inércia social, entrava em choque com a instituição servil e com seus restos, - choque experimentado como inferioridade e vergonha nacional por muitos, sem prejuízo de dar a outros um critério para medir o desvario do progressismo e do individualismo que o Ocidente impunha e impõe ao mundo. Na exacerbação deste confronto, em que o progresso é uma desgraça e o atraso uma vergonha, está uma das raízes profundas da literatura russa. Sem forçar em demasia uma comparação desigual, há em Machado - pelas razões que sumariamente procurei apontar - um veio semelhante, algo de Gogol, Dostoievski, Gontcharov, Tchecov, e de outros talvez, que não conheço (SCHWARZ, 1992, p. 14)

O primeiro conto a ser analisado é “A carteira”, de Machado de Assis. A história se passa na fase final do Brasil Império, que caminhava para a Primeira República e, conseqüentemente, para o Encilhamento. O texto se inicia desrespeitando a ordem cronológica dos acontecimentos: Machado apresenta a cena central de sua obra ainda no primeiro parágrafo - a de Honório encontrando e apanhando uma carteira na rua. Esse ato é o gatilho para a retomada do contexto: Honório possui dívidas geradas, sobretudo, pelos gastos excessivos com sua esposa, Amélia, a qual alegava estar aborrecida pela solidão, pois seu marido trabalhava demasiadamente. Em seguida, o autor nos apresenta Gustavo - amigo de Honório e frequentador de sua casa -, para quem Honório mente, dizendo estar numa situação financeira confortável. Em verdade, ele não revela sua situação financeira a ninguém, porém teme a pobreza e, com isso, encontra-se em um embate moral ao encontrar a carteira. Embora esteja numa situação embaraçosa, ele é um homem honrado - e, por isso, entra em uma série de reflexões sobre abrir ou não a carteira, e, posteriormente, ao perceber que havia mais dinheiro que o necessário para quitar sua dívida, faz-se questionamentos sobre pegar ou não a quantia. Por fim, Honório encontra alguns bilhetes, os quais não são abertos, e o cartão de visita de Gustavo, para quem ele decide, entristecido, devolver a carteira. Ao chegar em casa, Honório, sorridente, encontra Amélia e Gustavo e faz a devolução. Gustavo se mostra desconfiado e, quando Honório vai trocar de roupa, descobrimos que os papéis eram, na verdade,

bilhetinhos de amor trocados entre Amélia e Gustavo. Este conto é, então, uma narrativa atemporal, e, além disso, observa-se que o autor cria personagens verossímeis, que podem ser facilmente adaptados à realidade, embora não sejam reais.

Já o segundo texto de base para comparação é “O Capote”, escrito por Gogol. O conto se passa na Rússia czarista e tem como foco narrativo um funcionário público órfão, pobre e pertencente a um cargo baixo, que sofre anualmente com o frio e, no trabalho, é alvo de piadas e humilhações de seus colegas. Assim, as dificuldades permeiam a vida de Akaki Akakievitch em diversos eixos de sua vida, porém ele jamais se dissocia de seu trabalho e, sobretudo, de seu cargo naquela repartição pública. Em dado momento, ele se depara com a necessidade de comprar um capote novo, pois não havia conserto para o antigo e o frio já o machucava. A partir desse ponto, sua vida ganha sentido, na medida em que suas ações são pensadas tendo como objetivo a conquista do novo capote. Ao conseguir comprá-lo, Akaki tem a sensação de elevação social, mesmo permanecendo na pobreza e no mesmo cargo no trabalho. O capote é, então, o símbolo de manutenção e, posteriormente - com a nova aquisição -, da sensação de ascensão social de Akaki; além de ser um importante objeto de percepção de seus colegas sobre ele, pois seu novo capote o dá notoriedade naquele ambiente, o faz ser respeitado e, até mesmo, torna-se motivo de uma festa. No entanto, essa ilusão se desfaz rapidamente: logo alguns homens roubam o capote de Akaki e, embora ele busque ajuda, um membro mais alto da organização judicial o humilha. Em seguida, sua frustração e o frio o adoecem e ele morre. A partir desse momento, a narrativa transforma-se numa volta fantástica e se desprende da verossimilhança, pois Akaki se torna um fantasma e começa a assombrar a cidade, roubando os capotes dos vivos, até que ele sossega após conseguir o capote do personagem importante que o humilhou quando foi procurado para ajudá-lo.

Esta análise se aterá, então, a questões comportamentais e éticas das personagens principais dos contos referenciados.

## **1 A Economia aplicada à Literatura**

A partir da leitura de *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, de Max Weber, esta análise se propõe a contrastar elementos do texto a alguns pontos que Weber elenca como sintomas do embrião do capitalismo moderno - o qual se manifesta na expressão ética de cada indivíduo e é, portanto, um fenômeno de massa. Além disso, este artigo busca evidenciar de que forma a concepção de Benjamin Franklin - *time is money* - e a ética utilitarista são aplicadas ao comportamento das personagens analisadas.

Em sua obra, Weber propõe que a cultura do capitalismo moderno antecede seu surgimento, de modo antagônico à concepção marxista. Para isso, ele descreve o surgimento desse sistema como consequência do desenvolvimento do calvinismo e contrapõe a ética de sociedades tradicionalistas ao que ele chama de “ética

protestante” - raiz do capitalismo moderno. Ao discorrer sobre a ética capitalista, o autor retoma um texto de Benjamin Franklin, *Time is Money*, que retrata o “utilitarismo ético” - adverso ao ócio - e incentiva o acúmulo de bens e a poupança.

Assim, a ética utilitarista impõe que o sujeito deve, entre outras coisas, pagar suas contas em dia, uma vez que essa atitude determina a manutenção do seu crédito - que se relaciona à confiabilidade e, também, ao crédito financeiro, como fica claro no seguinte trecho de Benjamin Franklin:

A par de presteza e frugalidade, nada contribui mais para um jovem subir na vida do que pontualidade e retidão em todos os seus negócios. Por isso, jamais retenhas dinheiro emprestado uma hora a mais do que prometeste, para que tal dissabor não te feche para sempre a bolsa de teu amigo.

As mais insignificantes ações que afetam o crédito de um homem devem ser por ele ponderadas. As pancadas de teu martelo que teu credor escuta às cinco da manhã ou às oito da noite o deixam seis meses sossegado; mas se te vê à mesa de bilhar ou escuta tua voz numa taberna quando devias estar a trabalhar, no dia seguinte vai reclamar-te o reembolso e exigir seu dinheiro antes que o tenhas à disposição, duma vez só.’

Isso mostra, além do mais, que não te esqueces das tuas dívidas, fazendo com que pareças um homem tão cuidadoso quanto honesto, e isso aumenta teu crédito (WEBER, 2007, p. 43 - 44).

Ademais, o espírito do capitalismo moderno faz com que o sujeito, além de se sentir na obrigação de manter a ética do trabalho para a manutenção de sua aparência, pense no dinheiro como seu próprio fim - e não como meio de conquista de bens -, aplicando a crematística, de modo que o jogo na bolsa de valores, ou qualquer meio de obtenção de lucro, seja valorizado. Com essa perspectiva de comportamento humano, é possível perceber como a rotina dos indivíduos se tornou auto exploradora. Assim, quando ocorre o rompimento com o tradicionalismo católico, o comportamento ético passa a ser regulado pelo próprio sujeito, e não mais por uma instituição como a Igreja - o que faz com que o lucro seja alcançado de forma mais efetiva.

Essas concepções serão, então, aplicadas ao comportamento dos protagonistas dos contos *A carteira*, de Machado, e *O capote*, de Gogol - os quais retratam as sociedades de sua época e sua moral vigente. Assim, será possível contrastar a ética utilitarista e a expressão comportamental de sujeitos comuns dos contextos das obras.

## **2 A ética de Honório e de Akaki em face à Economia**

Evidenciada por Schwarz, a similaridade do contexto histórico dos contos de Machado de Assis e de Nikolai Gogol - o Brasil monarquista e a Rússia czarista

-, possibilita estabelecer uma relação de correspondência entre a predominância da ética tradicionalista do trabalho em ambos os cenários. Essa relação fica nítida ao se comparar o comportamento e, portanto, a ética de Honório, em “A carteira”, e de Akaki, em “O capote”. Assim, evidencia-se o quanto os contextos econômico e social refletem na conduta seguida pelas comunidades e na ética individual em uma sociedade.

## 2.1 A ética utilitarista de Honório em *A Carteira*

Neste conto, Machado de Assis utiliza o recurso *in media res* e logo nos apresenta Honório, de modo que passamos a ter a visão do protagonista em relação aos fatos e às questões morais que sucedem. Assim, ao longo do texto, Machado joga tais questionamentos para o leitor. Entretanto, para além do olhar enviesado pela moralidade e pela traição presente no conto, é possível analisar a obra machadiana sob a ótica da economia, uma vez que a ética utilitarista está presente, assim como são aplicáveis alguns pensamentos weberianos nessa discussão.

Antes das considerações pontuais sobre o conto, é importante atentar para o sentido de ética utilitarista, a qual foi simplificada por Weber no seguinte trecho:

No fundo, todas as advertências morais de Franklin são de cunho utilitário: a honestidade é útil porque traz crédito, e o mesmo se diga da pontualidade, da presteza, da frugalidade também, e é por isso que são virtudes: donde se conclui, por exemplo, entre outras coisas, que se a aparência de honestidade faz o mesmo serviço, é o quanto basta, e um excesso desnecessário de virtude haveria de parecer, aos olhos de Franklin, um desperdício improdutivo condenável (WEBER, 2007, p. 45-46).

Em primeiro lugar, em relação à obra machadiana, o autor não escolhe o nome do protagonista, Honório, ao acaso. Seu nome “[t]em origem no latim *Honoriu*, nome formado pela junção da palavra *honor*, que quer dizer ‘honra, reputação’ com o sufixo *io*, e significa ‘homem honrado, homem de reputação’”<sup>4</sup> e é dessa forma que ele se apresenta no conto. Embora questionamentos de ordem moral, como os apresentados a seguir, perpassem a construção do personagem, sua honra é inabalável, pois o próprio sujeito a impõe e a cobra - conforme Max Weber detalha como rompimento com o tradicionalismo religioso em *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*.<sup>5</sup>

Ademais, ressalta-se que os nomes de outras personagens também não são escolhidos aleatoriamente. Amélia - esposa de Honório -, cujo nome quer dizer “trabalho”<sup>6</sup>, é a única personagem que age de maneira oposta ao que seu nome enuncia, então há o rompimento de seu significado em razão da sua desonestidade,

<sup>4</sup> <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/honorio/>

<sup>5</sup> WEBER, 2007, p. 30.

<sup>6</sup> <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/amelia/>

de sua traição a Honório - o que nos indica a proximidade entre o comportamento moral e a confiança social (*crédito*), em consonância com as postulações de Weber. O nome da terceira personagem, Gustavo, também é categórico, uma vez que significa “protegido por Deus”<sup>7</sup> e, no conto, é quem tem sua traição quase descoberta pelo amigo, na medida em que este esteve diante das provas da relação entre Gustavo e Amélia e decidiu não as ver, pois não percebia motivos para desconfiar do amigo em razão de sua honra. Assim, os nomes dos envolvidos no triângulo amoroso já enunciam as questões que envolvem a moral no que diz respeito à traição. Entretanto, este trabalho busca fazer observações sob o viés da economia na ética de Honório.

No trecho a seguir, presente no primeiro parágrafo do conto, o narrador apresenta Honório ao leitor, juntamente da sua ética, embora ele a revele sutilmente. Após encontrar a carteira e pegá-la instantaneamente, Honório - por meio da escolha da sucessão de observações que o narrador faz em razão de seu foco narrativo ser centrado no protagonista - aparenta não perceber a presença de um observador naquela cena, e essa desatenção parece ser fundamental para explicar seu ato de pegar uma carteira cujo dono ele desconhece até então.

Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

— Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez

— É verdade, concordou Honório envergonhado (ASSIS, 2019, p. 7).

Ao se revelar envergonhado, Honório demonstra iniciar suas reflexões morais, uma vez que passa a existir o questionamento de sua conduta por haver um observador. Assim, ele começa a expressar sua ética utilitarista - o que fica nítido ao compararmos essa cena ao seguinte trecho da obra weberiana: “As mais insignificantes ações que afetam o crédito de um homem devem ser por ele ponderadas.”<sup>8</sup> Nesse sentido, é possível pensar que Honório se questiona se aquele ato poderia ser socialmente condenável no que diz respeito a sua honra, e tal questionamento acontece por alguém tê-lo visto apanhando a carteira. Assim, Machado inicia o jogo com o leitor - o qual passa a ter domínio do julgamento das ações de Honório como se fosse ele mesmo, de forma que o leitor se faz os mesmos questionamentos que o personagem.

Em seguida, Honório mostra sua face utilitarista de forma mais evidente ao mentir sobre sua situação financeira com o objetivo de manter sua confiabilidade, ou seu crédito, nas palavras de Benjamin Franklin. Quando mente que sua situação

<sup>7</sup> <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/gustavo/>

<sup>8</sup> WEBER, 2007, p. 43.



financeira é favorável, Honório percebe que rompe com a *filosofia da avareza*<sup>9</sup>, pois tem consciência de que seus gastos com os caprichos da esposa são desnecessários e que assumir que isso prejudica suas finanças é desfavorável para seu crédito. Na verdade, o fato de não se falar nem com Amélia sobre as situações financeiras - favoráveis ou desfavoráveis - e agir como se vivesse sempre em prosperidade revela uma preocupação com a manutenção de sua aparência e, portanto, de sua credibilidade. Contudo, na cena em que está aos prantos com a filha, Honório mostra-se preocupado com o futuro e que, no campo da individualidade, ele não nega sua situação. Essa cena, inclusive, serve como reforço da equivalência do significado de seu nome com sua conduta - revela que Honório tem uma filha e que é zeloso para com ela - e, portanto, tem uma família completa e é digno de honra, uma vez que a sociedade a atribui à prosperidade da família nesse contexto.

Ao amenizar a situação de Honório, o narrador diz que ele “[e]stava com trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas”<sup>10</sup>. Assim, a ética do trabalho se fortalece, pois, sob esse viés, a conquista de bens é fruto do trabalho honesto. Além disso, Honório mostra-se preocupado com o pagamento da dívida em dia, sobretudo após o credor agir de forma ofensiva com ele - reforçando as postulações de Franklin de que “nada contribui mais para um jovem subir na vida do que pontualidade e retidão em todos os seus negócios.”<sup>11</sup> e obedecendo à seguinte advertência: “jamais retenhas dinheiro emprestado uma hora a mais do que prometeste, para que tal dissabor não te feche para sempre a bolsa de teu amigo.”<sup>12</sup>

O ápice dos questionamentos morais de Honório chega quando ele se encontra no embate entre abrir ou não a carteira, pois essa ação poderia afetar diretamente seus atos futuros e sua concepção sobre a própria honra, como podemos ver na seguinte passagem:

Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida?<sup>13</sup>

Nesse momento, Machado dá ao leitor a oportunidade de refletir sobre a ética do protagonista e sobre as ações futuras, levando-o a se colocar no lugar de Honório e fazendo com que os questionamentos sejam feitos juntamente ao personagem. Além disso, a “expressão irônica de censura” revela a substituição

---

<sup>9</sup> WEBER, 2007, p. 45

<sup>10</sup> ASSIS, 2019, p. 8.

<sup>11</sup> WEBER, 2007, p. 44.

<sup>12</sup> WEBER, 2007, p. 43.

<sup>13</sup> ASSIS, 2019, p. 8.

da dominação eclesiástica pela dominação da própria consciência sob o comportamento do indivíduo, que é mais rigoroso - o que indica um distanciamento do tradicionalismo religioso, conforme Weber.<sup>14</sup> Em consonância com o próprio nome, a consciência de Honório o leva a decidir entregar a carteira à polícia, talvez num exercício de manter sua integridade para si e, portanto, para os outros também. Contudo, imediatamente as pressões da situação o levam a refletir sobre suas necessidades do momento, de forma a tentar se convencer de que, naquela situação, outras pessoas não titubeariam em ficar com a carteira para si - o que revela o utilitarismo de sua ética, já que o contexto social é crucial para sua tomada de decisão, que foi abrir a carteira.

No momento em que a carteira é aberta, a quantidade de dinheiro leva Honório a conflitar sua ética do trabalho com a ética da loteria, da sorte, pois o dinheiro presente ali quitaria suas dívidas, como o narrador explicita na tentativa de Honório driblar sua própria conduta, no seguinte trecho, que expressa sua consciência: “Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos”.<sup>15</sup> Nesse momento, fica claro, também, seu rompimento com o tradicionalismo católico - o que não significa sua aproximação com o protestantismo, mas a prioridade da sua honra em relação a imposições religiosas sobre a virtude. De forma mais nítida, sintetiza-se esse assujeitamento à aparência honrada - para os outros e para si - no pensamento de que “Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro”.<sup>16</sup> Aqui, Honório se mostra preocupado em cometer um roubo - um ato ilícito.

Ainda durante seus questionamentos morais, Honório descobre que a carteira é de seu amigo, Gustavo - e tal descoberta encerra qualquer dúvida em relação ao que fazer. Nesse momento, ele encontra alguns bilhetes e decide não os abrir, uma vez que projeta a própria honra no amigo. Embora decida devolver a carteira ao dono, Honório se entristece, revelando uma moral conflitante, porém sua conduta permanece íntegra. Em seguida, ao chegar em casa, avistou Gustavo e Amélia: “Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa”<sup>17</sup> - retomando sua discrição em relação às questões financeiras.

Em seguida, há uma confusão entre a percepção de Honório e de Gustavo em relação à cena: enquanto este teme ter sido descoberto através dos bilhetes e demonstra estar desconfiado, aquele se chateia por ter interpretado essa desconfiança como possibilidade de roubo do dinheiro que havia na carteira entregue. Assim, como prova de sua honestidade, Honório dá explicações precisas sobre onde encontrou o objeto. A narrativa tem como perspectiva a honestidade, a honra e a confiança - a qual Honório deposita no amigo (por corresponder a tal confiança), por isso o narrador revela a traição apenas no último parágrafo do conto, como

---

<sup>14</sup> WEBER, 2007, p. 30 - 31.

<sup>15</sup> ASSIS, 2019, p. 9.

<sup>16</sup> *idem*.

<sup>17</sup> *ibidem*.

uma observação para o leitor. Assim, Machado joga o problema da moralidade para o leitor: ele se identifica com a honestidade de Honório?

Com essa análise, podemos afirmar, portanto, que o utilitarismo está presente na conduta de Honório - o que não significa que há o rompimento com o tradicionalismo econômico e nem religioso, uma vez que seu objetivo de vida não é o lucro.

## 2.2 O tradicionalismo econômico em “O Capote”

Assim como Machado, Gogol não faz uma escolha aleatória do nome de seu personagem principal:

Akaki em grego significa “não fazer o mal nezloblivy”. Um homem que usa um nome raro, geralmente alguns indeciso e irregular - isso se aplica a ambos os seus pensamentos e ações. [...] É sobre estes dizer que eles “não são mal a uma mosca”. [...] Ele não era particularmente bem sucedido, mas se esforça e tem uma reputação de trabalhadora.<sup>18</sup>

Nesse sentido, o nome do protagonista já enuncia sua expressão subjetiva e sua ética, em relação à dificuldade comunicativa reiterada no conto, ao emprego mal remunerado e a sua conduta de trabalhador. Contudo, sua morte sobrepuja esse significado: ele busca por vingança ao assombrar a cidade. Sob a perspectiva weberiana, em vida Akaki corrobora a manutenção do tradicionalismo e segue a ética do trabalho, uma vez que, embora viva pelo trabalho, ele não segue a lógica de Benjamin Franklin, de que “tempo é dinheiro”. Assim, o personagem não visa ao lucro, e o fato de ele não trabalhar a mais e, anteriormente, ter recusado subir de cargo em razão do aumento de esforço exigido demonstra sua falta de ambição. Assim, ele recorre à economia de meios de subsistência, como comida, para conseguir comprar o novo capote e, assim, ascender socialmente, mesmo que de forma ilusória.

Ao contrapor o pensamento weberiano à conduta de Akaki, o tradicionalismo de Akaki se explicita.

Eis um exemplo justamente daquela atitude que deve ser chamada de “tradicionalismo”: o ser humano não quer “por natureza” ganhar dinheiro e sempre mais dinheiro, mas simplesmente viver, viver do modo como está habituado a viver e ganhar o necessário para tanto.<sup>19</sup>

No início do conto, o narrador já ilustra e sintetiza de que forma o tradicionalismo é combinado à ética do trabalho e, de certa forma, ao utilitarismo na conduta do protagonista - o que acontece, por exemplo, nos seguintes trechos:

<sup>18</sup> <https://pt.dreambook.in.ua/name/man/akaki/>

<sup>19</sup> WEBER, 2007, p. 53.

Ninguém lembrava em que época Akaki Akakiévitch havia ingressado no ministério e quem o havia recomendado. Por mais que mudassem os diretores, os chefes de divisão, os chefes de serviços e todos os demais, eles o encontravam sempre no mesmo lugar, na mesma atitude, ocupando a mesma tarefa expedicionária, se bem que na sequência tenham sido levados a concluir que ele viera ao mundo usando uniforme e com a cabeça raspada. [...] <sup>20</sup>

Difícilmente encontraríamos um funcionário tão profundamente dedicado a seu trabalho quanto Akaki Akakiévitch. A ele se entregava com todo zelo; não, isso seria pouco: a ele se entregava com todo amor. <sup>21</sup>

O fato de ele ser associado sempre ao trabalho vai de encontro à manutenção de seu *crédito*. Por ele ser pobre, seu crédito se associa mais à questão social, que diz respeito à sua confiabilidade e à sua moralidade, do que à questão financeira. Assim, a ética do trabalho está muito presente na vida de Akaki, inclusive de forma subjetiva, haja vista que ele trabalha com amor e, portanto, entrega-se integralmente ao trabalho.

Ao ilustrar a relação de Akaki com seu trabalho, o narrador diz que “Tendo escrito até se faltar, ele deitava-se, sorrindo ao pensar no dia seguinte – no que Deus lhe mandaria para copiar”. <sup>22</sup> Aqui, Gogol descreve de forma clara a relação entre trabalho e religiosidade, mas não como acontece em sociedades calvinistas: a ética do trabalho é consonante ao tradicionalismo – assim como Honório, em “A carteira” –, conforme Weber retoma no seguinte trecho:

De início, em concordância com a tradição medieval predominante, conforme representada por Tomás de Aquino, por exemplo, o trabalho mundano, embora querido por Deus, a seu ver pertence ao reino das criaturas, é a base natural indispensável da vida de fé, moralmente indiferente em si mesmo como o comer e o beber. <sup>23</sup>

Assim, ao contrário da postura calvinista, para Akaki a religiosidade se associa ao trabalho - e não ao dinheiro, e muito menos ao lucro.

Outra demonstração da manutenção do tradicionalismo do protagonista é o fato de que, mesmo sendo ridicularizado pelos colegas de trabalho por causa de seu antigo capote, a principal motivação para sua troca é a necessidade de sobrevivência - uma vez que o antigo capote já não o protegia do frio, que já o machucava. Assim, a aparência, nesse momento, para Akaki, é importante apenas no nível relativo ao trabalho, e não à ostentação de seus bens - o que vai de encontro à última citação de Weber sobre o tradicionalismo (p. 72-73) e, também, ao seguinte trecho:

---

<sup>20</sup> GOGOL, p. 11

<sup>21</sup> GOGOL, p.13.

<sup>22</sup> idem, p.9.

<sup>23</sup> WEBER, 2007, p. 72-73.

Também um escritor moderno houve por bem formular o contraste que aparece no comportamento das duas confissões religiosas em face da vida econômica nos seguintes termos: “O católico (...) é mais sossegado; dotado de menor impulso aquisitivo, prefere um traçado de vida o mais possível seguro, mesmo que com rendimentos menores, a uma vida arriscada e agitada que eventualmente lhe trouxesse honras e riquezas. Diz por gracejo a voz do povo: ‘bem comer ou bem dormir, há que escolher’. No presente caso, o protestante prefere comer bem, enquanto o católico quer dormir sossegado”.<sup>24</sup>

O tradicionalismo de Akaki se revela, também, na passagem em que Akaki se recusa a subir de cargo, porque este, apesar de ser mais bem remunerado, exigiria mais trabalho.

Ao decidir comprar o novo capote, ele enfrenta um embate no que diz respeito à forma de conseguir dinheiro para isso, uma vez que ele era pobre e via o trabalho como única possibilidade de fonte de renda, em razão de sua moral - o que o torna, neste ponto, parecido com Honório, de “A carteira”.

No momento em que Akaki decide economizar tudo o que fosse possível para comprar o novo capote, a importância da aparência toma outra dimensão: a beleza do novo capote e a forma como ele seria visto, agora, ganha espaço nos pensamentos do protagonista. Assim, sua vida passa a girar em torno do planejamento do capote, de modo a reforçar, agora de forma mais completa, a importância da aparência - além de moral, física. Dessa forma, ele passa a associar a expressão de seu *crédito* à aparência de um melhor crédito financeiro também. Essa mudança foge, então, à primeira motivação da compra de um novo capote e demonstra um pequeno desvio de sua moral inicial - o que fica evidente no seguinte excerto, referente ao momento de inauguração do novo capote:

Enquanto isso, Akaki Akakiévitch caminhava tomado pelo mais intenso júbilo. A sensação continuada do casaco novo sob seus ombros o mergulhava num devaneio que, por diversas vezes, arrancou dele pequenos sorrisos.<sup>25</sup>

Fica nítido, nesse momento, como Akaki associa a aparência ao status social. A beleza de seu novo capote é essencial para a mudança comportamental de Akaki - o que vai de encontro ao pensamento de Benjamin Franklin, o qual faz uma associação direta do crédito de um sujeito à sua aparência, no que diz respeito às ações. Assim, quando Akaki age conforme sua pretensa ascensão social, ele ganha notoriedade.

Contudo, embora sinta-se feliz com a conquista, Akaki se revela encabulado quando os colegas de trabalho o parabenizam demasiadamente - voltando, pois, a sua conduta de vida ligada à sobrevivência, com aversão à ostentação. Assim, ao preferir ser visto com uma vida modesta, Akaki volta à ética tradicionalista.

---

<sup>24</sup> WEBER, 2007, p. 34.

<sup>25</sup> GOGOL, p.33.

Embora volte à modéstia, Akaki foi à festa oferecida pelo patrão e se sentiu importante em razão de caminhar sobre as ruas de um bairro nobre. Nesse momento, fica claro como a mudança de ambiente imprime diferentes percepções do sujeito sobre ele mesmo, de modo similar ao conto “O empréstimo”, de Machado de Assis, em que o protagonista se sente importante por estar num ambiente de pessoas com prestígio social.

Após o roubo do capote e sua conseqüente frustração, Akaki morre em razão da perda de seu capote - símbolo de sua ascensão social ilusória. Segundo Anna Palma (2007, p. 186), “a perda da vestimenta que o funcionário público mandou costurar com muito sacrifício corresponde a anulação do Eu do mesmo” - e essa anulação determina sua morte. Assim como o fato de o fantasma de Akaki descansar apenas após a recuperação de um capote que indicasse status social elevado, a simbologia do capote revela, então, a dimensão que a aparência tomou para o personagem: já não bastava reiterar a associação de sua imagem à ética do trabalho, mas se tornou imprescindível expressar sua conduta em sua imagem física - condensada no capote, o que ilustra a associação da aparência moral de trabalhador à aparência física de credibilidade financeira.

Com essa análise, é possível concluir, portanto, que o tradicionalismo está presente na conduta de Akaki e que, em certo momento, ele se distancia dessa ética - o que não revela um rompimento com o tradicionalismo econômico e nem religioso, uma vez que o lucro não é cotado como objetivo. Assim, há apenas uma mudança de expressão do tradicionalismo.

### **2.3 Retomada da semelhança da ética do trabalho presente nas obras**

As obras estudadas demonstram algumas similaridades em sua apresentação, a começar pela semelhança entre o significado dos nomes de ambos os protagonistas - os quais remetem à honra. Em segundo lugar - o que é mais importante -, após uma leitura minuciosa dos contos e após a leitura de *As ideias fora do lugar*, o contexto socioeconômico dos países se revela próximo, o que implica em condutas análogas no que diz respeito ao modo de lidar com os aspectos financeiros da vida. A modéstia é, então, presente nessas sociedades (e até mesmo os nomes dos protagonistas revelam a modéstia), mesmo que se apresente de forma simultânea ao desejo de aparentar um bom status social e, portanto, uma situação financeira favorável.

Estes contos são reflexo da sociedade que eles descrevem e demonstram, portanto, a ausência do desenvolvimento do capitalismo moderno nesses contextos. Segundo Schwarz, “Por sua mera presença, a escravidão indicava a impropriedade das idéias liberais; o que entretanto é menos que orientar-lhes o movimento. Sendo embora a relação produtiva fundamental, a escravidão não era o nexos efetivo da vida ideológica” (1992, p. 4). Assim, tais sociedades revelam a manutenção do tradicionalismo, embora indiquem alguns traços de mudança, se as compararmos de forma estrita às descrições de Weber de sociedades não calvinistas.



## Considerações Finais

Considerando a verossimilhança das obras, constata-se que as personagens e suas condutas representam a cultura da época das sociedades em que estão inseridas. Assim, esta análise evidenciou a ausência do espírito do capitalismo moderno em ambos os contextos - os quais, mesmo em uma observação superficial, são similares. Observamos, com isso, que em nenhuma das sociedades indicadas houve a ruptura com o tradicionalismo religioso nem com o tradicionalismo econômico - resultado daquele, como postulado por Weber. Essa manutenção dos tradicionalismos trouxe a ausência da cultura de investimentos - possível forma de superação de desigualdade, surgida em conjunto com outras modificações sociopolíticas. Dessa forma, é possível dizer que a ausência de fomento ao investimento corrobora a desigualdade social brasileira.

No Brasil, especificamente, o resultado da manutenção do tradicionalismo se revelou, entre outros momentos, durante o Encilhamento, em que muitas pessoas viam no jogo de ações um meio de superar a rigidez das camadas sociais, porém esse episódio foi palco de inúmeras especulações financeiras. Assim, parte da sociedade percebia o jogo como falta de moralidade, como alguns autores como Júlia Lopes de Almeida e Artur Azevedo retratam em suas obras, como *A falência* e *O tribofe* - contemporâneas à de Machado de Assis, o qual, em suas obras, também desenvolve personagens que fazem tal juízo de valor sobre o Encilhamento, como em *Esau e Jacó*. Essa percepção social sobre o jogo de ações ilustra, portanto, a desconfiança no lucro e a ausência da cultura de investimentos típica de sociedades calvinistas.

Ademais, as implicações da manutenção do tradicionalismo são perceptíveis, inclusive, na atualidade, uma vez que ambos os países - mesmo com diferentes desenvolvimentos ao longo da história - tem como principal fonte de economia a exploração de recursos naturais, diferentemente de países que desenvolveram sua economia com foco no lucro e portanto, em produtos tecnológicos. Porém, estudos futuros podem avaliar essas percepções de forma mais aprofundada. Além disso, é importante ressaltar que aqui despontaram reflexões e análises relativas exclusivamente à economia aplicada à literatura, de forma a descrever as sociedades representadas nos contos sob a ótica weberiana à luz de Roberto Schwarz. Esta análise relata, portanto, duas sociedades antagônicas às calvinistas - descritas por Weber e associadas ao desenvolvimento do capitalismo moderno.

## **RIFLESSIONI COMPARATIVE SULL'ETICA UTILITARISTICA NELLE OPERE "IL PORTAFOGLIO", DI MACHADO DE ASSIS, E "IL MANTELLO", DI NIKOLAI GOGOL**

**Sintesi:** Alla luce delle opere *L'etica protestante e lo "spirito" del capitalismo*, di Max Weber (2007), e *As Ideias fora do Lugar*, di Roberto Schwarz (1992), questa ricerca mira all'analisi comparativa dei

racconti brevi “Il Portafoglio”, di Machado de Assis (2019), e “O Capote”, di Nikolai Gogol (2001). Così, la contrapposizione dei contesti delle opere evidenzia grande somiglianza tra le società - come Schwarz fa capire -, che riflette nella prossimità delle caratteristiche morali dei personaggi dei racconti. Queste caratteristiche, soprattutto per quanto riguarda l'economia, chiarire la discrepanza di etica presenti nei paesi protestanti - descritto da Weber. In “Il portafoglio”, Machado presenta Honório come protagonista, che apprezza l'immagine di un uomo d'onore, e, soprattutto, il mantenimento dei suoi crediti sociali e finanziari, anche se sviluppa questioni morali in tutta la storia. In “Il mantello”, Gogol fa di Akaki la rappresentazione dell'uomo che ama lavorare per il pregiudizio tradizionalista - senza mirare all'accumulo di denaro o di profitto. I racconti analizzati, perché sono veri, mostrano, rispettivamente, le caratteristiche sociali dell'Impero del Brasile e della Russia czarista e, quindi, i loro personaggi riproducono standard etici in vigore al momento - che ci permette di analizzare e confrontare le opere e i contesti in cui sono inserite. Attraverso questo lavoro, l'etica utilitaristica - predicata da Benjamin Franklin e descritta da Weber - si è dimostrata presente in entrambe le società, anche se il tradizionalismo era presente, il che ha evidenziato il fatto che tali elementi non sono esclusivisti.

**Parole chiave:** Economia; Etica utilitaristica; Letteratura comparata; Machado de Assis; Nikolai Gogol.

## Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. A carteira. In: *O espelho e outros contos*. Jandira, SP: Principis, 2019. p. 7 - 10.

GOGOL, Nikolai Vassilievitch. *O capote*. Tradução: Roberto Gomes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2001.

Significado do nome Amélia. Significado de Nomes Próprios. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/amelia/>>. Acesso em: 26 de jul. de 2020.

Significado do nome - Akaki. Dream Book. Disponível em: <<https://pt.dreambook.in.ua/name/man/akakiy/>>. Acesso em: 26 de jul. de 2020.

Significado do nome Gustavo. Significado de Nomes Próprios. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/gustavo/>>. Acesso em: 26 de jul. de 2020.

Significado do nome Honório. Significado de Nomes Próprios. Disponível em: <<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/honorio/>>. Acesso em: 26 de jul. de 2020.

SCHWARZ, Roberto. Ao vencedor as batatas. In: *As idéias fora do lugar*. São Paulo: Duas cidades, 1992.

SILVA, Ana Cláudia Suriani da. Gogol, matriz de *Quincas Borba*. In: *Revista Santa Barbara Portuguese Studies, volume VII, p. 153- 170*. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/Gogol,%20matriz%20de%20Quincas%20Borba.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2020.

PALMA, Anna. O duplo nos contos de Machado de Assis: Capítulo dos chapéus. In: *Revista outra travessia*, n.6. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2010n6p181>>. Acesso em 15 de set. de 2020.

VIAL, Ana Paula Seixas; TOMAZZI, Raiany. Análise comparativa entre O capote, de Nikolai Gogol e O espelho, de Machado de Assis - o duplo na trajetória das personagens. In: *Revista entrelinhas*, v.6, n.1. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/2612>>.

Acesso em: 02 de set. de 2020.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Schwarcz S.A., 2007.

Recebido em 06 de abril de 2021.

Aprovado em 10 de junho de 2021