

# ESPAÇOS DE ENCONTRO



**literatura - cinema - linguagem - ensino**

Daniel Conte - Lovani Volmer - Rosi Ana Grégis  
(Organizadores)

 **feevale**

# **ESPAÇOS DE ENCONTRO**

**literatura - cinema - linguagem - ensino**

**Este livro está em formato 15,5x21cm, portanto é possível imprimi-lo com a seleção duas páginas por folha. É possível também imprimir somente partes do texto, fazendo essa seleção igualmente nas opções de impressão.**

**As indicações de "Avançar", "Voltar", "Capa", "Apresentação" e "Sumário" são somente elementos visuais e não aparecerão na impressão. Utilize-as para navegar pelo documento. Se preferir, utilize as teclas "Page Up" ou "Page Down" para retornar ou prosseguir.**

**Este aviso também não aparecerá na impressão. Não desperdice papel, a natureza agradece.**

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR  
Centro Universitário Feevale

# ESPAÇOS DE ENCONTRO

**literatura - cinema - linguagem - ensino**

Daniel Conte  
Lovani Volmer  
Rosi Ana Grégis  
(Organizadores)



Novo Hamburgo | RS | Brasil  
2009

**PRESIDENTE DA ASPEUR**

Argemi Machado de Oliveira

**REITOR DA FEEVALE**

Ramon Fernando da Cunha

**PRÓ-REITORA DE ENSINO**

Inajara Vargas Ramos

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA,  
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**

Cleber Cristiano Prodanov

**PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO  
E ADMINISTRAÇÃO**

Alexandre Zeni

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E  
ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**

Angelita Renck Gerhardt

**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Inajara Vargas Ramos

**EDITORA FEEVALE**

Celso Eduardo Stark

Maurício Barth

Camila da Costa

Pablo Jaeger

**CAPA E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA**

Pablo Jaeger

**REVISÃO TEXTUAL**

Lovani Volmer (português)

Rosemari Lorenz Martins (português)

Daniel Conte (espanhol)

Hernan Dario Sanchez (espanhol)

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Centro Universitário Feevale, RS, Brasil

Biblioteca responsável: Lílían Amorim Pinheiro – CRB 10/1574

Espaços de encontro : literatura, cinema, linguagem, ensino / Daniel Conte, Lovani Volmer, Rosi Ana Grégis (organizadores). – Novo Hamburgo: Feevale, 2009.  
272 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7717-101-9

1. Educação. 2. Literatura. 3. Linguística. 4. Linguagem e línguas. 5. Cinema. I. Conte, Daniel. II. Volmer, Lovani. III. Grégis, Rosi Ana.

CDU 8

© Editora Feevale – TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE**

Editora Feevale

Campus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – CEP: 93510-250 – Hamburgo Velho – Novo Hamburgo – RS

Campus II: RS 239, 2755 – CEP: 93352-000 – Vila Nova – Novo Hamburgo – RS

Fone: (51) 3586.8800 – Homepage: www.feevale.br – E-mail: editora@feevale.br

# Sumário

Apresentação .....	07
Lenguaje, Lengua, Habla, Idioma, Dialecto .....	09
Conversando Sobre a Escrita Inicial na Educação Infantil e no 1º Ano do Ensino Fundamental .....	33
Os Gêneros Textuais nas Aulas de Língua Portuguesa .....	61
Literatura e Cinema na Sala de Aula .....	83
A Metaficção Historiográfica em <i>Forrest Gump</i> – <i>O Contador de Histórias</i> .....	97
Música, Canção e o Ensino de Língua Espanhola .....	111
A Importância das Pesquisas em Aquisição de Segunda Língua, das Décadas de 50, 60 e 70, para o Ensino de Línguas Estrangeiras .....	129
A Formação do Professor de Língua Estrangeira e as Perspectivas Curriculares .....	141
O Uso da Língua Materna em Sala de Aula de Língua Estrangeira: tendências e motivações .....	157

El Capítulo de Ferneli: novela negra para Armar .....	171
Niveles de Realismo en la Novela Negra, “La Lectora” de Sergio Álvarez .....	193
<i>Implicaciones de una Fuga Psíquica</i> de Gonzalo España: ¿Dilación en una Novela Negra? .....	207
<i>Sem Herói nem Reino ou o Azar da Cidade de S. Filipe de Benguela com o Fundador que lbe Tocou em Sorte: ecos do domínio territorial em Angola</i> .....	227
[Oposições Constituidoras] O Silêncio e a Perturbação Verbal na Formação da Identidade Angolana em Yaka de Pepetela .....	243
Susana y el Sol .....	267
Susana e o Sol .....	271

# Apresentação

## Duas Palavras Antes

*O que é que eu entendo por “eu”, ao falar e ao viver: “eu vivo”, “eu morrerei”, “eu sou”, “eu não serei”, “eu não tenho sido”. Eu-para-mim e eu-para-o-outro, outro-para-mim. O homem frente ao espelho. O não-eu em mim, algo que é maior do que eu em mim, o ser em mim. M. Bakhtin*

Em época de descrença, de fragmentação, de diluição de referências e, ainda, paradoxalmente, de demarcação de fronteiras com a ostentação bélica, a construção das relações há de estar cada vez mais pautada no diálogo. E a palavra – instância primeira do dialogismo – ergue-nos soberanos, estejamos onde estivermos, sejamos quem formos. A redenção do sujeito vem pela constituição e pela leitura do mosaico sógnico do imaginário, pelo signo absoluto e pleno de pluralidade, pela escrita. E não há outra possibilidade, generalizando a afirmação – de estabelecermos uma relação de construção se não for com o Outro e desde o Outro, porque o arame que nos limita geograficamente não é capaz de obstar nosso devaneio de permeabilidade intersubjetiva, nosso devaneio de estarmos contidos no alheio.

É a partir dessa perspectiva que esta reunião de ensaios se constrói, partindo de uma sistematização de signos culturais que compõem o imaginário de nações tão distantes e tão próximas, representados na produção literária, cinematográfica e nos estudos da linguagem. É a partir dessa sistemática que o desejo sobrepõe-se ao receio e nos erguemos plenos do Outro, sedimentando vozes outras que agora se desenham autônomas, independente da vontade da História.



Faz-se bem, e de bom tom, dizer que signo é tudo aquilo que significa ou produz significação. Contudo, é importante que saibamos que a significação não é “dada” ou “decalcada” sobre imagens específicas, o que acontece é que as relações dialógicas – complexas relações – estabelecem a funcionalidade da produção de sentido, que está sempre em nós desde o Outro e no Outro desde nós. O Outro nos alicerça, como nós o sedimentamos, num eterno ir e vir de percepções próprias – alheias que passam a nos orbitar e tornam-se referenciais. É certo que temos referências particulares e únicas, mas é certo também que qualquer que seja o sujeito social, em qualquer esfera, é e está sempre em relação de complementaridade com seu Outro, que lhe serve de espelho, num jogo de identificação imaginária.

Assim, o Eu, o Outro e um Outro-eu-meu, que se vai formar a partir das relações estabelecidas e que se vai fixar como o ponto de colmatação, estão relacionados de forma tão ampla e tão intrínseca que passam a existir quase que completamente devido à existência dessa acentuada relação de alteridade. Os textos aqui reunidos evidenciam muito bem essa relação de respeito pela singularidade e consciência de que ela é plena, múltipla e altera. Evidenciam esplendidamente que cada um de nós, no lugar onde se encontra, só tem um horizonte e está na fronteira do mundo em que vive, e só o Outro com sua cultura pode nos oferecer aquilo que desditosamente falta ao nosso olhar: a ressignificação de nós mesmos.

# Lenguaje, Lengua, Habla, Idioma, Dialecto<sup>\*</sup>

Isaías Peña Gutiérrez<sup>1</sup>

## Lenguaje, lengua, habla, idioma, dialecto

Comencemos con los conceptos de “lenguaje” y “lengua”, que subyacen al de escritura. André Martinet (1970, p. 14-15) dice que el lenguaje es una institución humana en tanto que surge "de la vida en sociedad" y "se concibe esencialmente como un instrumento de comunicación". El concepto de lenguaje es universal, aunque cambia de una comunidad a otra bajo el nombre de lengua, que el mismo Martinet (1970, p. 28-29) define así:

Una lengua es un instrumento de comunicación con arreglo al cual la experiencia humana se analiza, de modo diferente en cada comunidad, en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica, los monemas. Esta expresión fónica se articula a su vez en unidades distintivas y sucesivas, los fonemas, en número determinado en cada lengua, cuya naturaleza y relaciones mutuas difieren también de una lengua a otra. Esto implica: 1º.) que reservamos el término de lengua para designar un instrumento de comunicación doblemente

---

<sup>1</sup>El presente texto corresponde a un capítulo del libro inédito: *El universo de la creación narrativa* que Isaías Peña Gutiérrez está preparando para su publicación en 2009.

<sup>1</sup>Nace en Saladoblanco (Huila, Colombia) en 1943, es escritor, profesor y periodista cultural. Dirige el Departamento de Humanidades y Letras de la Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Arte de la Universidad Central de Bogotá. Fundó en 1981, el Taller de Escritores de la misma universidad. Ha publicado ensayos, cuentos, entrevistas, en revistas y periódicos; y tiene ocho libros editados en Colombia. Ha sido profesor invitado en México, Venezuela, Honduras, Alemania, Cuba y Estados Unidos.

articulado<sup>2</sup> y de manifestación vocal, y 2º.) que, aparte de esta base común, como lo indican las expresiones `de modo diferente` y `difieren` en la formulación precedente, no hay nada propiamente lingüístico que no pueda diferir de una lengua a otra. En este sentido es en el que se debe entender la afirmación de que los hechos de lengua son `arbitrarios` o `convencionales`.

José Joaquín Montes Giraldo (1995) acepta que el lenguaje es un sistema de signos utilizados para la intercomunicación entre sujetos humanos o animales y, metafóricamente, de los objetos. Ese lenguaje en el ser humano posee una función nominativa o representativa (dar nombre a) que no poseen los animales, y que nos conduce al concepto de lengua, la cual sólo pertenece a los humanos. "Una lengua es cualquier sistema comunicativo verbal histórico usado por determinada comunidad humana y caracterizado por su plenitud funcional y su autonomía normativa", escribe Giraldo (1995, p. 45).

De particular importancia para el escritor creativo es la diferencia entre lengua y su etapa anterior y posterior: el "habla".

Mientras la lengua es una abstracción, el habla es la demostración de la existencia de la lengua: "[...] el habla no hace más que concretar la organización de la lengua. Sólo por el examen del habla y del comportamiento que determina en los oyentes podemos alcanzar un conocimiento de la lengua", dice Martinet (1970, p. 35).

Giraldo (1995) nos señala varias diferencias entre lengua y habla: 1. Los hechos de habla son concretos (en espacio y tiempo); 2. En sus convenciones se basan las abstracciones que construye el lingüista, como fonema, morfema, sintagma; 3. Sólo en el habla existe el elemento creador y dinamizador de la lengua, porque la precede (la crea), y cada vez que una convención es aceptada por la comunidad hablante se convierte en lengua; 4. El habla contiene elementos de la lengua (lo ya convenido en la comunidad) y elementos aún no convertidos en lengua. El habla crea lengua y mediante la lengua se habla, aunque en el habla se utilizan elementos que todavía no pertenecen a la lengua (mientras se generaliza la convención).

Es importante, además, resaltar que tanto la lengua como el habla no son simples inventarios de nombres o palabras, ni son la representación exacta,

---

<sup>2</sup>Para Martinet la primera articulación es aquella "sucesión de unidades, dotadas cada una de una forma vocal y de un sentido". Es decir, palabras que unidas a voluntad del usuario dan un sentido general, ejemplo, "Me duele la cabeza". La segunda articulación se refiere a las unidades mínimas que componen las unidades de la primera articulación. "Cabeza" está articulada por seis unidades vocálicas (en la escritura se llaman letras, o fonemas), por ejemplo.

ni total, de la realidad. Son algunos rótulos, que combinados en infinitas relaciones por unos sujetos inteligentes, producen las más diversas nociones y sensaciones. La lengua no es un diccionario estático de palabras que se usan conforme a unas normas preestablecidas. El escritor busca usufructuar la lengua en sus más remotas y secretas relaciones. La palabra "agua" tiene una definición en la lengua que se reduce a una mínima expresión. Como fenómeno natural múltiple, el escritor debe reproducirlo mediante la lengua – en todas sus variantes –, con la intensidad que va desde la gota hasta una tormenta.

Habla y lengua se concretan en las normas del "idioma". Idioma viene del griego "idios" que significa privado, particular, es decir, la convención acordada para un grupo que se la apropia (GIRALDO, 1995). En síntesis, el idioma es la lengua acordada como oficial para una nación o grupo social definido.

El "dialecto" se entiende como una parte de la lengua. Manuel Alvar dice que el dialecto es un "Sistema de signos desgajados de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común" (GIRALDO, 1995, p. 47). Y Giraldo (1995, p. 57-58) lo define así:

Forma idiomática caracterizada por un conjunto de normas que la individualizan frente a otros idiomas e incluida en un conjunto idiomático mayor, ora porque es una derivación histórico-estructural de tal conjunto (aspecto meramente histórico), ora porque, además de compartir un núcleo estructural básico con el conjunto mayor, se subordina sincrónicamente a su norma modélica y a su dialecto literario, o bien, por último, porque sin ser parte históricamente de la estructura del sistema incluyente está subordinado a él para algunas funciones comunicativas y en la norma modélica de máximo prestigio.

En razón de esta definición se puede hablar de dialecto indoeuropeo o romance; de dialectos del español (castellano); o de estados pluriidiomáticos (dialectos italianos).

Giraldo (1995, p. 48), siguiendo a S. Bromlei, habla de una variante de la lengua y del dialecto, la llamada "diafásica": "[...] por su estructura la lengua literaria es sólo una de las variantes de los sistemas lingüísticos que usan los hablantes de la lengua nacional dada y sólo en virtud de causas histórico-sociales específicas ha tomado para sí estas funciones sociales específicas". *La lengua literaria*, en este sentido, cumple una función intermediaria, en un momento determinado de la historia de los sujetos hablantes.

De estas definiciones, clasificaciones y especificaciones, lo interesante para el creador literario es poder vislumbrar y optar, en el momento de la escritura, por un lugar entre la lengua y el habla (de dialecto, en su variante diafásica). Porque si el escritor se ubica en la ortodoxia del idioma (de la normatividad de la lengua establecida), desconociendo el poder creador y de retroalimentación del habla (de cualquier estrato social), producirá una literatura comprometida sólo con el canon vigente y, sin correr riesgos, dejará por fuera el futuro de la lengua misma. Pero, si se coloca al lado exclusivo del habla, puede terminar en el otro extremo y caer en la reducción de hablas demasiado focalizadas y en el desconocimiento de las convenciones alcanzadas por la lengua y el idioma. De todos modos, el escritor no escapará a un lugar intermedio no equidistante entre los dos: es decir, nunca estará en el justo medio entre el habla y el idioma. En el siglo XIX y XX, los escritores rondaron muy cerca del habla (recordar a los costumbristas rurales y urbanos, a los regionalistas, a los seguidores de la oralidad joyceana, etc.), y de allá se deriva la discusión acerca de la vinculación, próxima o remota, del escritor con los valores fonéticos del habla que siempre ha dividido a la literatura en dos grandes bandos: la de quienes se aferran a la escritura idiomática, a su configuración morfológica normada por las leyes constituidas, y la de quienes se acercan a la imagen auditiva de la palabra hablada para trasladarla a la escritura tal cual o de manera aproximada.

La escritura fonetizada (copiada del habla) pareciera poseer mayores elementos expresivos, pero su reconocimiento para al lector suele ser difícil y estrecho; la regida por el idioma de una lengua reducida a un léxico consagrado en diccionarios, pierde esos rasgos expresivos y gana mayor receptividad entre los lectores. Los eclécticos han creado su lengua literaria tomando porciones de una y otra. Una solución frecuente ha sido, de un lado, asignar la representación escrita del habla (escritura fonetizada) a los diálogos de los personajes, y, del otro, seguir el idioma formal en la escritura del narrador, como puede leerse en este pasaje de *Abbadón el exterminador*, de Ernesto Sábato (1984, p. 132-133):

Es la tardecita, hay una gran paz en el parque.

A Nacho le encanta esa hora al lado de su amigo: se pueden hacer tantas conversaciones importantes. Después de un largo rato en silencio, pregunta:

- Carlucho, quiero que me digás la verdad. ¿Creés en los Reyes Magos?
- ¿En lo Rey Mago? [...]

— Mira, Nacho. Ya tené siete año cumplido y hay que decirte de una buena ve la verdá. No hay Rey Mago. Todo cuento, todo engaño. La vida é muy triste, pa qué no vamo a engañá. Te lo dice Carlo Américo Salerno.

En el ejemplo, Sábato (1984), con pausa y sigilo, salta del idioma del narrador al habla fonetizada del personaje Carlucho. Así, se siente con mayor rigor aquello que el personaje ha soltado en un momento del diálogo: “Y qué sé yo, Nacho. Yo soy un bruto, un inorante, no hice ni el primé grado. Yo nunca serví más que pa lo trabajo pesado. Pión de patio, estibador, la junta el mai, esa cosa”.

Esta combinación de las dos corrientes, escribir como lo señala el idioma y escribir como se habla, atendiendo al narrador culto y a los personajes incultos, se utilizó con frecuencia en el costumbrismo, realismo, regionalismo y urbanismo de los siglos XIX y XX.

En la primera parte del siglo XX, algunos regionalistas utilizaron con exclusividad el habla transcrita de manera fonetizada. Un par de ejemplos de este uso lo encontramos en los colombianos, el poeta Candelario Obeso (apud HOLGUIN, 1974, p. 77)<sup>3</sup> y el narrador Julio Posada (apud PADILLA, 1980, p. 114)<sup>4</sup>. Sin embargo, en la literatura urbana, también, se encuentran páginas con esta escritura tomada del habla, como es el caso del cuento “Los dientes de Caperucita”, del colombiano Andrés Caicedo (1985)<sup>5</sup>.

Diferente es el fenómeno del manejo experimental del sonido en la lengua escrita, como lo veremos al hablar del fonema, mínima expresión fónica de la lengua.

En conclusión, el escritor debe tener una percepción amplia y gozosa, tanto del habla creadora como de la lengua establecida, para llegar a su propio estilo, mediado por el proceso de reconocimiento del instrumento literario que configuran habla, lengua, lenguaje, idioma y dialecto<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Así comienza la primera estrofa de su famosa *Canción del boga ausente*: “Qué trijte que ejtá la noche,/ la noche qué trijte ejtá;/ no hay en er cielo una ejtreya.../ Remá, remá”.

<sup>4</sup> Estas son las primeras líneas de su cuento *El machete*: “Me habían dicho quen la finca de Don Carlos Vin Ver encontraba trabajo y me fuí pa ya. Me acordé la primer vez que me fuí de casa pa lejos la tristeza que me dió a lo que le dije a mi Mama, Adiós Mama que ni pudo aflogar palabra y que se le venían las lágrimas”.

<sup>5</sup> Así comienza el cuento: “Uno se da cuenta queso le está ocurriendo a uno no lo vastar creyendo porque únicamente lo ha visto dn las películas, pero te digo que antes me pegaba un puño donde fuera y soltaba semejante berrido cuando me acordaba della, tanto quen la casa corrían a ver quéra lo que había pasado hermano pero nuesa pa tanto si uno se pone a ver las cosas diotro modo...”. (p. 106)

<sup>6</sup> Ejercicio 4: Escribir un texto narrativo donde se combinen de alguna manera el habla y el idioma, y otro donde se perfile la creación de un lenguaje que articule los dos, buscando un lenguaje personal.

## El signo lingüístico

La lingüística y, luego, la semiología, entendieron el signo como la unidad básica y mínima de la comunicación. Pierre Guiraud (1974, p. 33-34) afirma que se trata de "un estímulo – es decir, una sustancia sensible – cuya imagen mental está asociada en nuestro espíritu a la imagen de otro estímulo que ese signo tiene por función evocar con el objeto de establecer una comunicación", y, en síntesis, que "es la marca de una intención de comunicar un sentido".

Ferdinand de Saussure (1973, p. 128-129), al referirse al signo, no en general, sino al lingüístico, lo describe como "una entidad psíquica de dos caras", que estaría compuesta por el "concepto", de un lado, y la "imagen acústica", del otro. "Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica". Más adelante propone reemplazar "*concepto e imagen acústica*, respectivamente, con *significado y significante*".

El signo, agrega Saussure (1973), parte de una relación *arbitraria* entre el concepto y la imagen acústica, que la sociedad ha *convenido* entre sus hábitos. (Distinto al símbolo, que corresponde a una asociación no arbitraria entre el significado y el significante: a nadie se le ocurriría simbolizar la justicia con un carro, por ejemplo). El signo es *arbitrario*, salvo, de cierta manera, en las onomatopeyas y en las exclamaciones. La arbitrariedad hace inmutable y mutable, a la vez, a la lengua. El uso permanente de la lengua, en el continuo del tiempo, permite conservarla y cambiarla por parte de la sociedad.

Reconocer y hacer conciencia de esa *convencionalidad y arbitrariedad* del signo lingüístico, le abre muchas puertas al escritor. Pero si piensa que la codificación convenida del lenguaje constituye algo inamovible, se las cerrará todas y se reducirá a una cuadrícula inmodificable. La tradición de lo estatuido permite escribir, pero la libertad que nos da el reconocimiento de la escritura como una convención *arbitraria*, no gratuita, modificable, nos coloca más allá del cerco del hablante y muy cerca de la creación literaria.

Para ello debemos recordar que en el signo lingüístico (hablado y escrito), el significante se compone de dos materias; lo *fónico (auditivo)* y lo *gráfico (visual)*. Ambos, sonido y grafía, por su *convencionalidad y arbitrariedad*, se convierten en especiales instrumentos de trabajo para el escritor, mucho más que para el simple hablante. Y los analizamos acá con la prudencia y el interés requeridos por el escritor que desea sensibilizarse para crear su propia estética.

## La materia auditiva

Dos disciplinas se han dedicado al estudio de la materia auditiva: la fonética y la fonología. "La fonética es ciencia histórica, que analiza acontecimientos, transformaciones, y se mueve en el tiempo. [...] es una de las partes esenciales de la ciencia de la lengua"; "[...] la fonología no es más que una disciplina auxiliar y no se refiere más que al habla", dice Saussure (1973, p. 84).

Amanda Betancurt (1987, p. 44) explica que la fonética

Estudia los elementos fónicos en sí como fenómenos físicos y fisiológicos; se plantea el problema de cómo se pronuncia cada sonido y qué efecto acústico produce, pero sin atender a su relación con una significación lingüística. [...] Un estudio fonético será, por tanto, aquel en el que se da cuenta de las múltiples posibilidades de pronunciación que ofrece el hablar concreto.

Es decir, estudia cambios "no funcionales", o "no pertinentes" en la lengua. En cambio, la "fonología se ocupa del funcionamiento de los elementos fónicos de las lenguas; estudia los sonidos desde el punto de vista de su función en el lenguaje y su utilización para formar signos lingüísticos" (BETANCURT, 1987, p. 44).

La variedad en la pronunciación de una misma lengua en las distintas regiones de un país, es estudiada por la fonética. Son cambios no pertinentes, pero sí expresivos. La fonología precisa los cambios pertinentes.

Ahora, la unidad mínima del fonólogo es el fonema. Saussure (1973, p. 93) dice:

Las primeras unidades que se obtienen al deseslabonar la cadena hablada estarán compuestas de *b* (*tiempo acústico*) y *b'* (*tiempo articulatorio*); se llaman fonemas: el fonema es la suma de las impresiones acústicas y de los movimientos articulatorios de la unidad oída y de la unidad hablada, que se condicionan recíprocamente: así, el fonema es ya una unidad compleja, que tiene un pie en cada cadena.

Es decir, "Las unidades fonológicas que, en una lengua dada, no pueden ser analizadas en unidades fonológicas sucesivas aún más pequeñas, reciben el nombre de *fonemas*. Así considerado, el fonema es la unidad mínima de la lengua" (BETANCURT, 1987, p. 150).

Esas unidades mínimas de la lengua son las que el escritor maneja en la cadena articulada del habla (sistema de oposiciones) cuando las transcribe



gráficamente. Conocer las características de la composición de ese sistema de unidades mínimas – sean o no pertinentes, o distintivas –, puede ayudarlo en la escritura. Recalamos que los dos casos son de utilidad para el escritor, tanto el fonético como el fonológico. Pues, por ejemplo, él puede utilizar la oposición relevante o pertinente de los fonemas *p/b*, en grupos de palabras como *pala/bala*, *bolo/polo*; o, la oposición no distintiva que se da entre una *s* sorda y una sonora.

El estudio de la fonología ha avanzado en múltiples clasificaciones de los fonemas a partir de los "rasgos distintivos" (unidades distintivas no más pequeñas, pero sí simultáneas) que, a su vez, los integran (un fonema oclusivo puede ser dental-oclusivo-sonoro, por ejemplo, para distinguirse de otro). Saussure (1973), que está al comienzo de todas las clasificaciones, los dividió, según la "articulación bucal", en:

0. Oclusivas: labiales (p, b, m), dentales (t, d, n), y guturales (k, g, n);
1. Fricativas o espirantes: labio-dentales (f, v), dentales (ð, s, z, θ, ç, çant, génie), palatales (x´=ich, v´=liegen); y, guturales (x=Bach, v=Tage);
2. Nasales: labiales (m), dentales (n), guturales (ŋ);
3. Líquidas: laterales (l, t), vibrantes (r, rr);
4. Vocales: í, u, ü;
5. Vocales: e, o, ö;
6. Vocales: a.

En 1939, N. S. Trubetzkoy, en su libro *Principios de fonología*, inició una revaluación de la concepción anterior y a partir de entonces otros han introducido muchas más modificaciones. Pero lo básico se encuentra en Saussure. Y lo importante para nosotros, los creadores literarios, es *sentir* esos rasgos distintivos que algunos clasifican como "intrínsecos" y "prosódicos", según tengan en cuenta, los primeros, el tono (alto, bajo), la intensidad (acento) y la cantidad (largo, breve), y los segundos, la sonoridad y la tonalidad. En general, las clasificaciones dependen del lugar de la articulación oral y de la forma que adopten las partes de la cavidad bucal que participan en la producción del sonido. Por eso, se habla de sonidos velares, bilabiales, dentales, alveolares, sonoros, nasales, etc., más las compuestas por ellas, labiodentales, dorsovelares, etc. (BETANCURT, 1987).

No nos interesa participar de las infinitas clasificaciones de los fonemas y sus rasgos distintivos, pero sí que los creadores literarios y, en nuestro caso, los narradores, tengan *conciencia* de la inmensa importancia que el

fenómeno sonoro-musical tiene para la literatura (no importa el género), y de cómo le sirve para magnificar, sensibilizar o enriquecer los textos en que recrea los comportamientos humanos.

## Juegos con la materia fónica

La sonoridad (hablo del sonido en la escritura creativa), que viene de la combinación de fonemas en cadenas articuladas, de manera armónica o asonante – con o sin *aliteraciones* –, la estudiamos aquí – en virtud de la búsqueda de opciones creativas –, desde cinco puntos de vista, y cuyos ejercicios proponemos para sensibilizarnos en una materia en la que el escritor suele ser descuidado – se olvida en la escritura que lo fónico hace parte de ella –:

- a. El sonido sin referente real;
- b. El sonido con fines sonoros;
- c. El sonido imitado por la grafía (onomatopeya);
- d. El sonido asociado con otros sentidos (sinestesia)<sup>7</sup> y sentimientos;
- e. El sonido combinado a partir de referentes reales;
- f. Aproximaciones fonetizadas (uso de rasgos no pertinentes).

a. El sonido puede no poseer un referente real, es decir, puede ser simple combinación o juego de sonoridades, que subyacen en la base de la escritura creativa. Esta concepción aislada del fonema nos regresa a la aprehensión de la materia sonora que casi nadie identifica racionalmente en la escritura, o en la simple oralidad, porque el componente semántico lo ha apabullado y lo ha vuelto invisible. De esa materia sonora volvemos a ser conscientes, por ejemplo, cuando leemos un idioma que no entendemos (si es que desciframos el alfabeto respectivo), o cuando en un alfabeto aprendido descartamos el componente semántico y armamos simples cadenas sonoras, con algún efecto melódico buscado.

Citamos estos experimentos realizados en el Taller de Escritores Universidad Central (TEUC, 2001), de Esmeralda Reyes, en los cuales

---

<sup>7</sup>La sinestesia es, según el diccionario enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado, un “Tropo que consiste en unir dos imágenes o sensaciones procedentes de diferentes dominios sensoriales”, como cuando oigo un color, o veo un sonido.

combina sonidos vocálicos y consonánticos, y luego sólo consonánticos:

- Cala tan. Consi ren. Comisi tanena fanecáns tonán.
- ¿Rames tores, alamain, fonsicas cobinám anem, alatud?
- ¡Res! Aninfis solocam, camena tarini –canstina nakona kaminas tanam.
- Agenán solotu.

- ¡Mnps!
- Gr, gr.
- ¡Mnps!
- Gr, gr. Trlb, trlb.
- ¡Mnps, mnps; Splm, splm...
- ¡Gr, gr; ¡Trfl, trfl!”.

O este de Ana Isabel Jiménez, de carácter mixto (TEUC, 2001):

“Tw tw tw tw tw mmmmmmmmmmmmm  
 gu gu gu gu gu gu gu gu gu  
 ah ah aha ah ah tw tw tw tw tw tw tw  
 mmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm”<sup>8</sup>.

**b.** Digo que en el lenguaje oral cotidiano existen, también, palabras o expresiones sin referente real, que nacen a la manera de cadenas musicales, con fines exclusivamente sonoros, que no son onomatopeyas, como las que sirven para dormir a los niños: Ej., arrurruuu; las que expresan frío o calor, usuales al sur de Colombia: Ej., aaachichayyy, aaachuchuyyy; las que usamos para pedir silencio: Ej. Shiiiiit o schiito.

**c.** Pero el fonema puede tratar de reproducir un sonido real (no inventado, ni el correspondiente a la palabra que remite al referente semántico). Se trata de la *onomatopeya*: “[...] es la imitación aproximada de los sonidos objetivos por medio del sistema fonológico del hablante” (GAYA, 1978, p. 174). A la imagen acústica objetiva se asocia una cadena de fonemas que busca reproducirla: ¡tras!, ¡pum!, rataplán, je-je-je, ¡bah!, tic-tac, pío-pío, ¡tan!, tolón, ¡chis!, tac, cataplún, ¡chas!, guau-guau, zummm, ¡zzzzz!, ¡zaz!, ¡ayyy!, don-dan, runnn, ¡ahhhchísss!, etc.

<sup>8</sup>Ejercicio 5: Escribir una cadena vocálica o consonántica, o mixta, con sentido melódico, sin referente real y sin significación. El objetivo es sensibilizar el oído frente a la materia fónica del lenguaje escrito.

La literatura realista de fines del siglo XIX los utilizó mucho. De Anton Chejov son estos dos ejemplos:

“El delegado estrechó los tres dedos, saludó con todo su cuerpo y con la risita de un chico rió:

– ¡Je..., je..., je!...” (CHEJOV, 1994, p. 22).

“– ¡Ja..., ja..., ja...! Que no me mande a mí sus testigos, sino mi sastre, que me cosió mal estos pantalones. ¡Suya es la culpa! ¡Ja..., ja..., ja...!” (CHEJOV, 1963, p. 148).

De la tendencia a imitar los sonidos objetivos se desprenden los sustantivos y verbos que los expresan: tintinear, runrunear, zumar, chasquear, chascar. Verbos de ascendencia onomatopéyica que conservan, además, esa identidad sonora.

**d.** Cuando los simbolistas de fines del siglo XIX hablaban de los colores de los sonidos, hablaban de la *sinestesia*. Siempre se ha asociado el sonido, conforme a sus características (volver a la clasificación de Saussure), con los diversos sentidos y sentimientos humanos. Lo acústico al servicio de la vista, del olfato, del gusto, del tacto. Calidad sinestésica que se proyecta en la escritura. Rimbaud, Verlaine, Rubén Darío, Antonio Machado, le asignaron a las vocales y consonantes esta diversidad sensorial. Dice Gili Gaya (1976) que Machado asociaba la “i” con el amarillo y la “u” con el azul.

A esas sonoridades básicas se refirió Arthur Rimbaud (1972, p. 318) en su poema “Vocales”:

A negro, E blanco, I rojo, U verde, O azul: vocales  
diré algún día vuestros nacimientos latentes:  
A, negro corsé velludo de las moscas brillantes  
que zumban alrededor de hedores crueles,

golfos de sombra; E, candores de vapores y de tiendas,  
lanzas de tremendos ventisqueros, reyes blancos, temblor de umbelas;  
I, púrpura, sangre escupida, risa de hermosos labios,  
en la cólera o en las embriagueces penitentes;

U, ciclos, vibraciones divinas de los mares verdosos,  
paz de las dehesas sembradas de animales, paz de los surcos  
que la alquimia imprime en las grandes frentes estudiosas,

O, clarín supremo, lleno de estridencias extrañas,  
 silencios cruzados por los mundos y los ángeles:  
 — O, el omega, rayo violeta de sus ojos.

La asociación de los sonidos alcanza, a más de los sentidos, a los sentimientos humanos. Aquí es cuando más pueden aprovecharse las sonoridades en sus distintas variantes: oclusivas o fricativas, nasales o líquidas, labiales o guturales, laterales o vibrantes, abiertas o cerradas. Humor, alegría, sordidez, tristeza, pesadez, son sentimientos que se pueden afianzar en asociaciones con los sonidos que implícita o sinestésicamente los expresan, que dependen de los distintos timbres y acentos de los fonemas respectivos. Por eso, ya no sólo asociamos los colores a las vocales, sino que les atribuimos sentimientos propios. Yo siento la *n* nocturna, grave; la *l*, triste y leve; la *i*, alegre y alta; la *o*, varonil y dominante; la *a*, cuerda y franca.

El resultado de esta expresividad de los sonidos lo encontramos aplicado, por ejemplo, en el valor mágico, incitador, iniciático, que producen las líquidas laterales y vibrantes (*l*, *r*) en el primer párrafo de la novela *El Señor Presidente*, de Miguel Ángel Asturias (1976, p. 7):

...¡Alumbra, lumbré de alumbre, Luzbel de piedralumbre! Como zumbido de oídos persistía el rumor de las campanas a la oración, maldobestar de la luz en la sombra, de la sombra en la luz. ¡Alumbra, lumbré de alumbre, Luzbel de piedralumbre, sobre la podredumbre! ¡Alumbra, lumbré de alumbre, sobre la podredumbre, Luzbel de piedralumbre! ¡Alumbra, alumbra, lumbré de alumbre..., alumbre..., alumbra, lumbré de alumbre..., alumbra, alumbre...!

En poetas como León de Greiff (1991, p. 159-160), la escritura obedece a la musicalidad juguetona de los fonemas y morfemas empleados; y su musicalidad nos conduce a expresiones o sentidos nuevos, a la creación de nuevas palabras, o al simple juego de sonidos que desencadenen un golpeteo rítmico agradable al oído. Recordemos algunos versos de su "Divertimento escandinavo-chibcha":

Todo el rebaño: allí Machuca,  
 Chinuca, Peruca, Pachuca,  
 Baruca, Farruca y la Cuca,  
 la Paca, la Quica, la Greca,  
 la Flaca, la Oronda, la Seca,  
 la mozuca del embeleco,  
 y el Flaco, el Obeso, el Enteco,

el Gabe, el Pitre y el Cachaco,  
el Carilindo, el Currutaco,  
el Gorila, el Antropopiteco,  
el Chulo, el Gitón, el Marica,  
el Pentadáctilo maniaco,  
el Narcisete, el Mameluco,  
el Caco, el Macaco y el Cuco.

e. En la poesía de vanguardia de comienzos del siglo XX, escritores como Vicente Huidobro jugaron con la pertinencia de fonemas y morfemas (GARCIA Z. et al, 1993)<sup>9</sup>, que al cambiarlos producían juegos de sonido y de significación, basados en referentes reales. Cómo no recordar de *Altazor*, o *El viaje en paracaídas* (HUIDOBRO, 1967, p. 286), aquella estrofa del Canto IX en que anuncia "Ya viene la golondrina monotémpora", y luego teje y desteje, infantil y feliz, fonemas y morfemas de muy diversa índole:

Ya viene la golondrina  
Ya viene la golonfina  
Ya viene la golontrina  
Ya viene la goloncima  
Viene la golonchina  
Viene la golonclima  
Ya viene la golonrima  
Ya viene la golonrisa  
La golonniña  
La golongira  
La golonlira  
La golonbrisa  
La golonchilla  
Ya viene la golondía  
Y la noche encoge sus uñas como el leopardo [...]

Cambiar (oponer) un fonema (o, a, e) en una misma palabra, le permitió a Décio Pignatari (São Paulo, 1927) armar su poema "Hambre" (OROVIO, 1986, p. 285), como lo hicieran, también, varios de sus colegas brasileiros del

---

<sup>9</sup>"Llamamos morfema al elemento significativo más pequeño de un enunciado o palabra", y como "mínima unidad abstracta dotada de sentido, no admite división sin que se destruya o altere el significado. Si tomo el morfema [educ-] y le quito una parte, lo destruyo como tal morfema" (GARCIA Z. et al, 1993 pp. 5-6).

movimiento de la poesía concreta:

*HLAMBRE*

hombre	hombre	hombre	
hambre			hembra
	hambre		
hembra	hembra	hambre	

f. Si al sonido articulado distintivo se le agregan aquellos rasgos fónicos no pertinentes, propios de las regiones de un país (habla particular), como ya quedó expuesto en el capítulo dedicado al lenguaje y habla, el lenguaje literario puede enriquecerse aún más<sup>10</sup>.

En conclusión, los innumerables juegos creativos con la materia acústica del signo lingüístico, son una fuente inmediata, de uso obligatorio, para el escritor en materia literaria<sup>11</sup>.

Ahora, aunque en Saussure no esté dicho, ni haya sido explorado después de él, debemos tener en cuenta que la presencia de la imagen acústica en el oído humano, no sólo se da en el momento específica del habla (en el que se identifica el sonido con alguna de las seis funciones señaladas), sino, también, en el recuerdo de la persona o del texto, en su intimidad. De ahí que en la lectura, mental u oral (cuando se lee en voz alta, se reconoce mejor la función de la materia fónica o auditiva de la lengua), la imagen acústica de toda la cadena hablada o escrita afectará, rondará, los criterios y gustos del lector. Una resonancia inmanente de esas imágenes acústicas, a medida que el escritor o el lector avanzan en el texto, embriagan o adormecen. Esa musicalidad conduce a dar el “tono”, a sostener el ritmo del texto, según se trate de una escena lenta, rápida, paciente, agitada, tensa o intensa. Por eso, el escritor debe sentir y presentir la materia fónica de su cadena hablada y escrita – su tono, su ritmo –, para llegar, con toda libertad, al manejo apropiado de la lengua literaria total<sup>12</sup>.

<sup>10</sup>Ver la parte correspondiente al habla, lengua e idioma.

<sup>11</sup>Ejercicio 6: Escribir un texto narrativo con referente real en el que prevalezca la materia fónica.

<sup>12</sup>Atendiendo a la idea de un alfabeto único de sonidos, Julio Cortázar (1968, p. 429) escribió el capítulo 69, “Otro suicida”, de su novela *Rayuela*. El efecto es singular, pues, aunque el sonido es el mismo, al cambiar la grafía convencional pone a jugar al lector frente al texto: “Ingrata sorpresa fue leer en ‘Ortografía’ la noticia de haber fayeisido en San Luis Potosí el 1º. de marzo último, el teniente koronel (asendido a koronel para retirarlo del serbisio), Adolfo Abila Sanhes. Sorpresa fue porke no teníamos noticia de ke se ayara en kama. [...]”.

## La materia gráfica

La segunda materia que maneja el escritor en el significante lingüístico, es la grafía que identifica, sobre un espacio material, el sonido correspondiente. La imagen acústica en su doble articulación (como fonema: unidad mínima de fonación, y como monema: unidad mínima de sentido, equivalente en cierta forma a palabra) (MARTINET, 1970), la representamos gráficamente – de modo arbitrario –<sup>13</sup> en tres pasos: 1°. Como una unidad mínima (grafema que equivale a una letra); 2°. Como una unidad de sentido (lexemas que pueden ser raíces o palabras); 3°. Como un morfema (equivalentes a una frase), y así nos brinda la posibilidad de transmitir no sólo los significados, sino de jugar con su *visualización gráfica* (acabamos de ver cómo Cortázar al darle una representación gráfica diferente a la convencional asignada a los sonidos del alfabeto, desequilibra al lector).

## Juegos con la materia gráfica

Traducido a términos sencillos y siguiendo una terminología de ascendencia española, con la materia gráfica de la escritura, podemos jugar en cuatro escalas. Es decir, cuando escribimos narrativa, debemos sensibilizarnos frente al sonido y frente a la morfología que encarna esa musicalidad. Y los podemos hacer desde cada una de las partes asumidas por esa morfología, que en castellano podemos categorizar o clasificar en cinco momentos o clases de formas de la escritura:

- a. La letra.
- b. La sílaba.
- c. La palabra.
- d. La frase y la oración.
- e. La masa y superficie total del texto.
- f. Juego por ausencia de grafemas o morfemas.

---

<sup>13</sup>El grafema es una entidad arbitraria ("ninguna conexión hay entre la letra *t* y el sonido que designa"), negativa y diferencial (una persona puede escribir la *t* de mil maneras, siempre y cuando su forma no se confunda con una *d* o una *l*, por ejemplo; es decir, la letra no es por lo que es, sino por su diferencia con las demás), opositiva (si se opone a otra letra, existe) (SAUSSURE, 1973, p. 202).



Ese juego puede ser, a su vez, por presencia o por ausencia de cada una de las categorías señaladas. Miremos algunos ejemplos de cada caso. Son ejemplos, la mayoría tomados de la poesía, porque han sido los poetas quienes más los han empleado. Pero son aplicables para la escritura narrativa. (Y, en otras ocasiones, se presenta una forma asociada, como la de los mensajes que conllevan sus caracteres particulares.)

*Con letra, sílaba y palabra (a, b, c):*

Un ejemplo que incluye los tres primeros casos, es el poema concreto "Velocidad", de Ronaldo Azeredo (KOVADLOFF, 1972, p. 139), publicado en la revista del grupo *Noigrandes*, en el que a más del juego de los fonemas y su pertinencia-indiferencia, se juega con la visualización de la gráfica que arma en sentido vertical y horizontal (va de la microforma a la macroforma), juego fonético y morfológico a partir de la letra (fonema) "v", que se repite y va desapareciendo en la medida en que, por oposición, otros ocho fonemas la absorben para, unidos, dar una palabra completa:

VVVVVVVVV  
 VVVVVVVVE  
 VVVVVVVEL  
 VVVVVVELO  
 VVVVVELOC  
 VVVVELOCI  
 VVVELOCID  
 VVELOCIDA  
 VELOCIDAD

*Con frase u oración (d):* La creación de gráficos en el texto narrativo con base en frases u oraciones, generalmente, cortas, se ha acompañado de una práctica que consiste en incluir el texto dentro de las formalidades que lo rodean. Cuando se alude al contenido de una tarja, de una lápida, de una escritura pública con letra gótica, de un titular de prensa, de un aviso publicitario de prensa, de un afiche que invita a un evento, de un telegrama, de un correo electrónico, el texto se acompaña del formato que lo contiene. Laurence Sterne (1996, p. 90) lo hizo en su novela *Vida y opiniones del caballero Tristram Shandy*, publicada por primera vez en 1759, al enmarcar en un rectángulo el epitafio – la misma frase de Hamlet ante la calavera del bufón – que inscribe Eugenius en la lápida de su amigo

Yorick, “¡Ay! ¡Pobre YORICK!”:

**Alas, poor YORICK!**

Fue un recurso muy utilizado en autores como John Doss Passos en varias de sus novelas, donde aparecen destacados sus titulares y noticias periodísticas. El colombiano Benhur Sánchez Suárez (1969, p. 61) en su primera novela, *La solterona*, lo utilizó así:

“Tiene en las manos una tarjetita que alguna vez mandó a timbrar su madre y que dice:

**TEJIDOS**  
**ARTÍCULOS EN LANA DE LA MÁS ALTA**  
**CALIDAD. PÍDALOS EN EL TELÉFONO:**  
**3 4 3 6 4 2**

Pero de lo que no está segura es de la edad que tuvo su madre al morir”.

*El texto como masa y superficie total* (e). Acá, la composición total del texto, desarrollada a partir de su superficie total, y de su masa o volumen, conseguidos con las grafías o letras del texto completo, en la que la cadena visual se metamorfosea para asumir un doble papel: el significativo (su sentido denotativo) y el expresivo visual (su significado enriquecido con la ilustración gráfica lograda con las formas de las letras y palabras), la encontramos en toda la historia de la literatura. En algunas versiones medioevales de la Biblia hebrea, por ejemplo, se dibujan animales (pavos reales) con letras de su alfabeto<sup>14</sup>;

Lewis Carroll (1974, p. 62-63), en 1865, la utilizó en el Capítulo 3 de *Alicia en el país de las maravillas*, titulado "Una carrera en comité y una historia con cola", el cual termina, efectivamente, en forma de cola de ratón. Alicia piensa por qué la historia del Ratón es triste y "trae mucha cola" y, mientras

<sup>14</sup>Ver Martín de Riquer y José Ma. Valverde, *Historia de la literatura universal*, T. I, Barcelona, Planeta, 1968, p. 31.

él se la cuenta a los animales reunidos, Alicia se la imagina "así" (una cola en curva, de una base gruesa – de 14 letras y espacios –, a su punta de dos letras, compuesta gráficamente por el texto de la historia triste de su condena a muerte):

Una FURIA dijo  
a un ratón al que  
en casa se encon-  
tró: "Juntos ire-  
mos ante la LEY:  
¡Yo acusaré! ¡Tú  
te defenderás!  
¡Vamos! ¡No  
aceptaré más  
dilación! ¡Un  
proceso hemos  
de tener, pues,  
en verdad, no  
he tenido  
esta mañana  
otra cosa que  
hacer!". Dijo  
el ratón a la  
energúmena:  
"Tal pleito,  
respetable  
dama, sin  
jurado ni  
juez, no  
serviría  
más que

para des-  
gañitarnos  
inútil-  
mente".

"Yo se-  
ré el  
juez, y  
el jura-  
do", re-  
plicó,  
taima-  
da, la  
vieja  
furia.

"¿Se-  
ré yo  
quien  
diga  
todo  
cuan-  
to di-  
ga y  
YO  
qui-  
en a  
muer-  
te te  
con-  
de-  
ne".

Esta articulación gráfica del texto la desarrolló, también, la vanguardia literaria europea y tiene a uno de sus mayores representantes en el francés Guillaume Apollinaire (1880-1918), quien con el título de su libro *Caligramas* (1918) le dio nombre genérico a esta poesía gráfica (que él hizo a mano y con tipografía de imprenta). En el “caligrama” la parte gráfica (dibujo o ilustración) refuerza el significado del poema, o viceversa, o es apenas una sugerencia. Transcribimos dos ejemplos, el primero, cuya traducción es: “Pequeña botella donde Monsieur Baty conserva el antiguo NÉCTAR”:

P  
 eti  
 TE  
 bou  
 teille  
 au mons  
 ieur Ba  
 ty cons  
 erve l'  
 anti que  
 NECTAR

Y, el segundo: “Americana aprendiendo pintura escultura grabado costura arquitectura caricatura agricultura literatura y haciendo mil conjeturas sobre la naturaleza”<sup>15</sup>.

Caine  
 ri apprenant  
 me la  
 peint  
 tu  
 re  
 la sculp  
 ture la gravure la couture  
 l'architecture  
 la caricature

<sup>15</sup>Ver Martín de Riquer y José Ma. Valverde, *Historia de la literatura universal*, T. III, Barcelona, Planeta, 1968, p. 414.

l'agriculture  
la littérature  
et faisons mille con-  
jectures sur la  
na tu  
re

En 1913, el chileno Vicente Huidobro, había construido "La capilla aldeana" en forma de cruz (GUTIÉRREZ, 1994, p. 137-138):

Ave  
canta  
suave  
que tu canto encanta  
sobre el campo inerte  
sones  
vierte  
y ora-  
ciones  
llora.  
Desde  
la cruz santa  
el triunfo del sol canta  
y bajo el palio azul del cielo  
deshoja tus cantares sobre el suelo.

Jules Renard (1864-1910) escribió en su libro *Historias naturales* este verso sobre las hormigas, que son representadas por el número 3 en sucesión: "... les fourmis elles sont 333 333 333333..." (GUTIÉRREZ, 1994, p. 129).

Como se observa, los poetas han utilizado en mayor grado la ilustración del sentido del signo lingüístico con base en la grafía del significante, pero los narradores podrían jugar mucho más con ellas<sup>16</sup>.

*Juego por ausencia de grafemas o morfemas* (f). Por último, el escritor creativo puede jugar con la materia gráfica por ausencia, teniendo en cuenta que eliminar una forma es provocar cambios semánticos y sintácticos en el texto narrativo, variaciones de sentido y de organización

---

<sup>16</sup>Ejercicio 7: Escribir un texto corto de carácter narrativo con base en las formas gráficas expuestas (grafemas o formas plásticas reales), o similares a los caligramas.

del texto. Yo puedo dejar de usar determinadas palabras en un texto y producir un efecto especial. Lo hizo el venezolano José Antonio Ramos Sucre (1890-1930), quien eliminó el morfema “que” de sus textos; condición que lo obligó a darle mayor claridad, precisión y pureza – ese es el efecto – a su prosa. De su libro *Las formas del fuego*, tomamos el siguiente texto, titulado “El remordimiento” (SUCRE, 1929, p. 281):

El gentilhombre pinta a la acuarela una imagen de la mujer entrevista. La vio en el secreto de su parque, aderezada para salir a caza, en medio de una cuadrilla de monteros armados de venablos.

El gentilhombre imprime la visión fugaz, marca la figura delgada y transparente.

Los caballos salieron a galope, ajando la hierba de la pradera lustrada por la lluvia. El gentilhombre se incorporó a la cabalgata, de donde toma la escena para el arte de su afición.

Recuerda las peripecias y los casos de la partida y, sobre todo, la muerte de su rival, precipitado dentro de un foso inédito en el curso de la carrera.

El gentilhombre fue inhábil para salvar la vida del jinete y llega hasta considerarse culpable. Abandona el pincel y se cubre con las manos el rostro demudado por las sugerencias de una mente sombría<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>Ejercicio 8: Escribir un párrafo narrativo sin el uso de la palabra “que”, sea cual fuere su uso gramatical (preposición, conjunción, relativo, etc.).

## Referências

ASTURIAS, Miguel Ángel. **El Señor Presidente**. Buenos Aires: Losada, 1976.

BETANCURT, Amanda. **Fonética y fonología**. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1987.

CAICEDO, Andrés. Los dientes de Caperucita. En: **Destinitos fatales**. Bogotá: La Oveja Negra, 1985.

CARROLL, Lewis. **Alicia en el país de las maravillas**. Madrid: Alianza, 1974.

CHEJOV, Antón. **Historia de una anguila y otras historias**. Madrid: Espasa-Calpe, 1963.

\_\_\_\_\_. **Historia de un contrabajo**. Bogotá: Norma, 1994.

CORTÁZAR, Julio. **Rayuela**. Buenos Aires: Sudamericana, 1968.

GREIFF, León de. **Poesía escogida**. Bogotá: Norma, 1991.

GARCÍA Z, Carlos, y otro. **Lecciones de morfología española**. Medellín: Vana Stanza, 1993.

GAYA, Samuel Pili. **Elementos de fonética general**. Madrid: Gredos, 1978.

GUIRAUD, Pierre. **La semiología**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

HUIDOBRO, Vicente. **Poesía y prosa**. Antología. Madrid: Aguilar, 1967.

KOVADLOFF, Santiago. **Poesía contemporánea del Brasil**. Buenos Aires: Fabril, 1972.

MARTINET, André. **Elementos de lingüística general**. Madrid: Gredos, 1970.



GIRALDO, José Joaquín Montes. **Dialectología general e hispanoamericana**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995.

OBESO, Candelario. Canción del boga ausente. In: **Antología crítica de la poesía colombiana 1874-1974**. Holguín, Andrés (org). Bogotá: Banco de Colombia, 1974.

OROVIO, Helio. **Poesía brasileña siglo XX**. La Habana: Casa de las Américas, 1986.

GUTIÉRREZ, Isaías Peña. **Manual de la literatura latinoamericana**. Bogotá: Educar, 1994.

POSADA, Julio. El machete. In: **El cuento colombiano**. Pachón Padilla, Eduardo (org). Bogotá: Plaza y Janés, 1980.

SUCRE, José Antonio Ramos. **Obra poética**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1929.

RIMBAUD, Arthur. **Poesía completa**. Barcelona: Ediciones 29, trad. J. F. Vidal-Jover, 1972.

SÁBATO, Ernesto. **Abbadón el exterminador**. Bogotá: La Oveja Negra, 1984.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística general**. La Habana: Instituto Cubano del Libro, 1973.

# Conversando Sobre a Escrita Inicial na Educação Infantil e no 1º Ano do Ensino Fundamental

Cátia de Azevedo Fronza<sup>1</sup>

Caroline Sampietro<sup>2</sup>

Lidiane Dinnebier<sup>3</sup>

## Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre dados de informantes, acompanhados desde 2004, durante coletas mensais gravadas em áudio, considerando seu processo de aquisição da fonologia. Em 2009, como já estão com seus 6-7 anos, alguns frequentando escolas de educação infantil, outros no 1º ou no 2º ano do ensino fundamental de instituições da rede privada de ensino, em municípios da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, momentos de uso da escrita no contexto da sala de aula estão sendo observados e filmados. Até o momento, vêm sendo considerados aspectos fonológicos dos dados de fala dessas crianças, como a aquisição das fricativas, das líquidas e dos onsets complexos. Dados de Fronza, Lorandi e Lemes (2006), remetendo a 2000 textos, indicam casos de alteração na representação escrita de palavras com estruturas silábicas como as de onset complexo (CCV), de coda (CVC) e no uso dos grafemas que representam as fricativas /s, z, ʃ, ʒ/, entre outras características,

---

<sup>1</sup>Doutora em Letras, área de concentração Linguística. Professora da Unisinos.

<sup>2</sup>Acadêmica da Unisinos – Bolsista UNIBIC.

<sup>3</sup>Acadêmica da Unisinos – Bolsista BIC FAPERGS.

motivando o interesse pelos registros desses informantes. Além de oferecer dados de escrita inicial, esse acompanhamento complementa o estudo longitudinal, abrangendo aspectos de ambas as modalidades da língua por eles utilizadas. Nesta etapa de investigação, prioriza-se, através das observações e das filmagens na sala de aula de cada informante, o estudo da relação que estabelecem entre sua fala e o sistema de escrita que está se manifestando, buscando compreender o que e por que pensam de um modo ou outro quando escrevem ou quando querem escrever. No contexto da sala de aula, o trabalho com a modalidade escrita da língua envolve a turma inteira, uma vez que são observados momentos de motivação e de produção textual orientados pela professora regular, mas que resultam de diferentes possibilidades de interação entre professora-alunos-professora. Tem-se, portanto, um processo de discussão e reflexão que contribui para a explicitação de hipóteses da criança sobre o que e como escrever diante das propostas das educadoras.

A partir dos registros desses informantes, que indicam usos de escrita que remetem a dados de sua fala, como os casos de *zeba* e *zebar* para a palavra 'zebra', com apagamento do grafema 'r', ou da mudança de posição dos grafemas, com o registro da líquida ao final da palavra e não como segunda consoante do encontro consonantal, o fato de as crianças produzirem estratégias de não realização da estrutura CCV na sua fala é uma das razões que motiva o olhar para tais contextos em produções escritas. Sabe-se que, em português, ao adquirir a linguagem oral, a criança utiliza as estruturas CV e V antes de CVC e de CCVC, como atestado em Lamprecht (2004) e verificado nos dados dos informantes por Staudt (2008). Diante disso, pergunta-se se, na escrita alfabética inicial, essa mesma ordem volta a se manifestar. Pelo que se tem observado, grande parte das crianças têm muito a analisar em termos da estrutura interna das sílabas, antes de resolverem, na escrita, os problemas *ortográficos* propriamente ditos.

Neste âmbito, apresentam-se e discutem-se os dados de fala e de escrita de 2 informantes, buscando explicações para tais produções em ambas as modalidades da língua. As especificidades de cada contexto para a aquisição e o domínio de uma modalidade e de outra já são diferenças significativas para estabelecer relações entre a fala e a escrita, por isso o foco está nas produções do mesmo sujeito.

## 1. A fala e a escrita no contexto desta pesquisa

Entende-se que, nos seus primeiros contatos com a escrita, a criança deve ser capaz de ligar o *output* falado com a forma escrita, através do conhecimento das letras. Há, então, uma relação entre a linguagem falada e a escrita, mediada pelas habilidades metafonológicas (STACKHOUSE, 1997).

A fase inicial da escrita, como já destacava Varella (1993), é um momento em que a criança formula hipóteses e começa a refletir sobre a relação entre a modalidade da língua que já domina e a sua representação através dos grafemas. Nesse processo de reflexão, algumas dessas hipóteses podem ser semelhantes às suas produções evidenciadas na aquisição da fala, destacando aqui aspectos fonético-fonológicos. Trabalhos como os de Hofman e Norris (1989) e Varella (1993) mostraram que processos fonológicos normalmente evidenciados pelas crianças em fase de aquisição da linguagem falada apareceram nos dados de escrita de seus informantes, indicando retorno às inadequações que foram superadas durante a alfabetização. Assim como Freitas (2004), considera-se que o fato de entrar em contato com uma nova modalidade de linguagem – a escrita – pode fazer com que a criança rerepresente dúvidas que vivenciou no momento de aquisição da fala.

Vale a pena citar também as pesquisas de Ogliari (1991) e Santos (1995), realizadas com sujeitos que apresentavam desvios fonológicos. Esses estudos indicaram que crianças que já superaram seus desvios de fala rerepresentaram desvios na escrita. No momento em que a criança necessitava refletir conscientemente sobre a fala para escrever, suas produções escritas estavam marcadas pelo reaparecimento de características da fala desviante, das dúvidas que já foram superadas para a fala. Nessa mesma direção, pode-se citar o trabalho de Menezes (1999), que mostra que crianças com desvios fonológicos evolutivos podem ou não reproduzir na escrita seus desvios de fala.

Esta pesquisa também pretende verificar se ocorre, nos registros iniciais de escrita, o reaparecimento de dados semelhantes aos observados na fala das 9 crianças, acompanhadas desde seus 2 anos. Deve ser destacado, ainda, que, até o momento, não se teve acesso a um estudo que tenha se dedicado a dados de produção oral e escrita das mesmas crianças, num acompanhamento longitudinal, dos 2 aos 7 anos, como este aqui delineado.

Atentando para o fato de que a criança formula hipóteses sobre seu sistema de escrita e vai comprovando ou refutando à medida em que os

contatos com essa modalidade intensificam-se, assume-se que as alterações de escrita (FRONZA, 2003; FRONZA e VARELLA, 2003a, 2003b) oferecem pistas sobre os julgamentos das crianças e evidenciam conhecimentos básicos que elas possuem. A abordagem dessas alterações numa perspectiva fonológica relacionada à aquisição da fala pode explicá-las e permite contribuir, auxiliando, por exemplo, a ação de educadores das séries iniciais do ensino fundamental capazes de estabelecer estratégias para lidar com cada produção inadequada de seus alunos (VARELLA, 1993; TESSARI, 2002; CUNHA, 2004; GUIMARÃES, 2005; FRONZA, 2003; FRONZA e VARELLA, 2003a, 2003b). Da mesma forma como destacam Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p. 16-17), entende-se que as alterações evidenciadas pelos aprendizes de escrita/leitura são, na verdade, “preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem [...]”.

## 2. Metodologia

Os dados de fala dos 9 informantes foram obtidos com o auxílio da “mochila de brinquedos”, na qual havia brinquedos, livros e jogos de atenção, com renovação constante para garantir o envolvimento da criança, de acordo com a faixa etária. A coleta consistia, então, em uma conversa entre informante e pesquisadora no ambiente escolar, ou na residência, se este fosse o caso. Durante aproximadamente 30 minutos, a criança explorava o material da mochila e conversava com a entrevistadora. Ao ter contato com os brinquedos (animais, bonecos, carros, objetos de cozinha, móveis, ferramentas, utensílios de limpeza que fazem parte do contexto da criança), além de situações de nomeação espontânea, eram produzidas narrativas, ensinadas e aprendidas regras de jogos de atenção, além de possibilitar o manuseio de livros de histórias infantis e outras formas de interação. À medida que a idade foi avançando, o interesse dos informantes pela escrita foi se evidenciando e aumentando. Uma vez que as habilidades cognitivas envolvidas em cada processo diferenciam-se, os usos evidenciados pelas crianças na fala e/ou escrita serão comparados a fim de também verificar quais estratégias cognitivas são utilizadas e em que medida elas caracterizam “um modo de operação caracteristicamente linguístico”, conforme Corrêa et. al. (2003, p. 48).

Em 2008, no que diz respeito ao nível de ensino das crianças<sup>4</sup>, 3 informantes estavam no 1º ano do ensino fundamental (9 anos), integrados em escolas regulares, 4 crianças frequentaram a educação infantil em escolas específicas para tal atendimento, e outras duas estavam em turma de educação infantil em escola regular. Conforme atividades da escola e planejamento das educadoras, a equipe de pesquisa acompanhou por meio de filmagens a produção escrita “potencial”, assim denominada, pois nem sempre houve o registro escrito da criança, embora a turma inteira tivesse contato com material escrito naquele momento, além de ser permitido a cada criança manifestar-se oralmente. As produções foram diversificadas, mas priorizaram a espontaneidade das crianças através de desenhos, listas de palavras, palavras relacionadas a temas trabalhados, escritas a partir de músicas, de gravuras, histórias contadas pela professora, passeios, datas comemorativas, sonhos, brincadeiras, filmes, entre outras. O papel da professora foi essencial em cada uma dessas atividades, pois ela orientava, acompanhava e se manifestava quanto ao que entendia como positivo ou que necessitasse de complementação, ajuste ou revisão.

Os dados das filmagens em vídeo, que estão sendo transcritos, e os registros escritos das crianças, alguns fotografados digitalmente, fazem parte das informações sobre o contexto de produção.

No âmbito deste texto, serão trazidas considerações sobre 3 produções de um informante do 1º ano do ensino fundamental e 3 produções de uma criança da educação infantil, filmadas durante o segundo semestre de 2008.

### 3. Um breve olhar para os dados

É importante dizer que as produções dessas crianças não serão comparadas aqui, pois o contexto de cada registro foi muito diferente. Os comentários a respeito desses dados, embora mostrem diferenças, têm o intuito de olhar para cada produção, indicando a necessidade de trazer à tona todas as informações possíveis para o entendimento das opções de escrita da criança.

---

<sup>4</sup>Todos os estabelecimentos de ensino envolvidos nesta pesquisa são da rede privada.

### 3.1 A escrita de JF<sup>5</sup>

JF é uma menina que, em 2008, frequentava uma escola privada de educação infantil, situada em um município da região metropolitana do Rio Grande do Sul. Seu processo de aquisição fonológica mostrou-se equivalente ao que registram os diversos estudos voltados à aquisição da fonologia do português brasileiro, muitos dos quais são trazidos por Lamprecht (2004).

Nos estudos sobre a aquisição das estruturas silábicas em Português Brasileiro, destaca-se o de Matzenauer (2003), segundo a qual, entre as idades de 1:0 e 1:4, as estruturas silábicas integrantes do sistema fonológico da criança são apenas CV e V. Esses dados são confirmados por Lamprecht (1993), cujo estudo verificou que a estrutura CVC aparece bem cedo, entre 1:6 e 2:0, mas a sílaba CCV é a última a ser adquirida pela criança. Conforme Lamprecht (1990, 1993) e Ribas (2004), a ordem de aquisição das estruturas silábicas pelas crianças corresponde a V/VC > CVC > CCV. Assim, como destacam as autoras, CCV é a sequência silábica mais complexa da língua e também a de aquisição mais tardia, atingindo estabilidade na produção somente por volta dos cinco anos de idade. Staudt (2008) discutiu a aquisição de onsets complexos pelos sujeitos que são o foco deste trabalho. De acordo com esse estudo (STAUDT, op. cit.), a aquisição da sequência CCV por JF deu-se aos 4:0. O apagamento da líquida também predominou nas produções de JF quando não produzia onsets complexos, como, por exemplo, em [’põ<sup>n</sup>tu], [su’peza] e [ta’baʎa] para os vocábulos *pronto*, *surpresa* e *trabalha*. O apagamento da sílaba foi evidenciado aos 2:8 na palavra *tigre*, pronunciada [’tʃi], a metátese foi produzida aos 3:11, com [da’grãw̃] em lugar de *dragão*, aos 4:0, registrou-se a substituição da líquida não-lateral pela lateral na produção [tlã<sup>n</sup>’ʃiŋa], em lugar da forma *transinba*. Com a líquida lateral, a criança produziu uma semivocalização para a palavra *flor*, pronunciada [’fwo]. Os dados de JF para a produção dessa sequência silábica remetem ao que se verifica na produção da maioria das crianças dessa faixa etária.

Parte-se, agora, para os dados de escrita da menina, obtidos em 2008.

<sup>5</sup>Referência à informante para preservar sua identidade.

### 3.1.1 Produção 1 de JF (22-10-2008)

Nesse dia, uma folha que contém o alfabeto dos animais foi recebida pela criança após outra tarefa de produção escrita sobre a Arca de Noé. De acordo com a professora da turma, as crianças já vinham trabalhando com o alfabeto e produzindo os mais diversos registros. Em razão dessas atividades, vale a pena discutir sobre as palavras que constam na Figura 1.

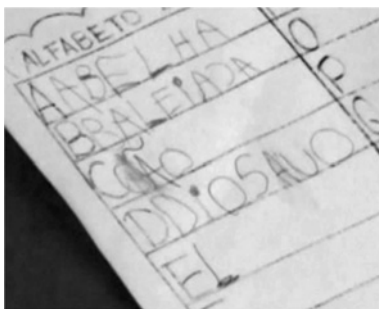


Figura 1 – O alfabeto dos animais (22-10-08)

Embora o objetivo fosse inserir o nome de um animal para cada letra, aqui são trazidos os 5 primeiros registros: ABELHA, BALEIA, CÃO, DIOSAUAO, EL. É importante dizer que, durante essa atividade, a turma toda conversava sobre os nomes de animais que surgiam, resultando em uma escrita compartilhada. A primeira palavra JF copiou de sua colega próxima. Na escrita de BALEIA, a menina pediu ajuda a uma das integrantes da equipe de pesquisa, inserindo, posteriormente, os grafemas C (espelhado) e A. Em CÃO, a professora da menina auxiliou; na escrita de DIOSAUAO, JF deixou de representar adequadamente todas as sílabas da palavra e não escreveu os grafemas N, S e R. Em relação à letra E, havia a intenção de escrever ELEFANTE, mas o tempo não foi suficiente para isso: a informante chegou atrasada naquele dia e não conseguiu concluir tudo antes do recreio, quando a equipe de pesquisa encerrou a filmagem. Comparando esse registro ao de seus colegas, também verificaram-se diferenças entre os dados: alguns escreveram mais, outros menos, houve registros mais próximos do convencional e outros mais distantes.

Essa tarefa foi bem divertida para as crianças, embora JF não tenha conseguido acompanhar a turma, por causa de seu atraso naquele dia.



O trabalho da segunda produção revela muito mais do conhecimento da escrita por JF.

### 3.1.2 Produção 2 de JF (12-11-2008)

Nesse dia, houve uma atividade chamada pela turma e pela professora como “Jogo das Letras”. As crianças estavam em grupos de 4 e, sobre as suas mesas, foram colocadas diversas letras feitas de plástico ou de EVA. A tarefa consistia em juntar as letras e formar palavras. No primeiro momento, a professora sugeriu que cada um separasse/selecionasse as letras que usaria.

A pesquisadora perguntou à menina sobre o que ela pretendia escrever. A resposta foi: “Xuxa e Júlia!”. JF começou a sua tarefa conforme ilustra a Figura 2.



Figura 2 – Escrita de JF (1)

Como indica a Figura, JF formou, mais à direita, o nome JULIA Z, escrito, da direita para a esquerda, como Z AIL U J. Para a palavra XUXA, a menina apenas colocou duas vezes a consoante X.



Figura 3 – Escrita de JF (2)

Para uma melhor visualização para cada palavra, têm-se as Figuras 3 e 4.

Esse registro mostra uma das representações iniciais que a criança faz na escrita: o registro da direita para a esquerda, que também remete à escrita espelhada, como se vê para os grafemas J e L. O grafema Z é a inicial do sobrenome da pessoa representada pelos registros. Em uma fase bem inicial de escrita, muitas crianças evidenciam suas dúvidas quanto à representação espacial da escrita: o registro que se inicia da esquerda para a direita depende do domínio da criança quanto a essa particularidade. Perguntas como: 'Para que lado é o J? E o L?' não são raras nos momentos de produção escrita.

Após obter as vogais que faltavam para a palavra XUXA, JF assim escreveu.



Figura 4 – Escrita de JF (3)

Depois de compreender o que escrevera, JF disse que iria escrever CAROL e começou com as letras da 1ª sílaba. Como se vê na Figura 5, a vogal A de XUXA não se encontra na palavra porque outro colega precisou dessa vogal. Assim, para a sílaba CA, JF usou outro A.



**Figura 5 – Escrita de JF (4)**

Em seguida, JF foi para a segunda sílaba. Registrou, então, CARO, como mostra a Figura 6.



**Figura 6 – Escrita de JF (5)**

JF levou bastante tempo para encontrar o grafema L. Mas, depois de contar com a ajuda da professora, em meio às diversas letras que se encontravam na mesa, escreveu o que se vê na Figura 7. Pela figura, pode-se ter uma ideia de como as letras estavam dispostas sobre a mesa.



**Figura 7 – Escrita de JF para CAROL (3)**

JF quis escrever mais uma palavra: CARMEM Z. Para isso, utilizou o C de CAROL, mas, ao invés de usar um R, utilizou a vogal E, como mostra a Figura.



Figura 8 – Escrita de JF para CARMEM Z

Novamente a menina valeu-se da letra inicial do sobrenome, Z, mas, diferente do primeiro registro, iniciou sua escrita da esquerda para a direita. Seria relevante, nesta produção, um questionamento à aluna sobre a presença da vogal E no lugar de R. Talvez a menina não tenha chegado à consoante alvo e improvisou: para ela, E representava R.

Os registros da coleta seguinte também são significativos para ilustrar a fase de escrita de JF.

### 3.1.3 Produção 3 de JF (26-11-2008)

A professora entregou para cada criança uma folha na qual, em uma espécie de balão utilizado nas histórias em quadrinhos para representar o que o personagem pensa, deveriam escrever o sonho que tiveram na 'noite do pijama'<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Essa é uma atividade frequentemente promovida pelas escolas da educação infantil da região: as crianças passam uma noite na escola, com seus professores e colegas; na manhã seguinte, após o café da manhã, os pais buscam os pequenos.

JF assim começou.



**Figura 9 – Produção 3 de JF**

No momento em que redigiu VUEIDO, havia uma conversa entre JF e seus colegas, manifestando algo como “Eu sonhei...”. É bem possível que a menina tenha tido a intenção de representar o verbo no passado pela escrita de -EI, mas esta é uma outra hipótese feita a partir desse registro de escrita. Não houve um questionamento direcionado ao registro em si



**Figura 10 – Produção 3a de JF**

Por meio da Figura 9, percebe-se que JF escreveu uma linha acima do que escrevera na Figura 8. Essa ação mostra que a menina está ainda explorando o espaço de que dispõe para escrever e, enquanto isso, faz uso das letras do alfabeto para representar seu sonho, revelando que está descobrindo as possibilidades de representação, pois, logo depois de escrever MECOLED VUEIDO, perguntou à pesquisadora como se escrevi “FO”: “Como é que é o “FO”? É o “F” e o “O”?”. E, em seguida, escreveu FO.

Enquanto JF produzia, falava pouco. Por isso, há poucos registros de sua fala e leitura. Seus colegas de mesa interagem constantemente com as pesquisadoras e com a professora. Quando terminou sua produção de

escrita, a pesquisadora pediu que JF lesse o que havia escrito. E leu: “Voando salvei o menino”.

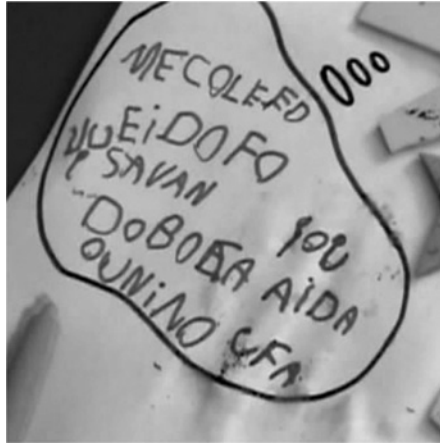


Figura 11 – Produção 3b de JF

Da escrita que pode ser depreendida através da Figura 11, MECOLEED VUEIDOFO I SAVAN IOU DOBOEA AIDA OUNINO CFA, foi possível relacionar, na leitura de JF, “voando” para 'VUEIDO'; quando chegou em 'SAVAN', leu 'salvando'; para 'DOBOEA AIDA OUNINO UFA', leu 'o menino'.

Embora não haja correspondência entre os registros de JF e sua leitura em todas as palavras, percebe-se que a menina, ao se deparar com determinadas sequências, estabelece relações lógicas que a remetem às palavras desejadas. Além disso, evidenciam-se sequências silábicas CV bastante usadas na língua. Em primeiro lugar, está bem claro para JF a função da escrita, pois escrevera seu sonho e assim procurou ler, ou seja, escreveu para ler e comunicar algo. É importante recuperar o fato de que JF estava no contexto da Educação Infantil, descobrindo as possibilidades da escrita alfabética e mostrava-se à vontade para registrar o que lhe era mais importante e estava ao seu alcance.

Em outras oportunidades, dados de sua escrita já no 1º ano do ensino fundamental deverão ser discutidos e comparados com as produções desse contexto. A menina escrevia, refletia sobre seus registros e lia de forma produtiva e prazerosa. Isso deve ser valorizado e oportunizado o tempo todo na escola.

### 3.2 As produções de CM<sup>7</sup>

CM, em 2008, com 6 anos, estava no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola privada de um município da região metropolitana do Rio Grande do Sul. Os dados de sua fala, investigados desde seus 2 anos, mostraram um percurso de aquisição fonológica considerado normal para sua idade, de modo semelhante ao que se verificou na aquisição de JF.

Como já dissemos, Staudt (2008) investigou na fala de JF (na de CM e demais crianças do grupo de pesquisa) a aquisição da sílaba constituída por onset complexo. De acordo com essa autora, o domínio dessa estrutura silábica por CM ocorreu aos 4:5. Antes de produzir com regularidade a sequência CCV, a produção C<sub>1</sub>V foi a preferida pelo sujeito como nas realizações [’fiw], [tope’la], [1<sup>m</sup>pes’tadu] e [’tʃigi], para os alvos *frio*, *atropelar*, *emprestado* e *tigre*. Staudt (op. cit.) ainda destaca que, aos 2:6, CM pronunciou [sa’gada] para o alvo *estragada*, mantendo a consoante /s/ da primeira sílaba e o núcleo da sílaba CCV, transformando as duas primeiras sílabas da palavra (VC.CCV – ES.TRA) em uma sílaba CV (SA). Dados de epêntese foram registrados aos 3:0 e aos 4:2, na produção das palavras *tigre* e *tigra*, ditas como [tʃi’rigi] e [’tʃigera], respectivamente. Observa-se que, nesses casos de epêntese, o informante C transforma a sílaba CCV em duas sílabas CV. Houve também a ocorrência de metátese, que consiste na reordenação de sons dentro da palavra, aos 4:2, na produção [da’grõw] para o alvo *dragão*.

A seguir, os registros de CM permitirão refletir sobre a representação das estruturas silábicas das palavras por ele utilizadas ao mesmo tempo em que precisa se valer do sistema de escrita da língua portuguesa e de suas convenções ortográficas.

#### 3.2.1 Produção 1 de CM (28-10-2008)

Nesse dia, a professora, depois de relembrar seus alunos sobre as poesias e as rimas trabalhadas e expostas na parede da sala, distribuiu uma folha de atividade com desenhos de animais (abelha, caracol, baleia, elefante, foca e

<sup>7</sup>Identificação do informante.

gato). A tarefa consistia em escrever um “versinho”<sup>8</sup> para cada “bichinho”. Na Figura 12, tem-se a escrita de CM.

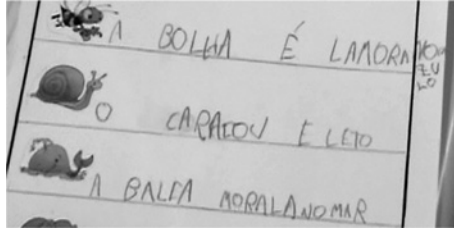


Figura 12 – Produção de CM em 23-10-2008

Como mostra a figura, CM escreveu as seguintes frases:

- a. A BOLHA É LAMORA NO CAZULO<sup>9</sup>
- b. O CARACOU É LETO
- c. A BALEIA MORALANOMAR

O que pode ser percebido inicialmente é o fato de CM escrever utilizando, na maior parte dos casos, todos os grafemas para cada palavra. O menino mostra domínio no uso da sequência CV, registrando inclusive o dígrafo LH na frase a. Em relação à primeira frase, apesar da substituição da vogal em BOLHA, quando, a princípio, deveria escrever ABELHA (pode-se perguntar: ele não registrou o A por que não viu necessidade de outro, já que o artigo definido já estava na frase?), há casos de segmentação e de substituição do grafema S pelo Z. É interessante observar que em É LAMORA, CM pode ter assumido a pronúncia de [ɛ] para o verbo SER (3ª pessoa, indicativo presente), razão pela qual o separou da sílaba –LA, além de colocar o acento agudo. CM parece indicar seu conhecimento da escrita de tal palavra, mas une, então, -LAMORA, não percebendo, ainda, que a primeira sílaba fazia parte do [ɛ]. É bem possível que, se a criança fosse convidada a reler sua frase, perceberia esse registro. O fato de CM realizar a junção das palavras em (a) e em (c) remete ao trabalho de Cunha (2004), que

<sup>8</sup>Neste espaço não será discutida a proposta da atividade, para a qual uma descrição mais detalhada seria necessária, pois o foco está no registro do aluno para essa tarefa.

<sup>9</sup>Não se pode deixar de chamar atenção para a forma com CM escreveu NO CASULO, adaptando as palavras ao espaço que havia à margem direita da folha.



descreve e analisa dados de escrita relacionados à segmentação de palavras nos casos de hipersegmentação, definida pela autora como alocação de espaços no interior da palavra, e de hipossegmentação, considerada como ausência de espaço nas fronteiras entre palavra. Em (a), verificam-se ambos os casos, para É LAMORA, e em (c), MORALANOMAR, ocorrências de hipossegmentação. Sabe-se que, antes de dominar a língua escrita, a criança já domina a língua falada, e é esta que ela vai usar como objeto de comparação para a aquisição daquela.

Como diz Cunha (2004), nessa fase de aquisição da língua escrita, é muito mais comum a criança compreender a palavra como um enunciado do que como uma unidade gramatical ou semântica, por isso a maior tendência está na hipossegmentação, como se observa nos dados da Figura 12.

Moreira e Pontecorvo (1996, p. 64) atestam que “a escrita das crianças parte de formas unidas (em geral, segundo critérios gráficos e sintáticos) e evolui para uma segmentação cada vez mais completa”. Diante dessa evolução, como destacam as autoras, é preciso que, nos textos infantis, seja considerado o que a criança entende como palavra gráfica na sua língua. Em meio às diversas noções que se apresentam para definir palavra, para a criança que está iniciando sua caminhada pelo mundo da escrita, este pode ser um conceito muito instável e, portanto, gerador de dúvidas quanto à segmentação de um texto em palavras gráficas.

Também é preciso ressaltar que, pelo fato de a prosódia, segundo Scarpa (1999), no âmbito dos estudos linguísticos, referir-se a vários fenômenos como parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, assim como o estudo dos sistemas de tom, acento e ritmo das línguas naturais, ligando-se à fonética e à fonologia, há escassez de estudos não só sobre a escrita, mas também quanto à aquisição da fonologia. Não será feito aqui um detalhamento maior a esse respeito, mas sugere-se a leitura de Cunha (2004), que, com seus resultados, contribui para suprir tal carência.

Ainda quanto aos registros de CM, na Figura 12, a palavra CARACOU indica uma escrita decorrente de motivação fonética ou de transcrição de fala, pois parece revelar a tentativa da criança de estabelecer uma relação direta entre sons e grafemas<sup>10</sup>. Estudos sobre a aquisição da escrita (CAGLIARI, 1997; MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 1999; VARELLA, 1993; TESSARI, 2002; CUNHA, 2004; GUIMARÃES, 2005; FRONZA, 2003; FRONZA e VARELLA, 2003a, 2003b) têm mostrado que as crianças em

<sup>10</sup>Scliar-Cabral (2003) define 'grafema' como uma ou duas letras que representam um fonema.

fase inicial de escolarização tendem a utilizar formas de escrita, às vezes, motivadas pela fala, como o caso da palavra CARACOL, que, no ambiente linguístico em que o menino se encontra, é pronunciada como [kara'kɔw], ou seja, não há a produção da consoante lateral, mas sua substituição pela semivogal [w], caracterizando uma sílaba CVV, ao invés da estrutura CVC.

Vale indicar ainda que, na frase b, CM não se valeu do acento agudo para Ê e não utilizou o grafema N na palavra LETO, registrando assim as sequências CVCV. Como diz Varella (2004), a ausência da consoante nasal em final de sílaba é muito comum nos registros das crianças de séries iniciais, embora, na aquisição da fala, por volta dos 2 anos, as consoantes nasais já sejam dominadas pela maioria das crianças, como destaca Freitas (2004). É possível que, nesse caso, CM, como diz Varella (2004), ao analisar os fonemas desta palavra, pronunciando-a, não consegue definir, com clareza, os grafemas para tais sons. No registro de BALEA, pode-se considerar algo semelhante, uma vez que não foi registrada a vogal I do ditongo – EI –: CM pode não ter percebido a necessidade da vogal, já que, na cadeia sonora, ela apresenta uma duração menor que as demais.

CM escreveu outras frases para os demais animais ilustrados, mas elas não são trazidas aqui, pois resultaram de uma escrita dirigida, ou seja, a monitora da turma orientou os demais registros. Embora uma reflexão sobre a conversa entre o menino e a monitora seja relevante, não será evidenciada aqui.

Na seção seguinte, reflete-se sobre sua segunda produção.

### 3.2.2 Produção 2 de CM (13-11-2008)

Depois de retomarem outras atividades sobre os planetas, inclusive revendo desenhos do sistema solar, a professora leu para as crianças a história do “Planetinha Tosse Tosse” e solicitou que elas desenhassem e escrevessem sobre “O planeta doente”, 'aquele que a gente não quer ter', e sobre “O planeta feliz”, 'aquele que a gente quer para nós'. Em uma folha de ofício, depois de dividirem-na em duas partes, cada criança poderia desenhar e escrever como quisesse a respeito do assunto delimitado pela professora.

Então, CM, depois de fazer o desenho de planeta doente, descolorido, escreveu ao lado 'TOSSE TOSSE TOSSE'. Na outra metade da folha, desenhou o Planeta Feliz todo colorido, destacando o verde e o azul para a

água e as florestas. Seu texto, abaixo dos desenhos, está apresentado na Figura 13.

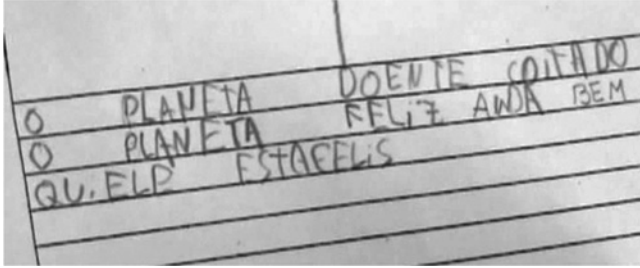


Figura 13 – Produção 2 de CM em 13-11-2008

De acordo com a Figura, verificam-se as frases:

- a. O PLANETA DOENTE COITADO
- b. O PLANETA FELIZ AINDA BEM
- QU. ELE ESTAFELIS

Embora não tenha feito um texto longo, mostrou domínio das seqüências silábicas na primeira sílaba da palavra *Planeta*, a sílaba CCV. Registrou todos os grafemas nasais e, em (b), parece ter tido a intenção de reforçar o fato de que é muito bom ter um planeta feliz. Vale chamar atenção para a escrita da palavra feliz: na primeira vez com o grafema Z e, na segunda, com o grafema S. Esse é um exemplo de como o menino está se valendo das diversas possibilidades de representar o fonema /s/.

O fato de haver um ponto final após QU é bastante curioso, mas não houve, nessa coleta, questionamento sobre o porquê dessa marca. Foi solicitado, contudo, que CM lesse o texto. Ele leu o que escrevera, apenas substituindo, na primeira leitura, o FELIS, em (b), por [so' ri'du]. Quando a pesquisadora questionou essa leitura, CM voltou ao seu texto e leu [fe'lis]. Também não lhe foi perguntado sobre essa diferença na leitura, mas o menino pode ter associado o que escrevera como sinônimo do que lera, pronunciando uma palavra ao invés da outra.

Diversos fatores podem influenciar a opção por uma ou outra palavra e, na leitura bem inicial, nem sempre a criança se preocupa em ler o que escreve, mas quer ler o que pretendia escrever. Pesquisas que se voltem a esse contexto podem trazer diversas contribuições para a relação entre

leitura e escrita nas séries iniciais. Mas, voltando ao foco, a produção 3 de CM permite verificar como um ambiente letrado influencia a produção textual da sala de aula.

### 3.2.3 Produção 3 de CM (27-11-2008)

Reforçando o estudo dos planetas, a professora iniciou a aula pedindo que as crianças lessem o que escreveram sobre o filme a que assistiram no dia anterior. Depois disso, propôs a construção de um livro sobre os planetas. Distribuiu folhas de ofício e orientou as crianças para que fizessem a história que quisessem. Destacou que, no livro, deve haver texto e desenho e, em seguida, mostrou como é um livro, indicando a capa, o título e a forma como o autor trabalhou sua história e sugeriu diversas possibilidades para a escrita e para os temas já trabalhados.

CM preferiu escrever sobre os planetas. Uma vez que a produção é de um livro, são comentadas aqui as diversas páginas produzidas pela criança.

Depois de fazer uma capa com o título “OS PLANETAS”, CM fez sua primeira página<sup>11</sup>.

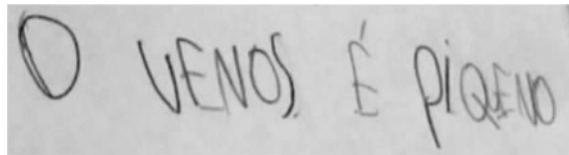


Figura 14 – Página 1 do livro de CM

A filmagem desse registro permite acompanhar CM em sua escrita. No primeiro momento, o menino escreveu toda a frase: O VENOS É PIQUENO. Olhou para o que havia escrito e percebeu a ausência do U, inserindo-o imediatamente no pequeno espaço entre a consoante e a vogal.

Nessa frase, percebe-se a influência de marcas da oralidade, principalmente na palavra PIQUENO. De modo semelhante ao que se verificou na palavra CARACOU, da Figura 12, esse vocábulo parece motivado pela forma como a maior parte das pessoas pronuncia, percebendo-se a ação das regras de neutralização do sistema vocálico (cf.

<sup>11</sup>Todas as páginas continham o desenho do planeta na parte superior, mas ele somente será mostrado na figura 19.

CÂMARA JR., 1970) evidenciadas pela forma ortográfica. Tais usos são muito frequentes nesta fase da escolarização, mas devem também ser entendidos como uma habilidade da criança ao mapear, na escrita, as características da fala de sua comunidade linguística. Quanto mais a criança escrever e ler, compreenderá mais e melhor as diferenças entre a forma gráfica e a falada.

Em VENOS, verifica-se o que é conhecido como hipercorreção ou supergeneralização, considerada por Menn e Stoel-Gammon (1997) um marco da verdadeira aprendizagem, indicando que as crianças, ao produzirem tais dados, não assimilaram as subregularidades do sistema, valendo-se de uma regra em um contexto em que ela não se aplicaria. Nesse caso, CM pode ter utilizado a vogal O porque, em outros momentos, percebeu ou foi orientado a utilizar esse grafema, mesmo quando a pronúncia fosse [u]. A criança não utilizou o acento circunflexo na palavra.

CM já mostrou que conhece a grafia de É, utilizando adequadamente o acento agudo.

As diferentes etapas de construção do texto de CM, registradas pela filmagem, revelam a importância e a influência da inserção da criança em um meio letrado. A sala de aula de CM é repleta de informações escritas elaboradas pelas próprias crianças, pela professora, ou selecionadas pela turma para serem afixadas na parede. Assim, enquanto escrevia seu livro, CM, por diversas vezes, saía de sua mesa e se dirigia ao cartaz do sistema solar que estava disposto em uma das paredes.

Depois de sua primeira consulta ao cartaz, CM escreveu, na primeira

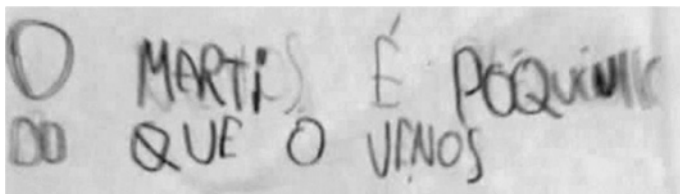


Figura 15 – Página 1a do livro de CM

página, o que é ilustrado pela Figura 15.

Nesse registro, percebe-se a rasura de CM, já que apagou o que escrevera (Figura 14) e decidiu substituir o nome do planeta, ampliando com outros vocábulos a sequência da frase.

Em MARTI, substituindo a vogal E pela vogal I, o menino faz

novamente um registro que remete à oralidade, da mesma forma que em POQUINHO, embora nesse caso haja a supressão das vogais na escrita de um falso ditongo (cf. BISOL, 1989). Esse é o caso do ditongo [ow], mas tais usos também são frequentes para [aj] e [ej], representados graficamente por ou, ai, ei. Normalmente, nessa fase de aprendizagem da escrita, a criança escreve o, a, e, já que, na sua fala, as semivogais [w, j] não são pronunciadas<sup>12</sup>.

Depois de escrever essa frase, CM volta ao cartaz e, desta vez, redige o que está na Figura 16.

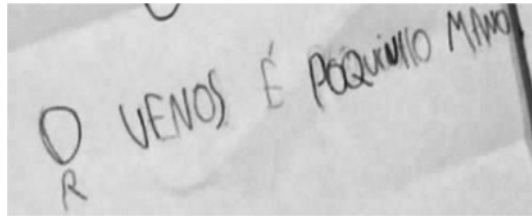


Figura 16 – Página 1b do livro de CM

O menino não só apagou novamente, como mudou o sujeito, reescrevendo VENOS, e inseriu um adjetivo, provavelmente sentindo falta desse elemento ao ler sua frase anterior. Nesta palavra, ao escrever o último grafema, R, sem espaço na linha, optou por registrá-lo na linha de baixo. Com a escrita de MANOR, parece haver uma incerteza de CM quanto ao adjetivo que deve escrever (MAIOR ou MENOR?), ficando um registro que remete a ambos. Este caso merecia uma conversa com o menino a fim de verificar sua intenção de escrita, mas isso não foi feito naquele dia.

Depois desse registro, CM volta ao cartaz e, em seguida, decide escrever:

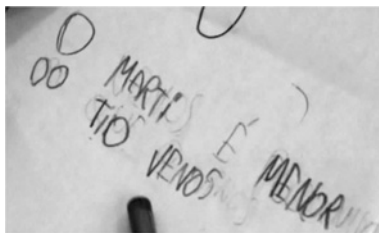


Figura 17 – Página 1c do livro de CM

<sup>12</sup>Sugere-se, além das obras mencionadas, a leitura de Bagno (2001, 2007) para mais informações sobre esses usos da fala brasileira.

O menino apaga outra vez, e MARTI torna-se sujeito da frase; o adjetivo MENOR é escrito, após a confirmação do tamanho de ambos no cartaz dos planetas. E, na escrita de TIO VENOS, CM leu [ki'o`venos], não percebendo a diferença entre o grafema T e a referência ao fonema /k/. Essa substituição remete ao processo de aquisição da fala, quando crianças entre 2:6 e 3:6 falam [ʔtaza] para *casa*, por exemplo, mas em um breve levantamento dos dados de fala desse menino, não foi verificada essa substituição. Nesse caso, também poderia haver um questionamento para compreender melhor o registro de CM.

Depois de tanto escrever, apagar, pensar e ajustar, CM elaborou sua segunda página, conforme ilustra a Figura 18.

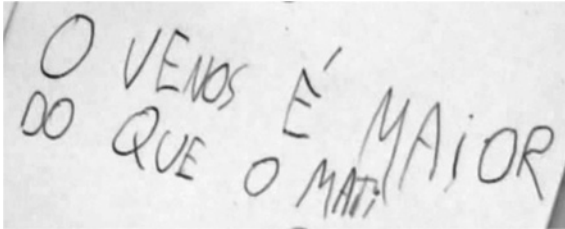


Figura 18 – Página 2 do livro de CM

Depois de escrever sobre Marte, na página 2, CM coloca VÊNUS como sujeito, mas utiliza-se da mesma grafia já comentada. Na palavra MARTI, o menino não registra o grafema R, talvez por não ter percebido sua ausência ou não ter compreendido, no momento em que escrevera, a necessidade de registrá-lo.

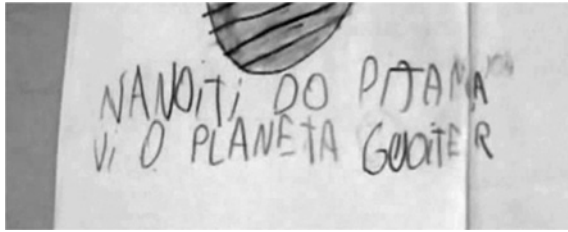
Da página seguinte, vale a pena trazer, em primeiro lugar, o desenho de CM.



Figura 19 – Página 3 do livro de CM

A figura destaca a grafia de CM para JÚPITER. Provavelmente o menino partiu do cartaz da sala para escrever o nome deste planeta, mas não deve ter percebido o grafema P por completo, já que registrou uma forma parecida com a letra O. Além do acento agudo na sílaba adequada, CM registrou um segundo acento para o qual não se tem uma justificativa, já que não lhe foi questionado o porquê desse uso.

Nessa mesma página, o menino concluiu seu livro e escreveu:



**Figura 20 – Página 3a do livro de CM**

Além de haver casos de hipossegmentação e de substituição de E por I, como NANOITI, usos já comentados anteriormente, ressalta-se a escrita de GÚOITER. Aqui parece que CM se lembrou de que o grafema G também pode representar o fonema /ʒ/, mas não comparou esse registro com o anterior, embora tenha mantido o grafema O no lugar de P, sem utilizar o segundo acento agudo. Este é mais um caso que merecia um diálogo com o menino.

Após a reflexão sobre os dados de CM, é preciso dizer que eles permitem verificar, por essa metodologia, que se vale da filmagem, a forma como a criança foi elaborando seus textos e se valendo do que lhe cercou tanto no que diz respeito ao material escrito disponibilizado na sala de aula e das oportunidades que teve para escrever e revisar sua escrita. Possibilitar momentos de reescrita, de leitura e de questionamentos para a criança, contribui para o avanço nesse processo de produção textual, além de deixá-la motivada a escrever.

CM, nos registros evidenciados, mostrou que já domina a representação das estruturas silábicas possibilitadas por essas produções, revelando usos que remetem às marcas da oralidade e às convenções ortográficas. Tais usos irão se modificando, ou seja, aproximando-se ao alvo na medida em que CM for se apropriando da escrita da língua portuguesa, lendo, escrevendo,



refletindo sobre o que se fala e se escreve. Ressalta-se que a participação do educador precisa ser constante e positiva nesse percurso da criança durante a aprendizagem da escrita e o seu uso significativo no contexto da escola.

## **Considerações finais**

É preciso ressaltar, ainda, que as produções apresentadas são exemplos dos dados que vêm sendo obtidos, indicando as diferenças entre cada situação de produção e quanto a implicações possíveis. Na medida em que mais e novos dados forem analisados, muito mais poderá ser discutido.

JF e CM encontram-se, de acordo com o que foi apresentado aqui, em diferentes momentos do uso da escrita inicial. Embora esses registros refiram-se ao contexto da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, não se pode descartar o fato de, em um primeiro ano, haver crianças com ambas as características. São diferentes momentos e diferentes realidades, mas muitas vezes encontram-se diante dos professores. Cada criança tem seu ritmo e a partir dessa especificidade precisa ser acompanhada, por isso conhecimento e respeito precisam fazer parte do cotidiano do educador que está ao seu lado.

Entende-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir para o debate sobre as semelhanças e diferenças entre a aquisição da linguagem oral e o uso inicial da modalidade escrita da língua, aproveitando os direcionamentos das pesquisas no âmbito da fonética e da fonologia. Concebe-se, também, na direção aplicada deste estudo, a oferta de resultados sobre o processo gradual do domínio da língua materna, desfazendo mitos ou equívocos ainda hoje sinalizados por educadores que estabelecem diagnósticos imprecisos quanto ao que consideram dificuldades de linguagem de seus alunos. Nesse mesmo rumo, trazendo à tona aspectos da linguagem infantil, pode-se contribuir para amenizar situações de exclusão na sala de aula, quando, por exemplo, crianças que se diferenciam da maioria da turma por algum aspecto linguístico, mostrando um desempenho aquém do que é esperado, nem sempre consequência de uma patologia, podem ser melhor atendidas se o professor for capaz de compreender suas especificidades linguísticas. Muitas vezes, o educador não tem formação para assumir que determinados usos da criança que, à primeira vista, podem indicar dificuldade ou patologia, são, na verdade, evidências da forma como ela lida com a língua, através da comprovação ou

não das hipóteses que faz sobre as relações entre fala e escrita ou quando se depara com o uso do sistema de escrita de sua língua. Se for capaz de lidar com tal situação, conhecendo o modo como a criança estabelece tais relações e opta por determinados registros de escrita, esse educador terá argumentos mais claros e concretos para indicar encaminhamentos terapêuticos, caso identifique-se essa necessidade. É preciso que ele compreenda – e este estudo pretende contribuir com isso - que muito do que pode ser considerado erro, dificuldade, problema, desvio, alteração (só para citar alguns termos) de fala ou de escrita é, na verdade, uma pista concreta do que a criança não domina da sua língua, mas, principalmente, é um indício revelador daquilo que ela já conhece. O estudo longitudinal aqui indicado permite olhar para as individualidades: embora comparações possam ser feitas entre as produções dos informantes, cada criança precisa ser considerada em relação às suas produções e ao seu desempenho, não necessariamente ou unicamente ao desempenho de seus colegas da turma.

E os estudos não param por aqui...

## Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 9ª ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.5, n.2, p.168-185, ago. 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CÂMARA JR., J. Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 23a ed. Petrópolis: Vozes, [1970] 1995.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro; FREITAS, Maria Claudia de; LIMA, Cristina Maria Costa. Crianças com queixas de linguagem e procedimentos usuais de avaliação de habilidades lingüísticas. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 43-67, 2003.

CUNHA, Ana Paula Nobre. **A hipo e a hipersegmetnação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPel,, Pelotas, 2004.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre a aquisição das plosivas e nasais. In.: LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, p. 73-81, 2004.

FRONZA, C. A.; LORANDI, Aline; LEMES, Patricia Beatriz. Dados de escrita em séries iniciais: ortografia, fonologia e textualidade. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.2, p.187-204, 2006.

FRONZA, Cátia de Azevedo. Textos nas séries iniciais: evidências fonológicas – resultados preliminares. In: II Congresso Internacional da ABRALIN, **Anais...** Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, p. 103-105, 2003.

FRONZA, Cátia de Azevedo; VARELLA, Noely Klein. Texto e fonologia na alfabetização: implicações pedagógicas. In. 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, **Anais...** São Paulo: ALB (CD-ROM), p. 1-12, 2003a.

FRONZA, Cátia de Azevedo; VARELLA, Noely Klein. Aspectos fonológicos nos textos de crianças em alfabetização. **Textura**. v. 8, p. 39-48, maio a outubro de 2003b.

GUIMARÃES, Marisa Carlota Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPel, Pelotas, 2005.

HOFFMAN, Paul; NORRIS, Janet. On the nature of phonological development: evidence from normal children spelling errors. **Journal of**

**Speech and Hearing Research.** Rockville, v.32, dec. 1989.

LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). **Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LAMPRECHT, Regina Ritter. A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 – 5:5. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.28. n.2. p. 99-106, 1993.

\_\_\_\_\_. Perfil de aquisição normal da fonologia do português Descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5. Tese (Doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 1990.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. “Erros de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre a o próprio sistema de escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, Gládis; CAGLIARI, Luis Carlos. **Diante das Letras.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 121-128, 1999.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. A aquisição das fricativas coronais com base em restrições. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 123-135, junho, 2003.

MENEZES, Gabriela. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

MENN, L. & STOLEL-GAMMON, C. Desenvolvimento fonológico. In: FLETCHER, P. e MacWHINNEY (eds.). **O Compêndio da Linguagem da Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Nadjá e PONTECORVO, Clotilde. Chapeuzinho/ Cappuccetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. in: FERREIRO, E. et alii. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever.** São Paulo: Ática, 1996.

OGLIARI, Marlene Maria. **As relações entre desvios fonológicos e produção escrita.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). –

Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1991.

RIBAS, Letícia Pacheco. Sobre a aquisição do onset complexo. In. LAMPRECHT, Regina R. (Org.). **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: ARTMED, p. 151-164, 2004.

SANTOS, Rosângela Marostega. **Reincidência de desvios fonológicos na escrita**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1995.

SCARPA, Ester Mirian. **Estudos de prosódia**. Campinas: UNICAMP, 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

STACKHOUSE, Joy. Phonological awareness: connecting speech and literacy problems. In.: HODSON, B.; EDWARDS, M. **Perspectives in Applied Phonology**. Maryland: Aspen, p. 154–193, 1997.

STAUDT, Letícia Bello. **Aquisição de onsets complexos por crianças de dois a cinco anos: um estudo longitudinal com base na teoria da otimidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

TESSARI, Elita. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia**. Dissertação (Mestrado em Letras). UCPel, Pelotas, 2002.

VARELLA, Noely Klein. **Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos similares aos da aquisição da fala?** Dissertação (Mestrado em Letras). PUCRS, Porto Alegre, 1993.

\_\_\_\_\_. **Leitura e escrita: temas para reflexão**. Porto Alegre: Premier, 2004.

# Os Gêneros Textuais nas Aulas de Língua Portuguesa

Rosemari Lorenz Martins<sup>1</sup>  
Simone Daise Schneider<sup>2</sup>

## 1. O ensino de língua portuguesa: teoria x prática

A discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa estende-se desde os anos 70, quando se sentiu a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. O eixo dessa discussão centra-se, até hoje, principalmente, no domínio da leitura e da escrita. No entanto, dados do PISA 2000 bem como da Prova Brasil foram relevantes para constatar que o problema persiste e que as mudanças, se estiverem ocorrendo, estão andando a passos lentos. Vale evidenciar que o avanço da linguística, em especial da psicolinguística e da variação linguística, permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna.

Segundo os PCNs (1997, p. 18), na década de 80, as críticas mais frequentes que se fazia ao ensino tradicional eram: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de textos; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas e a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente.

---

<sup>1</sup>Mestre em Ciências da Comunicação, Centro Universitário Feevale.

<sup>2</sup>Mestre em Linguística Aplicada, Centro Universitário Feevale.

Nesse contexto, foram publicados os PCNs, em 1998. O objetivo principal dos PCNs de Língua Portuguesa foi promover discussões curriculares da área com o intuito de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Dessa forma, pretenderam contribuir com os professores no processo de revisão de conteúdos e de elaboração de propostas didáticas.

Conforme os PCNs (1997, p. 22), o objeto de ensino da Língua Portuguesa é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Para tanto, é necessário ver o texto como unidade de ensino e contemplar nas práticas educativas uma diversidade de gêneros textuais, olhando tanto para a relevância social dos textos quanto para suas diferentes formas de organização, favorecendo a reflexão crítica e voltando-se para a função social da língua.

Em decorrência disso, as Matrizes Curriculares Nacionais também preveem o ensino de Língua Portuguesa com base na prática de leitura e na prática de produção de textos. As Matrizes de Referência do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico) são compostas por seis tópicos que corroboram o que já foi mencionado. Os tópicos são: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na composição do texto; relação entre textos – coerência e coesão no processamento do texto –; relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística.

Em 2009, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2009, p. 19) também frisa a “importância de promover o desenvolvimento no aluno, da capacidade de produzir e de compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral”.

Entretanto, embora os documentos legais orientem para um trabalho com a língua mais dinâmico e voltado para o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, será que houve mudanças em sala de aula? Se houve, o que mudou? Em que sentido?

Em função desses questionamentos, que não são somente nossos, mas de muitos professores preocupados com os resultados das últimas provas nacionais relativas à capacidade de leitura dos brasileiros e também com a

formação de cidadãos críticos, que nós decidimos por esta pesquisa. Temos como objetivo principal buscar possíveis causas das deficiências dos alunos com relação à leitura, com o intuito de contribuir com a qualificação de professores e com o desenvolvimento da competência de leitura de crianças e jovens.

Para tanto, por meio de estagiários do Curso de Letras de nossa instituição, coletamos, junto a professores titulares de escolas da região, que receberam nossos acadêmicos, materiais utilizados por professores dos ensinos Fundamental e Médio para trabalhar com a leitura na sala de aula. Com base nesses materiais, faremos um levantamento dos textos que são trabalhados em sala de aula, classificando-os quanto ao gênero e ao tipo de questões relativas ao texto que são propostas aos alunos. Não nos deteremos, nesse momento, nas respostas dos alunos, pois o objetivo gira em torno, nesta pesquisa, somente da prática pedagógica do professor. Esses dados, por fim, serão analisados com base nos documentos já citados e em pesquisas relacionadas a esses documentos, verificando se corroboram ou não as novas diretrizes para o ensino de língua.

Convém frisar que não pretendemos, com este trabalho, criticar a prática dos professores. A nossa pretensão é refletir sobre essa prática com a intenção de contribuir com um ensino mais qualificado e que realmente promova o desenvolvimento da capacidade de uma leitura competente e reflexiva por parte dos alunos, para que se tornem cidadãos críticos e atuantes.

Refletir sobre a prática pedagógica com o intuito de qualificar o profissional da educação é praxe em nosso curso. Assim, antes de o acadêmico iniciar sua atuação pedagógica, ele deve observar aulas e refletir sobre a prática do professor observado com base nas teorias estudadas ao longo do curso. No período de observação, o acadêmico coleta todos os textos, exercícios e demais materiais que o professor titular entrega para seus alunos com o intuito de utilizá-los como referência no planejamento de suas aulas. Foi nesse contexto que se realizou esta pesquisa.

Uma vez coletados os textos, em um primeiro momento, verificamos que gêneros textuais estavam circulando, nesse semestre, nas escolas em que nossos acadêmicos realizaram suas práticas. Depois, analisamos o que foi feito com esses textos, que tipo de questões foram elaboradas a partir deles e para que nível de leitura eles estavam preparando seus alunos. Esses aspectos serão analisados, buscando aprofundamento teórico, principalmente, em Marcuschi (2001 e 2008) e Rojo (2002 e 2004).



## 2. Que gêneros textuais estão sendo trabalhados nas escolas?

Entre os textos coletados por nossos acadêmicos em suas observações, encontramos uma diversidade de gêneros. Entretanto, embora os gêneros textuais sejam variados, tais como, história em quadrinhos, biografia, letra de música, crônica, poema, conto, piada, entre outros, quase todos pertencem a uma mesma modalidade discursiva, já que neles predomina a sequência narrativa. Apenas em duas letras de músicas trabalhadas predominava a tipologia argumentativa. Isso evidencia que, na seleção de textos em sala de aula, para o trabalho escolar, não está clara a “visão de texto como unidade de interação”, nem “a noção de gênero textual como forma de ação social”, mas como “entidade linguística formalmente constituída” (MARCUSCHI, 2008, p. 21).

Constatamos também que alguns gêneros textuais se repetem, como é o caso da crônica, que foi levada para a sala de aula na maioria das turmas. A repetição de um mesmo gênero deixa pistas de que a linguagem não está sendo trabalhada como atividade social e interativa. Percebemos a falta de trabalho com outros gêneros, como relatórios, resenhas, sinopses, bilhetes, listas, mapas, itinerários, bulas, legendas, gráficos, bulas, entre tantos outros que “[...] constituem, em parte, a própria atividade e organização dos grupos sociais” (BAZERMAN, 2005, p. 19).

Vale destacar que essa análise não constitui uma crítica ao trabalho com narrativas. As narrativas são de extrema importância para as pessoas, pois o ato de contar histórias introduz a criança no mundo da leitura, da escrita e da oralidade e facilita a organização das estruturas linguísticas produzidas por ela. O que questionamos é o trabalho constante com textos do cotidiano e predominantemente narrativos em detrimento de outros gêneros que não sejam do cotidiano e cuja predominância tipológica não seja narrativa, a fim de que o aluno obtenha informações novas e possa construir relações de outra ordem, além de fazer comparações, dar explicações ou avaliar outros gêneros textuais. O trabalho com um mesmo tipo textual limita o trabalho com determinados aspectos linguísticos, já que o que caracteriza uma tipologia é a natureza linguística de sua composição: a modalidade, aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo etc.

Além disso, verificamos ainda que a intertextualidade também não está presente no trabalho escolar. Da mesma forma, constatamos que faltam atividades de relação entre os textos lidos, entre esses textos e situações

experenciadas pelos alunos e “a compreensão compartilhada entre o que foi dito anteriormente e a situação atual”, conforme frisa Bazerman (2005, p. 25).

Com base nisso, fica claro que não basta levar diferentes gêneros textuais para a escola e acreditar que isso seja suficiente, mas é preciso ter um maior conhecimento sobre o funcionamento dos gêneros textuais e sobre sua função comunicativa e social, tanto para sua compreensão quanto para a produção. Nesse sentido, para dar continuidade a esta reflexão, analisaremos as questões propostas pelos professores aos alunos com base nos textos que levaram para a sala de aula.

### 3. O que está sendo realizado com os textos?

Após a identificação dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, verificamos o que foi feito com os textos na sala de aula. Em uma primeira análise, constatamos que, para todos os textos tinham sido elaboradas questões chamadas pelos professores de “interpretação de texto”, que não eram exatamente de interpretação. Isso nos motivou a aprofundar um pouco mais essa análise. Buscamos, então, o trabalho de Marcuschi (2002), que analisou os tipos de perguntas de compreensão nos livros didáticos de português e o quadro de subescalas de leitura, apresentado no relatório do PISA 2000.

O estudo de Marcuschi (2002), acerca da tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de português é relevante, porque auxilia a perceber o quanto as questões propostas ao aluno a partir de um texto desenvolvem habilidades e competências em leitura ou não. O quadro abaixo sintetiza essa análise.

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue: Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que acontecem.</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti pra você.</i>

continua

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, indique etc.</i>	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>O que, quem, quando, como, onde...</i> ) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	Há uma contradição quanto ao uso de carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	Qual a sua opinião sobre...? O que você acha do...? Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com o autor?

continua

<b>Tipos de perguntas</b>	<b>Explicitação</b>	<b>Exemplos</b>
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	Dê um exemplo de pleonasmovicioso. (Não havia pleonasmono texto e isso não fora explicado na lição) Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	Quantos parágrafos têm o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Numere os parágrafos do texto.

**Quadro 1 – Tipos de Perguntas**

Fonte: Marcuschi, 2002, p. 54-55

Já o quadro das subescalas do PISA 2000 permite verificar o nível de proficiência de leitura que cada questão exige. O PISA avalia os conhecimentos e habilidades relativos à leitura em três domínios: identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão, desdobrados em cinco níveis de proficiência cada um, conforme pode ser visto no quadro que segue.

<b>Nível</b>	<b>Identificação e recuperação de informação</b>	<b>Interpretação</b>	<b>Reflexão</b>
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.

continua

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como idéia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma idéia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.

continua

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.

**Quadro 2 – Subescalas de Leitura**  
**Fonte: Relatório do PISA 2000, p. 32**

Com base nesses dois quadros, classificamos as questões quanto ao tipo e quanto ao nível de leitura que exigem para serem respondidas.

Trazemos aqui um recorte desse levantamento, apresentando a análise de cinco textos, totalizando 44 questões. Os textos foram selecionados considerando-se como critério que fossem de gêneros diferentes. Grande parte dessas questões foram copiadas de livros didáticos e exigem pouco esforço por parte do aluno para respondê-las. 48%, segundo a tabela proposta por Rojo (2004), são de identificação e recuperação, cuja resposta exige apenas que o leitor localize, identifique ou recupere uma informação considerada simples no texto, como pode ser visto nos exemplos que seguem.

Ex1: *De que forma a mãe é apresentada no texto?*

Ex2: *Quantos quadrinhos há na história?*

Ex3: *O personagem Filipe não gosta de ir à escola. Dê um exemplo que mostre isso no texto.*

Apenas 52% das questões são de reflexão, contudo, elas exigem que o leitor faça somente conexões simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano, como mostram os exemplos.

Ex4: *Quais atitudes do filho, apresentadas no texto, o tornam ingrato?*

Ex5: *O que você sentiu ao ler este texto? Tente colocar suas emoções no papel.*

Ex6: *Onde a mulher provavelmente estava quando a história ocorreu?*

Algumas questões estão voltadas para a estrutura do texto bem como para partes textuais. Segundo os tipos de questões (MARCUSCHI, 2008), apenas 15% das questões podem ser consideradas inferenciais; na sua maioria, são questões objetivas, diretas, ou do tipo vale-tudo (50%).

### **Estrutura**

Ex7: *Quantos tipos de balões diferentes existem na história?*

Ex8: *Quantos quadrinhos há na história que não possuem falas? O que eles expressam?*

### **Inferenciais/Objetivas/Vale-tudo**

Ex9: *Que mensagem podemos tirar dessa história em quadrinhos?*

Ex10: *Que objeto é um elemento importante no desfecho da história? Por quê?*

Ex11: *As expressões faciais da mulher são importantes? Por quê?*

Ex12: *Há narrador na história?*

Em síntese, os textos serviram de pretexto para estudar outras coisas, como: gramática, ...

Ex13: *Assinale o trecho em que está expressa uma relação de finalidade:*

- a)  *E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz.*
- b)  *Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto.*
- c)  *O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios.*
- d)  *Ela chamava o nome por completo, com o pedaço da mãe e o pedaço do pai.*

Ex14: *Que palavras estão sendo usadas para intensificar a ideia de burrice relacionada à televisão? A que classe gramatical elas pertencem?*

.e estrutura textual...

Ex15: *Quantos tipos de balões diferentes existem?*

O que menos foi encontrado nas questões propostas foi a efetiva interpretação de texto (6,81%). Desses 6,81%, 2/3 são questões de nível 1, conforme Rojo (2004).

Ex16: *A família de Mafalda não pôde viajar nas férias. Como Mafalda reagiu?*

E 1/3 são de nível 3.

Ex17: *Releia o trecho “Minha mãe demonstrava uma vontade de ficar só. Uma vontade de solidão”. Por que a mãe poderia estar sentindo essa necessidade?*

Constatou-se, por exemplo, que, na análise de um dos textos, somente uma questão exigia a leitura do texto, as demais exigiam outros conhecimentos extratextuais. Foram apresentadas questões como:

Ex18: *Você sabe o que é um personagem?*

Ex19: *Você já havia visto alguma história em quadrinhos composta apenas de imagens, sem palavras?*

Ex20: *Além de Eva Furnari, que outros autores de história em quadrinhos você conhece? Na sua opinião, esse tipo de texto destina-se a pessoas de que idade(s)?*

Considerando a subescala de Rojo, 81,8% das questões propostas são de nível 1 e 11,4% são de nível 2, totalizando 93,2%. Isso evidencia que os alunos estão sendo pouco preparados para compreender o sentido de palavras ou frases a partir do texto e para construir relações, comparações, explicações e avaliações sobre o texto. Evidenciamos, também, que os alunos trabalham pouco a formulação de hipóteses e tampouco foram instigados a demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam pouco ou não familiares (6,8%).



Na verdade, constatamos que o trabalho com o texto praticamente girou em torno do estabelecimento de relações entre o texto e experiências do cotidiano dos alunos, pois os professores dão preferência a reflexões empíricas. Isso fica claro em questões como as que seguem.

*Ex21: O personagem Filipe não gosta de ir à escola. Dê um exemplo que mostre isso no texto. E você gosta de ir à escola? Por quê?*

*Ex22: Você achou que Mafalda agiu de forma correta? O que você faria na situação de Mafalda? Escreva dentro do balão a sua resposta.*

Em resumo, esse é o quadro que encontramos. O que isso significa? Tentaremos refletir sobre isso a seguir.

#### 4. Algo mudou?

Embora os PCNs tenham sido publicados com o intuito de que as práticas de ensino fossem revisadas, se compararmos o trabalho com textos em sala de aula como é feito hoje com o que era realizado quando nós ocupávamos os bancos escolares, constataremos que pouco mudou com relação a esse aspecto. Isso foi confirmado por Marcuschi (2008, p. 266-7), quando analisou questões de compreensão textual em livros didáticos de português. A partir dessa pesquisa, cujos resultados já haviam sido publicados em 1996 e 1999, Marcuschi concluiu que os autores de livros didáticos consideram relevante o trabalho com a compreensão textual, no entanto, o problema está na natureza desse trabalho. Entre os principais problemas encontrados por ele, temos:

(a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender textos consiste em uma atividade de identificação e extração de conteúdos.

(b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais.

(c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.

(d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a ideia de que compreender é apenas identificar conteúdos.

Os problemas a que chegamos com nossa pesquisa foram os mesmos constatados por Marcuschi, até porque muitas das questões usadas nos exercícios que analisamos foram retiradas de livros didáticos e outras foram construídas tomando como base questões também de livros. Isso leva à hipótese de que os professores ou não se sentem seguros para elaborar suas próprias questões ou realmente não foram preparados para fazê-lo.

Assim, fica evidente que é necessário que as instituições de ensino superior assumam sua função de oferecer uma formação continuada aos professores para qualificar seu trabalho. Nesse sentido, para encerrar este artigo, apresentaremos algumas implicações pedagógicas resultantes do trabalho com diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, e, por fim, traremos algumas sugestões para o trabalho em sala de aula.

## 5. Implicações pedagógicas

A primeira grande consideração com relação às aulas de língua portuguesa é o trabalho com o texto como unidade básica de ensino, como propõem os PCNs. Depois, é imprescindível levar diferentes gêneros textuais para a sala de aula, tantos textos do cotidiano quanto textos mais complexos e que não são usados diariamente, mas que poderão aparecer na vida de nossos alunos. Alguns desses gêneros o aluno precisa apenas saber ler e compreender, outros, contudo, além de compreender, é relevante que ele saiba produzir, porque poderá precisar deles em algum momento da vida para interagir de forma adequada com os sujeitos com os quais se relacionará. Quanto maior a quantidade de gêneros com os quais nossos alunos entrarem em contato, maior será sua competência discursiva.

É importante ressaltar que o trabalho com gêneros não deve se ater ao estudo da forma, pois, embora um determinado gênero tenha uma forma relativamente estável, nada garante que ela não vá mudar. Basta lembrar do gênero carta que, com o aumento do uso da internet, sofreu várias mudanças, não só no que diz respeito ao suporte, mas também com relação à forma e a certos aspectos linguísticos que estão relacionados ao suporte em que é veiculada. Por isso, além da estrutura de um texto, é preciso também trabalhar o suporte, os aspectos linguísticos inerentes ao gênero e,

obviamente, sua função social, para que fique bem claro em que situação comunicativa determinado gênero é adequado. É preciso observar ainda a temática desenvolvida pelo texto, as estratégias textuais empregadas em sua composição, a escolha do vocabulário mais ou menos incomum, os recursos sintáticos e semânticos utilizados, como também as determinações específicas dos gêneros e da época em que foram produzidos.

Para Antunes (2009, p. 54), no trabalho com o gênero de texto, é relevante conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito, o que faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. Para tanto, ela destaca que os textos diferem enormemente, pois dependem da multiplicidade de propósitos que envolvem; eles obedecem a certos padrões mais ou menos fixos, pois são uma espécie de modelo resultante de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a que servem; organizam-se em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos ou partes, cada uma desempenhando uma função determinada; por fim, os textos – na conformação a essas estruturas – contêm elementos obrigatórios e opcionais. Os primeiros, mais que os segundos, marcam o que, efetivamente, é típico de um gênero, ou, mais precisamente, de uma classe de gênero.

A pesquisadora destaca ainda que, no trabalho de sala de aula, os textos precisam assumir sua feição concreta, particular de realização típica, uma vez que são identificados como sendo cada um de determinado gênero. Quando propõem atividades de escrita, o professor deve usar o nome particular do gênero que solicita: “escrevam uma *carta*, *um aviso*, etc.”. Isso é importante, segundo ela, porque o nome do gênero já aponta para seu propósito comunicativo.

Antunes também destaca que, com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas. Assim, a familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um dos gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.

Com base em tudo isso, trazemos, como ilustração, uma prática pedagógica envolvendo produção de gêneros textuais diferentes e atividades de retextualização elaboradas por acadêmicos do curso de Letras da nossa instituição. Essa atividade tem o objetivo de destacar a capacidade de leitura e de compreensão textual dos leitores.

Para iniciar essa prática pedagógica, foi lida a poesia *Na casa do espanto*, de Luciane Maria Raupp, e solicitado aos alunos que redigissem outros diferentes gêneros textuais com a mesma temática da poesia. Na sequência, registramos a poesia e algumas propostas de atividades.

### **A casa do espanto**

Na casa do espanto,  
Um fantasma em cada  
canto.  
Na cortina esfarrapada,  
Uma aranha pendurada!

Enfeitando o quarto de  
dormir,  
Há um esqueleto a sorrir.  
Na cama toda empoeirada,  
Uma múmia está deitada.

No banheiro, há uma pia  
rachada  
Toda cheia de sapos – que  
coaxada!  
Dentro da banheira  
centenária, Banha-se uma  
serpente sanguinária.

Reúnem-se na sala de jantar  
Vampiros terríveis a  
confabular:  
De quem será o próximo  
pescoço mordido?  
O meu não! Levo alho bem  
fedido!

Na cozinha, uma bruxa  
malvada  
Prepara uma maçã bem  
envenenada.  
É só o que ela sabe fazer:  
Feias e belas a adormecer.

Frankstein lê na sala de  
visitas.  
Esse escuro todo faz mal  
para as vistas!  
Eta monstro descuidado  
para valer!  
Mas eu não vou com ele me  
meter!

A Cuca invadiu o porão.  
Trouxe consigo o Bicho-  
Papão!  
Esses dois não são de nada:  
Só sabem fazer trapalhada!

O Velho do Saco está no  
telhado  
Com a chuva, ficou todo  
molhado!  
Tomara que pegue um baita  
resfriado,  
Para deixar de ser tão  
malvado!

Dessa casa, gosto mesmo é  
da saída!  
Nunca mais por mim será  
invadida.  
Esses monstros não são  
grande perigo,  
Mas não sou louco de testar  
isso comigo!

Atividade 1: Imagine que “Na casa do espanto” seja um filme. Crie a sinopse desse filme para ser colocada na contracapa do DVD a fim de divulgá-lo.

Atividade 2: Escreva uma carta pessoal contando para sua melhor amiga o que viu ao entrar pela primeira vez na casa do espanto.

Atividade 3: Você agora é “um jornalista” e precisa escrever uma notícia para ser publicada no jornal da escola com a seguinte manchete: “Cuca invade porão da casa do espanto”.

Atividade 4: Imagine que você seja a Bruxa da poesia, sendo assim, crie a receita da maçã envenenada.

Produção: *Maçã Envenenada*

Ingredientes:

4 maçãs vermelhinhas	1 xícara de açúcar
1 copo de urina de perereca	3 pernas de aranha
2 punhados de enxofre	1 pote de pimenta malagueta
3 pelos de gato negro	

Modo de preparo

Misture a urina, o enxofre, os pelos de gato e as pernas de aranha. Coloque para cozinhar em um caldeirão. Deixe ferver por um dia. Após esfrie e reserve. Pique as maçãs, depois misture os demais ingredientes.

Cobertura: açúcar caramelizado com pimenta malagueta.

Porção: 7 porções

Tempo de preparo: dois dias

O sabor é irresistível. Não deixe de preparar essa receita. Se não morrer, ficará imune de qualquer doença.

Autoras: Marli Schmitt e Pâmela Schneider

Atividade 5: Redija uma estrofe final diferente para a poesia, considerando o primeiro verso “Dessa casa, eu gosto mesmo é \_\_\_\_\_!”.

Dessa casa gosto mesmo é de lembrar  
Pois gosto de me arrepiar  
Não curto coisa banal  
Adoro histórias do mal

Dessa casa gosto mesmo é de falar  
Das coisas pelas quais passei  
Monstros, Cuca, fantasmas...  
Daqui nunca mais sairei!

Alunas: Solange Soares, Marnice Weschenfelder, Euclair Stiebe

Trazemos, ainda, algumas questões de uma atividade de compreensão de um poema de Carlos Drummond de Andrade, elaborada por uma acadêmica. Essa proposta envolve intertextualidade e questões, de modo geral, de reflexão e de interpretação, que permitem ao leitor (aluno) avaliar criticamente o texto, mostrando conhecimento acurado de textos complexos e com forma não familiar.

### **Balada do amor através das idades**

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

Virei soldado romano,  
perseguidor de cristãos.  
Na porta da catumbamba  
encontrei-te novamente.  
Mas quando vi você nua  
caída na areia do circo  
e o leão que vinha vindo,  
dei um pulo desesperado  
e o leão comeu nós dois.

Depois fui pirata mouro,  
flagelo da Tripolitânia.

Toquei fogo na fragata  
onde você se escondia  
da fúria do meu bergantim.  
Mas quando ia te pegar  
e te fazer minha escrava,  
você fez o sinal da cruz  
e rasgou o peito a punhal...  
Me suicidei também.

Depois (tempos mais amenos)  
fui cortesão de Versailles,  
espírituoso e devasso.  
Você cismou de ser freira...  
Pulei muro de convento  
mas complicações políticas  
nos levaram à guilhotina.

Hoje sou moço moderno,  
remo, pulo, dança, boxo,  
tenho dinheiro no banco.

Você é uma loura notável,  
boxa, dança, pula, rema.  
Seu pai é que não faz gosto.

Mas depois de mil peripécias,  
eu, herói da Paramount,  
te abraço, beijo e casamos.

Carlos Drummond de Andrade

*Reunião*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969, p. 22.

### Questões:

- 1) É possível entender o poema sem fazer uma pesquisa prévia? Por quê?
- 2) Na sua opinião, o que Carlos Drummond de Andrade quis mostrar com esse poema? Sintetize.
- 3) Após descobrir a relação histórica feita pelo autor em cada estrofe, explique a relação existente entre o título e o texto.
- 4) Nas quatro primeiras estrofes, o autor apresenta trajetos desastrosos de personagens apaixonados, diferentemente da última estrofe. Explique essa mudança e justifique sua resposta através da ideia dada pelo próprio autor.
- 5) Você acredita que os problemas amorosos apresentados no poema poderiam ter um final diferente nos dias de hoje? Explique<sup>3</sup>.

A questão 1 está relacionada ao sentido global do texto e também aos conhecimentos de mundo do leitor. Se o leitor já leu sobre mitologia, ele compreenderá o poema sem realizar uma pesquisa prévia, mas, se não souber nada sobre ao assunto, é imprescindível que faça uma pesquisa, pois, do contrário, sua compreensão será limitada por falta de conhecimentos complementares. A questão averigua os conhecimentos gerais do aluno.

A questão 2 está relacionada à questão 1. É importante compreender bem o poema para poder especular sobre as intenções do autor. Se o aluno fizer uma leitura superficial, suas hipóteses também serão superficiais e ficarão distantes das possíveis intenções do autor que tinha grande conhecimento sobre o assunto. Assim, se o professor levar esse texto para a sala de aula, ele deverá fazer uma atividade de pré-leitura para que a turma toda tenha condições de compreender o texto.

A questão 3, além de exigir conhecimento gerais, exige uma profunda compreensão do texto. O título de um texto é o menor resumo do texto e, para resumir um texto, é preciso compreendê-lo profundamente. Dessa

---

<sup>3</sup> Essa atividade foi elaborada pela acadêmica Karen Veiermüller da Silva.

forma, para fazer uma relação entre o título e o conteúdo do poema, o aluno deverá tê-lo compreendido em todos os seus aspectos. Essa é uma questão que exige um nível de leitura bastante profundo e bastantes conhecimentos relacionados.

A questão 4, além de exigir uma compreensão do texto como todo, exige também a compreensão das partes que o compõem. Além disso, o aluno deverá ser capaz de relacionar o que compreendeu do texto com suas experiências de vida para poder justificar a mudança e, ainda, deverá ser capaz de hipotetizar os objetivos do autor. A questão 5, da mesma forma, pede que o aluno reflita sobre a ideia central do poema, trazendo-a para os dias atuais.

Todas essas questões, diferentemente das coletadas nas atividades propostas nas aulas observadas pelos nossos acadêmicos, exigem mais do que identificar informações no texto ou responder a questões que nem ao menos exigem a leitura do texto. Essas questões exigem, além de uma compreensão apurada do texto, que sejam traçadas relações entre o texto e as experiências de vida do aluno e, se essas experiências forem poucas, ele deverá procurar outras leituras para complementar, estabelecendo-se assim, um diálogo entre textos para chegar a um outro nível de compreensão.

Para conseguir propor atividades desse tipo, o professor deverá ele mesmo compreender profundamente o texto e, para tanto, deverá analisar sua forma, seu suporte, a intencionalidade do autor, os aspectos linguísticos, entre outras coisas. O professor deverá também ter claros seus objetivos com relação ao texto que levará para seus alunos. Ele deverá saber exatamente o que pretende com o texto, o que seu aluno deverá aprender com ele. Assim, ficará mais fácil trabalhar a leitura e os resultados serão melhores.

## **Considerações finais**

Será que os professores estão sabendo evidenciar o que ensinar, como ensinar e para que ensinar? Parece-nos que estão sabendo o que ensinar, pois trazem gêneros textuais diversos para sala, no entanto, não evidenciam clareza sobre como ensinar nem para que ensinar. Eles não veem o texto como um espaço de concretização do discurso, nem os elementos que o constituem como elementos de expressão de que dispõem para veicular ao grupo ou a seus interlocutores o seu discurso. Conforme Bakhtin (1997), é necessário considerar a esfera de utilização da língua na elaboração de seus



tipos relativamente estáveis de enunciados, pois o texto é resultado da interação entre os agentes do discurso. Todos esses aspectos que constituem o texto não estão evidenciados na prática dos professores, cujas análises de textos foram avaliadas.

Vê-se que o como ensinar e o para que ensinar não está muito claro em função das questões propostas para o trabalho com os textos, pois são, basicamente de identificação e recuperação de informações ou questões de conexão entre informações e conhecimentos do cotidiano. Destacamos, ainda, que são questões objetivas, inferenciais, de estrutura e do tipo vale-tudo, ou melhor, questões que exigem uma análise simples do texto, sem aprofundamento do conteúdo, muitas vezes, a partir de textos descontextualizados, desconsiderando a realidade e o interesse dos alunos. Talvez isso ocorra porque, frequentemente, os textos trabalhados e as questões propostas são cópias de livros didáticos mal formuladas, sem menção à referência, corroborando a análise já realizada por Marcuschi. Gostaríamos de destacar também que professores selecionam os textos sem considerar o nível nem a série dos alunos, o que nos leva a crer que ou os professores estão equivocados na seleção ou o nível dos alunos, nas séries analisadas, é muito diferente.

Essa constatação leva-nos a retomar: houve mudança em sala de aula? O que mudou? Em que sentido? Acreditamos ser possível responder com mais perguntas: as práticas propostas em sala de aula são práticas sociais mediadas pela linguagem? Na escolha dos textos, há um olhar especial para a relevância social dos textos? Os textos propostos apresentam diferentes formas de organização? Há procedimentos de leitura na proposta feita pelos professores? Por que repetir no PDE de 2009 o que já estava nos PCNs de 1997? Agora vai mudar?

Para finalizar, é necessário retomar o objetivo inicialmente proposto e destacar que as possíveis causas das deficiências dos alunos no domínio da leitura e da escrita, constatados nos últimos resultados publicados nacionalmente, estão nas propostas didáticas dos professores em sala de aula, por isso é importante que, mais do que criar leis, programas e projetos que dizem como fazer, sejam criados espaços de formação continuada para que os professores possam refletir sobre sua prática e qualificar o seu trabalho. Somente dessa forma será possível alcançar índices mais altos nas provas de leitura e também formar cidadãos mais conscientes e críticos.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Balada do amor atrás das idades. In: **Reunião**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969, p. 22.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, SP: Parábola, c2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem perdas no caminho**. São Paulo, SP: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escrita, gênero e interação social**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2007.]

BRASIL (2004) **Guia do Livro Didático PNLD/2005 – Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC/CEALE/UFMG  
Disponível em:  
<<http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2005/index.html>>, acesso em 20.10.09.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. Brasília: INEP-MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs) **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**, 2001, p. 46-59. RJ: Lucerna.

\_\_\_\_\_. Cognition, explicitude e autonomia no texto falado e escrito. In: MOURA, Denilda (Org.). **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: Editora da UFAL, 1999, p. 38-48.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, 2002, p. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: **Boletim 2004**, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)>. Acesso em: 22 jun. 2009.

# Literatura e Cinema na Sala de Aula

Lovani Volmer<sup>1</sup>  
Marinês Andréa Kunz<sup>2</sup>

## Prólogo ao leitor/espectador...

*“A prodigiosa riqueza expressiva do cinema é, não a reprodução da vida, mas o poder de extrair da vida aquilo de que tem necessidade para fabricar a matéria-prima da sua ficção.” Jean-Patrick Lebel*

O homem, desde os primórdios, sempre criou e ouviu histórias. Primeiro, criou os mitos para explicar os fenômenos da natureza, cuja razão desconhecia. Depois, passou a ouvir as experiências daqueles que saíam de sua aldeia e viajavam pelo mundo, com cujos relatos alimentavam a imaginação dos ouvintes, que, por sua vez, recontavam-nos a outros, ressignificando-os.

A narrativa, primeiramente oral, passou a se valer de outros suportes, como a pintura, a escrita e, finalmente, a imagem movente. Todos esses suportes exigem do receptor uma atitude explorativa, ou seja, exigem que ele os leia, empregando aqui os termos leitura e texto em uma acepção mais abrangente. Segundo Bettetini (1977, p. 130), ler é “elegir diversos enfoques del texto, indagarlo según diversas perspectivas, singularizar el lugar em que se forma el discurso, remitirse a las interrogativas de fondo que el texto se plantea en tanto que producto; significa hacer del texto outro texto, reescribirlo”.

---

<sup>1</sup>Mestre em Letras, área de concentração Leitura e Cognição, pela UNISC, professora do Centro Universitário Feevale.

<sup>2</sup>Doutora em Letras, área de concentração Teoria da Literatura, pela PUCRS, professora do curso de Letras do Centro Universitário Feevale

Nesse sentido, vale destacar que o leitor nunca é passivo diante de um texto, mas reescreve-o a partir de seu conhecimento de mundo. Assim, podem diferir as leituras e interpretações, já que as pistas estão dadas, mas são percebidas conforme a experiência e a proficiência de cada receptor. Por isso, o papel de mediador do professor na escola é fundamental nesse processo de desenvolvimento da prática leitora por parte do aluno. É, pois, compromisso do professor assumir a tarefa de guia do ato exploratório que é, de fato, a leitura.

Assim sendo, propõe-se a leitura de textos literários e fílmicos em contraposição, na escola, principalmente considerando o apelo da linguagem visual nas diferentes mídias atualmente. Para isso, julga-se necessário retomar brevemente o surgimento do cinema, para, posteriormente, discutir a linguagem fílmica e a literária, nos aspectos em que se assemelham e se diferenciam. Por fim, serão discutidas diferentes alternativas de trabalho com esses textos.

## **Cena 1 - A evolução do *écran*...**

O início da história do cinema, no geral, está relacionado à criação do cinematógrafo. Arlindo Machado (2007, p. 14), no entanto, destaca que

Quanto mais os historiadores se aprofundam na história do cinema, na tentativa de desenterrar o primeiro ancestral, mais eles são remetidos para trás, até os mitos e ritos dos primórdios. Qualquer marco cronológico que possam eleger como inaugural será sempre arbitrário, pois o desejo e a procura do cinema são tão velhos quanto a civilização de que somos filhos.

Para exemplificar o quão distante no tempo está o início do cinema, o autor analisa a Alegoria da Caverna de Platão, em que o prisioneiro da caverna vê as sombras refletidas na parede à sua frente, produzidas pela luz do fogo que ilumina estátuas de pessoas e animais, formando essas imagens, que causam a ilusão de realidade. Tal experiência segue o mesmo princípio do cinema dos dias de hoje, embora com uma tecnologia muito mais modesta.

Já no que diz respeito à tecnologia, podem-se considerar alguns inventos que contribuíram para a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, em 1895, como a do cronofotógrafo e do fuzil fotográfico, criados por

Etienne-Jules Marey para captar o movimento dos seres vivos. Além disso, em suas pesquisas, Albert Lande usou imagens captadas na câmera lenta ou acelerada, para perceber o crescimento das plantas por meio da justaposição de fotografias tiradas em diferentes momentos. Esses dois cientistas contribuíram, mesmo que involuntariamente, para o surgimento do cinematógrafo, embora não estivessem interessados no aspecto artístico da tecnologia, mas em pesquisas da área das Ciências Naturais.

Os irmãos Lumière, por sua vez, registraram cenas do cotidiano, como o trem chegando à estação. No entanto, em função do desconhecimento dessa nova linguagem - a imagem movente - e pelo efeito de realidade, inicialmente, os espectadores fugiram da sala de projeção, pensando que seriam atropelados pela locomotiva.

Essas cenas do cinema primitivo, entretanto, não tinham sequência narrativa, pois não narravam uma história, como já ocorria na literatura, que fora influenciada pela fotografia muito antes ainda do cronofotógrafo. Escritores transferiam para o discurso literário aspectos da linguagem fotográfica, especialmente os realistas, que dedicaram páginas à descrição do ambiente e das personagens, detalhadas como em uma fotografia. Além disso, como se fosse uma câmera a captar as imagens, o olhar guiava a narrativa, o que é evidente em diferentes trechos de *Madame Bovary*, da autoria do francês Gustave Flaubert.

Com o desenvolvimento da tecnologia e da linguagem fílmica, as cenas do cotidiano já não seduziam o espectador, desejoso de histórias, o que levou os produtores a buscar narrativas na literatura, que, a partir daí, passou a ser, por muito tempo, a fonte de que bebiam para criar seus roteiros. Assim, por meio das incontáveis transposições do literário ao fílmico, o cinema passou a ser, na via contrária, mediador entre o leitor e a literatura. Exemplo disso é o fenômeno literário e cinematográfico *Harry Potter*, e o clássico *Senhor dos Anéis*, bem como a recente “febre” adolescente *O crepúsculo*.

Por outro lado, roteiros de filmes foram publicados a partir do sucesso cinematográfico, passando a ser lidos como literatura, como é o caso de *O invasor*, de Marçal Aquino, cuja novela original e cujo roteiro do filme, escrito a partir dela por Beto Brant, foram publicados em um único volume pela editora Geração Editorial. Os dois textos estão separados por fotos de imagens do filme.

Percebe-se que há uma influência mútua entre literatura e cinema. Segundo Tânia Pellegrini, “parece claro, pois, que a natureza da literatura não passou incólume pelas gradativas e profundas transformações que se

efetivaram, como resultado das novas técnicas introduzidas pelos novos modos de produção e reprodução de cultura, baseados, sobretudo, na imagem” (PELLEGRINI, 2003, p. 33).

Em *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca, por exemplo, é nítida essa relação, especialmente no conto *74 degraus*, em que não há um narrador em terceira pessoa que narra, de um ponto de vista privilegiado, o que ocorre. A única marca é a sequência de números de 1 a 74. Cada ação, fala e impressão é narrada pelas próprias personagens, que se expressam em novo parágrafo, utilizando o discurso indireto e o indireto livre. Cada uma relata as ações da outra, alternando o ponto de vista. Essa alternância em que cada personagem assume o ato de narrar e expõe seu ponto de vista, sem a participação de um narrador em terceira pessoa, exige do leitor perspicácia para compreender a sequência narrativa. Além disso, assemelha-se a um roteiro cinematográfico, como se fosse uma montagem paralela, ao estilo de Griffith, ou seja, é como se, no cinema, o espectador percebesse uma personagem através do olhar e das informações cedidas pela outra, numa alternância de enquadramentos.

Nesse sentido, a relação simbiótica entre cinema e literatura ultrapassa a organização narrativa, pois envolve igualmente aspectos relativos às linguagens verbal e visual, o que define os sentidos do texto. De um lado, o texto literário se vale do signo linguístico para construir os mundos possíveis que apresenta em forma de narrativa, de outro, o cinematográfico harmoniza signos de diferentes linguagens: o imagético, o musical e o verbal, bem como as demais informações que a imagem transmite, como a gestualidade e a caracterização das personagens, a iluminação e o enquadramento, entre outros aspectos.

Cada um a seu modo, literatura e cinema acionam distintos processos cognitivos no processo de recepção. O texto literário narra para mostrar, já o fílmico mostra para narrar, o que faz com que o leitor/espectador atue de modos diferentes. O espectador precisa perceber os diferentes recursos colocados em ação ao longo da projeção, verificando se são diegéticos ou extradiegéticos. Assim, a música, por exemplo, cujo fim é, senão compor a diegese, enfatizar os momentos cruciais da história e representar o estado anímico das personagens, suscitando no espectador a adesão ao universo diegético.

Ao contrário do que pode parecer, nem sempre o leitor e o espectador conseguem estabelecer as necessárias relações para compreender os textos. Assim, tanto a leitura do texto literário como a do texto fílmico devem ser

ensinadas na escola, a fim de que tais produtos culturais sejam consumidos a partir de uma leitura mais competente. A partir disso, é preciso instrumentalizar os professores para que eles analisem ambos os textos tanto em relação à história narrada como em relação ao discurso, para evidenciar as estratégias de composição textual e suas consequentes possibilidades de leitura e interpretação.

## Cena 2 – Transposição do literário ao fílmico

*“A imagem que recebo compõe um mundo filtrado por um olhar exterior a mim, que me organiza uma aparência das coisas, estabelecendo uma ponte, mas também se interpondo entre eu e o mundo.” Ismail Xavier*

Na transposição do literário ao cinematográfico, é procedente afirmar que o filme é um novo texto, constituindo-se em uma releitura do seu hipotexto, ou seja, o texto que a ele subjaz, segundo conceito elaborado por Gerard Genette (s. d.). Sendo um novo texto, a narrativa fílmica prescinde da fidelidade ao literário, podendo afastar-se dele em diferentes medidas; o que lhe garantirá qualidade estética é a coerência da narrativa e o emprego da linguagem fílmica. Não deve, pois, ser julgado em termos de fidelidade ao literário, mas pelo modo como a narrativa é engendrada, uma vez que

[...] um texto (literário ou cinematográfico) fala por seus procedimentos estilísticos e não pelo eventual caráter fotográfico de sua escrita. Ver um filme não se reduz a uma leitura direta do que vemos na tela no momento da projeção, nem ler um livro se reduz à imediata identificação das palavras impressas no papel. Cinema e literatura não são apenas estas coisas concretas que efetivamente temos diante dos olhos. São a estrutura que organiza o que é imediatamente visível e também o que se constrói no imaginário estimulado pelo que se movimenta na imagem e palavra [...]. (AVELAR, 2007, p. 55-6).

Além disso, como obra já marcada pelo valor semântico procedente do texto literário, do qual herda reflexos dos juízos da crítica, o filme pode, em contraponto, atribuir-lhe novos lampejos de significação, reforçando ou não o significado original. A nova obra permite novo(s) olhar(es) e olhares renovadores sobre o texto literário, em um jogo de intertextualidade especular. Esse novo olhar pode advir de um uso inusitado da linguagem fílmica para narrar a diegese literária original, a qual pode ser abreviada ou



estendida, tratada a partir de novo foco narrativo ou mesmo narrada por outro narrador. As possibilidades são múltiplas. Cada nova versão precisa encontrar “soluções filmicas” para representar o literário, ou seja, explorar, por meio da heterogeneidade sógnica, que lhe é própria, os sentidos a serem construídos.

A partir disso, enfatiza-se o papel fundamental do leitor/espectador na construção das significações do texto e na identificação de suas possíveis articulações com o contexto estético-histórico-cultural do momento da produção e do da recepção, bem como do próprio evento histórico aí interpretado. O sentido e a forma não estão nos fatos em si, mas nos sistemas de significação que os presentificam. Literatura e cinema constituem-se em reflexos e reflexões sobre o Homem, instaurando um olhar crítico.

Por meio da *mise en intrigue*<sup>3</sup>, reescrevem momentos históricos e os organizam no universo diegético, sem preocupar-se com a fidelidade histórica. Com isso, podem revelar aquilo que não raro não é abordado pela historiografia, por ser demasiadamente microscópico ou individual, como, por exemplo, o sofrimento incorporado pelas personagens comuns diante dos acontecimentos, alcançando, com isso, o nível do humano. Assim, pode a ficção sensibilizar por sua diegese, convidando o receptor ao questionamento e à reflexão sobre os próprios fatos históricos, sem, com isso, pretender alcançar a verdade. Como exemplo, pode-se citar o filme *Amistad*, de Steven Spielberg, que dá voz ao negro raptado da África para ser escravo na América, denunciando a desumanidade da escravidão. Da mesma forma, a narrativa filmica brasileira *Cafundó*, de Clóvis Bueno e Paulo Betti, apresenta João de Camargo, ex-escravo que passa a ser religioso, após a Guerra do Paraguai.

Toda narrativa, como ato comunicativo, pressupõe um narrador que se encarregue da emissão do texto. Se na literatura a presença dos diferentes tipos de narrador é consenso, no cinema, tal estratégia ainda não recebeu nomeação, e talvez conceituação, definitiva<sup>4</sup>. Como o cinema é resultado da harmonização de diferentes linguagens, o ato narrativo dá-se, também, de

<sup>3</sup>Mise en intrigue significa organizar os fatos em sequência narrativa, ou seja, colocar em ordem narrativa, atribuindo-lhes sentido (RICOEUR, 1992).

<sup>4</sup>Há várias definições e denominações para o responsável pela enunciação filmica diferentes da usada neste texto. Metz (1973), inicialmente, defende a existência de um *gran imagier* externo ao filme, mas, posteriormente, afirma que o filme se narra a si mesmo; Jost (1992) defende a existência de uma entidade antropomórfica responsável pela enunciação; Gaudreault (1995), por sua vez, afirma que há um meganarrador, que possui até funções extratextuais; José Maria Paz Gago (2001) institui, ainda, o cinerrador, responsável pela mirada do espectador.

modo diverso, ou seja, o olhar do espectador deve ser guiado, ao mesmo tempo em que os aspectos sonoros devem convergir para o que é mostrado. É, pois, ao mostrar (ou deixar de mostrar) que se narra a história.

O enunciador fílmico é encarregado de instituir o relato, organizando e articulando entre si todas as matérias da expressão que o compõem. Essa entidade textual apresenta o texto fílmico, principalmente, através de uma mirada, isto é, seu olhar guia o do espectador, levando-o a ver e ouvir apenas o que lhe interessa. Dessa forma, o enunciador fílmico é, soberanamente, o responsável pela organização da narrativa na película, ou seja, pela ordenação dos fatos e pela escolha da forma como será contada a história.

A presença do enunciador fílmico pode ser mais ou menos notada através das marcas deixadas na narrativa. Ele pode ser menos presente, como em *Apenas uma vez*, do diretor John Carney, em que a história parece contar-se a si própria.

O enunciador fílmico pode, também, compartilhar o ato narrativo com uma personagem que relata a sua história, como é o caso de *Memórias Póstumas*, dirigido por André Klotzel. Nesse caso, o protagonista dirige-se ao espectador e conta sua história, passando, inclusive, diante da cena que relembra, após sua morte.

Além disso, o enunciador fílmico pode valer-se de uma voz *in off*, a qual introduz os fatos mostrados na tela. Como exemplo, pode-se citar o filme *La lengua de las mariposas*, de Jose Luis Cuerda, em que a voz *in off* da personagem central, Moncho, narra os fatos e grande parte das cenas é captada por seu olhar.

Outra noção narrativa importante no nível da enunciação é o modo como os acontecimentos são levados à apreensão do receptor, ou seja, qual é a fonte de conhecimento dos fatos, qual é o ponto de vista que apreende a imagem ou mesmo ouve os sons. Pode-se considerar os fatos como apreendidos por uma ou mais personagens, ou por uma instância externa à história, ou seja, o enunciador fílmico. Por fim, pode-se, ainda, tentar apagar a presença do enunciador fílmico. Essa noção é fundamental, uma vez que instaura diferentes significados e expectativas no receptor, instaurando, igualmente, a verossimilhança dos fatos narrados.

### Cena 3 – O livro e a grande tela na sala de aula

Atualmente, o público conta com uma enorme produção fílmica, que, em geral, não é, contudo, criada para fins didático-pedagógicos. Apesar disso, pode constituir rico material de apoio ao trabalho do professor em sala de aula, desde que se tenham objetivos claros em relação ao que se pretende.

Pode-se, pois, trabalhar o cinema como material didático para diferentes disciplinas, mas é fundamental observar, primeiro, a sua adequação à faixa etária dos alunos, pois a temática e a complexidade do texto devem ser compreensíveis ao grupo com que se deseja estudar o filme. Nesse sentido, é preciso levar em conta se o nível cultural da obra é compreensível, pois, se não for, não será possível analisá-lo. Se o conteúdo for desconhecido do grupo, cabe ao professor prepará-lo previamente, com pesquisas, leituras e discussões em aula.

De um modo geral, o cinema na sala de aula pode ser analisado em dois níveis: o do conteúdo e o da linguagem. Quanto ao conteúdo, o filme pode ser empregado como fonte de informação, ou seja, por exemplo, na disciplina de história, pode-se assistir ao filme para verificar a representação de fatos históricos, como a Segunda Guerra Mundial, a Ditadura Militar, a campanha das Diretas Já, a colonização do Brasil, entre outros. Importante é não assistir ao filme apenas como ilustração, mas analisar a narrativa fílmica de forma crítica, observando os efeitos de linguagem na construção dos sentidos. Assim, o filme pode ser igualmente uma forma de incentivar a pesquisa e o debate.

Marcos Napolitano (2004) destaca que um bom filme pode ser usado para despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para novos temas. Da mesma forma, para trazer ao aluno realidades distantes no tempo e no espaço e que lhe são desconhecidas. Os alunos também podem produzir filmes ou podem ser filmados, a fim de analisar seu desempenho em diferentes situações de comunicação.

Na aula de língua portuguesa e de literatura, o cinema pode ser empregado como elemento mediador na leitura do texto literário. Pode-se, por exemplo, assistir a um filme ou trecho, com o intuito de analisar a expressão oral e o comportamento de determinado grupo (quanto à faixa etária – crianças, jovens, adultos e idosos; quanto à classe social e profissional – operários, magistrados, agricultores, médicos, etc.; quanto à região do estado ou do país; quanto ao período histórico – atualidade, início da colonização do país, século XIX, etc.), com o objetivo de estudar o fato

linguístico e a situação comunicativa em questão. Nesse sentido, o professor pode escolher uma cena de um filme sobre determinada região do país e solicitar a seus alunos que reescrevam o diálogo utilizando uma variação de outra comunidade linguística. Por exemplo, reescrever uma cena de *O auto da compadecida*, de Guel Arraes, com o linguajar típico do gaúcho campeiro.

Pode-se, ainda, simular diferentes situações de comunicação, como um telejornal, uma entrevista, um programa de calouros, etc., para filmar a atuação dos alunos (a postura e o desempenho linguístico) e analisar, posteriormente, se o objetivo comunicacional foi alcançado.

Na aula de literatura, o cinema pode ser usado como forma de mediação para a leitura do texto literário. Não simplesmente como substitutivo ao literário, mas como texto auxiliar. Para isso, o professor deve estudar anteriormente ambos os textos – o literário e o fílmico –, no intuito de perceber as diferenças e as semelhanças, bem como as “soluções fílmicas” criadas na versão cinematográfica.

Toda a atividade será guiada pelo objetivo estabelecido pelo professor e que deve estar bem claro para o aluno, pois do contrário a sessão fílmica não passará de uma atividade para preencher o tempo. Assim, pode-se assistir ao filme após a leitura e análise da obra literária, para verificar como ela foi adaptada ao cinema e que efeitos de sentidos foram criados nesse processo de transposição. Para isso, vale levantar as diferenças quanto ao enredo (o que foi suprimido e o que acrescentado), a representação das personagens, do tempo e do espaço, bem como a organização da temporalidade, ou seja, a trama é narrada seguindo o início, meio e fim, ou há um rompimento da linearidade.

Quanto ao foco narrativo, uma atividade é a redação de uma nova versão para a história a partir de outro ponto de vista. Por exemplo, a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e o filme *Dom*, que é uma recriação atualizada do texto literário e é dirigida por Moacyr Góes, a obra, podem ser recontadas sob o ponto de vista da Capitu ou mesmo do filho do casal. Pode-se até refilmar cenas-chave do filme a partir da nova ótica.

Quanto à trilha sonora, pode-se, antes da exibição, questionar os alunos sobre qual poderia ser, em sua opinião, a música-tema das protagonistas. Depois, é necessário relacionar a trilha sonora do filme ao estado anímico das personagens. Pode-se verificar que músicas fazem parte das cenas (diegéticas<sup>5</sup>) e quais são sobrepostas para enfatizar o clima (não diegéticas).

<sup>5</sup>O termo diegético provém de diegese, que compreende o universo espaço-temporal em que se desenrola a história e também é usado como sinônimo de história (REIS, 1988). De acordo com Genette (s/d), é o universo do significado, o mundo possível que enquadra, valida e confere inteligibilidade à história.

Na sala de aula, o professor pode oportunizar a escuta de parte da trilha sonora do filme para incentivar a leitura do texto literário, pois podem imaginar e criar hipóteses sobre as personagens a partir da música.

Se o filme for de época, pode-se fazer uma avaliação da escolha musical, isto é, se é pertinente àquele momento histórico. Além disso, os alunos podem fazer uma pesquisa sobre as tendências musicais do período, recuperando a história da música.

Quanto à iluminação do(s) ambiente(s), deve-se reparar a predominância do escuro, do claro e de diferentes cores, para refletir sobre sua importância na caracterização das personagens. De igual modo, a caracterização das personagens é fundamental, ou seja, a vestimenta, o comportamento, a expressão oral, a gestualidade, etc.

Quanto à imagem, outro elemento fundamental na constituição da significação fílmica é o enquadramento, pois a seleção do que é mostrado na grande tela ou mesmo o que é omitido constroem sentidos. Um dos efeitos mais marcantes é justamente a técnica do *close*, em que é destacado determinado elemento da trama narrativa.

Os símbolos também merecem atenção, já que veiculam significados ideológicos, no sentido bakhtiniano, que só são percebidos pelo espectador mais acurado. Para ilustrar, pode-se citar a roupa dos humanos com quem mora o rato Stuart, de *My little Stuart*, que usam roupas nos tons azul e vermelho, o que remete às cores da bandeira dos EUA.

Por outro lado, se a narrativa literária for por demais complexa, é possível também trilhar o caminho inverso, ou seja, assistir ao filme antes de ler a narrativa literária. Cabe ao professor preparar o leitor e conduzir seu olhar para que ele perceba em que medida se aproximam e se afastam.

Outra possibilidade é assistir a trechos do filme e compará-lo ao trecho equivalente no texto literário. Uma boa dica é comparar o capítulo *Diálogo de Adão e Eva*, de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, da autoria de Machado de Assis, e compará-lo à adaptação fílmica, em que Brás Cubas, em primeiro plano, olha para o espectador e lembra-se do encontro das duas almas, que estão em um plano ao fundo um tanto esfumado.

Ainda nesse sentido, o professor pode ampliar a perspectiva intertextual comparando a obra citada com outra do mesmo período, como, por exemplo, *O primo Basílio*, de Eça de Queirós, no trecho em que este se encontra com Luísa no *Paraíso*, para verificar as diferentes abordagens possíveis de uma cena de amor.

Assistir a mais de uma versão fílmica do livro, para verificar diferentes leituras do mesmo texto-base, como, por exemplo, *O mágico de Oz*, para o Ensino Fundamental, também é uma atividade possível. Na contramão, pode-se assistir a uma narrativa fílmica cuja história foi, posteriormente, publicada em livro, como, por exemplo, *Castelo Rá-tim-bum*, de Cao Hamburger. Nesse caso, pode-se, ainda, assistir ao programa de televisão, que deu origem aos outros dois textos, a fim de analisar as semelhanças e as diferenças entre eles.

A partir da leitura do texto literário, independentemente do gênero, pode-se propor aos alunos a elaboração de roteiro fílmico e sua filmagem, para posterior análise e projeção na escola e para a comunidade escolar. Para tanto, faz-se necessário dar a conhecer aos alunos as características desse gênero textual – roteiro –, a partir da leitura e da análise de alguns exemplos. Há muitos roteiros disponíveis no sítio [www.roteirodecinema.com.br](http://www.roteirodecinema.com.br), para a realização dessa atividade.

Na aula de língua portuguesa, quanto à produção textual, sugere-se que os alunos escrevam uma sinopse de uma obra literária, tendo o cuidado de não revelar clímax e a resolução da trama, de modo a desinteressar o espectador. Por outro lado, a partir de uma sinopse, redige-se a história, que pode, posteriormente, ser confrontada com a versão original.

Outra atividade de produção textual é a redação de uma história em que convivem personagens de diferentes filmes, como, por exemplo, Wolverine, de *X-Men*, de Bryan Singer, e o *Homem-Aranha*, de Sam Raimi. Cada um deve permanecer com suas características mais marcantes a fim de se manter a verossimilhança em relação aos filmes.

A escola pode organizar um festival de cinema, que pode durar até uma semana, a partir de um trabalho interdisciplinar prévio com as turmas envolvidas. Assim, cada turma, sob a orientação de um professor, prepara uma abordagem do filme escolhido e apresenta-a aos colegas das outras turmas, antes da projeção, em uma sala ambientada/decorada para isso, explorando a temática do filme a ser assistido.

Uma turma prepara, por exemplo, o filme *Desmundo*, de Alain Fresnot, com as seguintes atividades: leitura da carta de Manuel da Nóbrega, em que este pede ao rei que envie órfãos para se casarem com os portugueses que viviam aqui no Brasil no início da colonização; leitura do romance *Desmundo*, de Ana Miranda, ou trechos dele, para confrontar com a versão fílmica; analisar a oralidade do filme e do próprio romance, que é característica do período histórico em questão; discutir a condição da

mulher naquele tempo e na atualidade. Para abordar a temática da condição feminina, pode-se propor a assistência do documentário *Meninas*, de Sandra Werneck, por outra turma. Esse documentário permite refletir sobre a gravidez precoce e as opções de vida dos jovens na atualidade. Assim, envolvem-se diferentes áreas do conhecimento, como biologia, filosofia, religião, literatura, artes, história, etc.

Por fim, sugerem-se visitas a sítios de filmes e de atores, para conhecer um pouco dos elementos extrafílmicos que envolvem o cinema. É importante, também, ler as fichas técnicas dos filmes analisados, pois o aluno passa a ter subsídios sobre o sistema de produção cinematográfica, bem como a crítica, relevantes para o entendimento do cinema como indústria cultural. A recriação/releitura de cartazes de filmes, além de instigar a reflexão sobre os filmes, de estimular a criticidade e a criaticidade dos alunos, também pode alegrar o ambiente escolar. Da mesma forma a criação de um jornal-mural literário-cinematográfico incentiva a leitura, a produção escrita (afinal, o leitor deixa de ser somente o professor) e o enriquecimento cultural da comunidade escolar. Sugere-se, ainda, a criação de diversos materiais, como camisetas, bonés, porta-lápis, marcador de página, broches, calendários, entre outros, ilustrados com motivos literário-cinematográficos.

### *The end...*

O acesso aos bens culturais é um direito de toda pessoa, já que isso lhe propicia, pela experiência estética, um olhar mais enriquecido e, possivelmente, mais humanizado. A literatura e o cinema, como bens culturais, desempenham não só o papel de entretenimento, mas de educação dos sentidos e dos sentimentos.

Diante dessa indubitável constatação, cabe à escola, como instituição educadora, e por que não, formadora, munir o aluno de conhecimento para que ele possa protagonizar essa experiência estética de forma autônoma. Nesse sentido, o estudo da literatura e do cinema é imprescindível em todos os níveis de ensino, justamente por oferecer à consciência a oportunidade de ver e entender o Outro. É, pois, por meio da percepção do Outro que o sujeito se constitui e, por conseguinte, reflete sobre si, podendo, assim, modificar-se e, conseqüentemente, intervir na realidade em que está inserido.

## Referências

BAUM, Frank L. **O mágico de Oz**. São Paulo: FTD, 2008.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Sá Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dom Casmurro**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1981.

AVELLAR, José Carlos. **O chão da palavra**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BETTETINI, Gianfranco. **Producción significativa y puesta en scena**. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.

GAUDREALUT, André; JOST, François. **El relato cinematográfico**. Barcelona: Paidós, 1995.

GENETTE, Gérard. **O discurso da narrativa**. Lisboa: Veja, s/d.

JOST, François. **Un monde à notre image**: énonciation, cinema, télévision. Paris: Méridiens Klincksieck, 1992.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. 4. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

METZ, Christian. **Lenguajey cine**. Barcelona: Planeta, 1973.

MIRANDA, Ana. **Desmundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PAZ GAGO, José María. Teorías semióticas y semiótica fílmica. In: **Cadernos**. Febrero, Número 17, 2001, p 371-387. Universidad de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Secretaría de Ciencia e Técnica y Estudios Regionales.



QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. 10. Ed. São Paulo: Ática, 1989.

PELLEGRINI, Tânia. [et al.] **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

# A Metaficção Historiográfica em *Forrest Gump* – *O Contador de Histórias*

Marinês Andrea Kunz<sup>1</sup>  
Juracy Assmann Saraiva<sup>2</sup>

## 1. Metaficção historiográfica: revisitando a história

A história sofreu duras críticas quanto a seu método investigativo, sendo, inclusive, acusada de ser mais ficção, ou literatura, do que ciência. Em sua defesa, a história se afirmou mediadora entre a arte e a ciência. Entretanto, com a aproximação entre esses dois campos, desfez-se a necessidade de uma mediação, o que obrigou a história e reformular-se e firmar-se entre as diferentes áreas da ciência.

Ao contrário da literatura, a história deve propor um questionamento acerca de fatos empíricos, selecionar suas fontes, que se expõem em diferentes textualidades, e estabelecer uma metodologia, para, então, fazer inferências e preencher as lacunas do passado. Ao interpretar vestígios, a história reproduz o anjo benjaminiano que se volta para as ruínas caóticas do passado e, nesse sentido, para validar seu discurso, o historiador precisa refletir sobre o lugar de onde fala, ou, em outros termos, avaliar seus aspectos ideológicos e institucionais, bem como a própria escrita historiográfica.

---

<sup>1</sup>Doutora em Letras pela PUCRS, área de concentração em Teoria Literária, pesquisadora, professora do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais e do curso Letras do Centro Universitário Feevale.

<sup>2</sup>Doutora em Letras pela PUCRS, área de concentração em Teoria Literária, professora do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais e do curso Letras do Centro Universitário Feevale, pesquisadora e assessora da Pró-Reitoria de Pesquisa, Tecnologia e Inovação.

Essa retomada redentora do passado não é, pois, um retorno harmonioso e direto, mas uma travessia tortuosa por entre os vestígios fragmentados e dispersos; “não existem, portanto, reencontros imediatos com o passado, como se pudesse agarrar uma substância, mas há um processo meditativo e reflexivo [...]” (GAGNEBIN, 1994, p. 17). Além disso, não é possível retomar todos os fatos vividos, pois há uma perda que se dá pelo esquecimento e pelo caos operado pela ação do tempo no edifício histórico, o que confere ao trabalho da história um caráter de redenção, uma forma de resgatar o perdido, e recolher, “num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente” (idem, p. 91).

Configurou-se, assim, o propósito de pensar historicamente, ou seja, pensar o passado reflexiva e contextualmente (HUTCHEON, 1991, p. 121), mudança promovida pelo pós-modernismo que promoveu o enfrentamento às críticas por parte da história. Nessa nova perspectiva, contudo, o principal legado é a consciência de que ficção e história são discursos, ou seja, sistemas de significação pelos quais se confere sentido ao passado, pois o “sentido e a forma não estão nos acontecimentos, mas nos sistemas que transformam esses acontecimentos passados em fatos históricos presentes” (idem, p. 122).

Consequentemente, o pós-modernismo questiona a maneira pela qual se pode ter acesso ao conhecimento histórico e declara que a linguagem e a capacidade imaginativa são os elementos nucleares da reconstrução do passado. A partir desse novo paradigma epistemológico, a ficção, a teoria, a história e a narrativa pós-modernas são percebidas pelos elementos que têm em comum e por suas relações de complementaridade mútua: elas reconstróem e reelaboram os fatos passados, e é por meio desse processo de narração que contribuem para que o tempo se humanize. Segundo Hutcheon, “[...] a historiografia e a ficção dividem o mesmo ato de refiguração ou remodelamento de nossa experiência de tempo por meio de configurações da trama; são atividades complementares” (HUTCHEON, 1991, p. 135) que não são gratuitas, pois promovem a reflexão crítica do passado, a qual incide sobre o tempo presente.

O historiográfico e o literário se entrelaçam na ficção pós-moderna, mas, por não haver entre eles uma convergência dialética, preservam sua autonomia e, embora não pertençam à mesma ordem do discurso, têm aspectos estruturais comuns, como a diegese, o ritmo temporal, a organização da sequencialidade, a retomada de contextos sociais, ideológicos

e culturais. Assim, história e literatura se fundamentam na verossimilhança e são intertextuais, mas o que as diferencia é a distinção entre verdade e falsidade, problema que se mantém, apesar da aceitação de que não há uma verdade única, mas inúmeras verdades, sendo, por vezes, impossível estabelecer posições conclusivas. Consequentemente, tanto a história como a ficção são construtos de verdade, sendo a realidade, entendida de modo restrito, inapreensível por meio de discursos.

Na perspectiva da metaficção historiográfica, fica claro que, apesar de terem ocorrido no passado empírico, os acontecimentos são selecionados entre outros e denominados e constituídos como fatos históricos a partir de uma percepção subjetiva, ideologicamente demarcada, e da *mise en intrigue*, estrutura de que tanto a história como a ficção se valem. Disso resulta que os fatos históricos são conhecidos apenas por seu estabelecimento discursivo, elaborado com base em resquícios encontrados nas ruínas de um tempo pretérito.

Essa nova forma de pensar historicamente exige uma retomada crítica e, por vezes, irônica do passado. Sob esse viés, a ficção, munida da liberdade criativa que lhe é conferida, procede à análise e à crítica dos fatos históricos, preenchendo lacunas, com o fito de apresentar verdades possíveis.

## 2. *Forrest Gump*: abrindo a caixa de bombons

Entre as diferentes formas de manifestação de narrativas ficcionais, o cinema tem se constituído em um dos anjos que não se deixa ficar indiferente diante das ruínas e se põe a recriar o passado perdido. Esse é o caso da narrativa fílmica *Forrest Gump – o contador de histórias*, dirigido por Robert Zemeckis<sup>3</sup>, em 1994, e vencedor de seis estatuetas<sup>4</sup>.

O filme inicia com uma pena que voa pelo ar e pousa junto ao pé de Forrest Gump, o qual está sentado sozinho em uma parada de ônibus, calçando um velho tênis. Ao seu lado, ele tem uma pequena mala. Forrest ajunta a pena e guarda-a em um velho livro amarelo, que está na mala.

<sup>3</sup>O roteiro do filme foi baseado na obra homônima da autoria de Winston Groom.

<sup>4</sup>Melhor Filme, Melhor Direção, Melhor Ator, Melhor Roteiro Adaptado, Melhor Montagem e Melhores Efeitos Visuais.

Uma senhora senta-se ao seu lado. Ele se apresenta e oferece bombons, dizendo:

- Minha mãe sempre dizia que a vida é como uma caixa de bombons. Nunca se sabe o que vai encontrar dentro dela.

Nesse momento, ele inicia a narração da história de sua vida e surge na tela a imagem de um menino com sua mãe, no consultório médico, para colocar aparelho nas pernas a fim de endireitar a coluna. No caminho da casa, a mãe afirma que ele não é diferente dos outros.

Forrest explica que seu nome foi escolhido devido ao general Nathan Bedford Forrest, fundador da Ku Klux Klan, parente distante da família. Segundo a mãe, para lembrar que se fazem coisas sem sentido.

Na escola, o diretor não quer aceitá-lo por ter QI abaixo da média (5 pontos abaixo), sendo, portanto, diferente. Diante da insistência materna, o diretor pergunta se há algum Sr. Gump, ao que a mãe responde que ele está de férias. À noite, o diretor vai à casa da mãe de Forrest.

Como a casa é muito grande e antiga, a mãe os aluga a viajantes que passam por Greenbow, Alabama. Certo dia, hospedou-se na casa um jovem rapaz que levava consigo um violão. Na hora do jantar, a mãe procura Forrest e o encontra no quarto desse rapaz dançando enquanto este toca. Forrest dança de maneira estranha, dobrando e balançando as pernas. Certo dia, veem Elvis Presley pela televisão dançando como Forrest lhe ensinara.

No ônibus escolar, nenhuma criança permite que ele se sente a seu lado. Somente Jenny lhe oferece lugar. Tornam-se amigos, brincam e estudam juntos sob uma enorme árvore. Certo dia, Jenny e Forrest são perseguidos por meninos que vinham de bicicleta. Ela manda-o correr, e ele corre. Corre tanto que arreventa seu aparelho e consegue fugir dos meninos de modo impressionante.

Daquele dia em diante, ele sempre se dirige a todos os lugares correndo. Ele corre até a casa de Jenny e vê o pai persegui-la. As crianças correm para o milharal, onde Jenny pede a Deus que a transforme em um pássaro para que possa fugir. Após, Jenny é levada pela polícia a morar na casa da avó, que mora mais perto de Forrest, de modo que, por vezes, ela foge e dorme com ele.

Já na *Highb School*, Forrest é novamente perseguido por rapazes, que estão em uma caminhonete. Jenny manda-o correr mais uma vez. Ao fugir, Forrest invade um jogo de futebol americano. O técnico do time admira-se de sua rapidez. Com isso, Forrest ingressa na Universidade, onde é titular do time de futebol.

Com a aceitação de negros na universidade durante o governo do Presidente Kennedy, há manifestações contra essa decisão, em frente à instituição. O Governador Wallace manda bloquear simbolicamente a entrada para os estudantes negros, enquanto o presidente manda o exército usar as forças para garantir sua entrada. Forrest se coloca atrás do Governador, aparecendo, assim, na televisão. Quando os estudantes negros – um rapaz e uma moça – finalmente podem entrar, cai o caderno dela, o qual Forrest rapidamente lhe alcança. Já o Governador Wallace é assassinado quando já era candidato à presidência da república.

Forrest é convocado para a seleção de futebol americano e tem a oportunidade de conhecer o Presidente Kennedy. No encontro, ele toma muito refrigerante e, ao cumprimentar o presidente, diz a ele que precisa fazer xixi. Pouco tempo depois, o Presidente Kennedy é assassinado.

Após sua formatura na universidade, Forrest ingressa no exército e conhece Bubba, que se torna seu grande amigo e, durante todo o tempo, só fala em camarão. Na cama, enquanto Forrest pensa na mãe e em Jenny, alguém lhe dá uma *Playboy* com fotos da amiga.

Ele a encontra no Tennesy, onde, nua, ela interpreta uma música e toca violão. Não agradando, o público exige que ela exponha mais o corpo. Um homem joga bebida nela, o que leva Forrest a bater nele. Na rua, ela ameaça se jogar da ponte, mas, depois, sem destino, pega uma carona. Antes de ela partir, ele lhe diz que irá ao Vietnã. Ela, então, lhe diz para correr sempre que estiver em perigo.

No Vietnã, Bubba e Forrest apresentam-se ao Ten. Dan, que tem um parente morto em cada grande guerra. Em meio ao conflito, Bubba convida Forrest a ser seu sócio na pesca de camarão. Quando o pelotão é atacado, todos mandam Forrest correr. Assim, ele salva os colegas, levando cada um para longe do ataque. Forrest leva um tiro, enquanto carrega Bubba, que morre. Já o Ten. Dan tem as duas pernas amputadas. Praticamente curado, Forrest aprende a jogar pingue-pongue no hospital.

Quando retorna aos EUA, é condecorado pelo Presidente Johnson. Em Washington, há uma manifestação do movimento *hippie* contra a Guerra do Vietnã. Ele é levado a esse manifesto para se pronunciar sobre a guerra, mas um agente do exército desliga os microfones, de forma que ninguém ouve o que ele diz.

Jenny surge do meio da multidão e abraça Forrest. Depois, o leva ao acampamento e o apresenta ao seu namorado, que bate nela. Novamente, Forrest a defende. Os amigos saem juntos de lá e passam a noite inteira

conversando. No dia seguinte, antes de ela partir com seu grupo, ele lhe dá sua medalha.

Enquanto Forrest joga pingue-pongue no quartel, a televisão mostra o primeiro homem a pisar na lua. Depois de representar os EUA em um campeonato de pingue-pongue na China, Forrest é entrevistado em um programa de televisão com a presença de John Lennon. O entrevistador lhe pergunta sobre a vida das pessoas na China e sobre suas posses. Como suas respostas reiteram a versão oficial, John Lennon o questiona, mas Forrest não tem argumentos para discutir. Em seguida, Forrest diz que “esse rapaz” foi assassinado.

Após o programa, Forrest encontra o Ten. Dan, que o acusa de ser manipulado pelo governo. Ambos passam o Ano Novo juntos, quando Forrest lhe fala do barco de pesca que quer comprar. O Ten. Dan diz que será seu imediato.

Forrest recebe uma placa do Presidente Nixon, que o transfere para um hotel de luxo, de cuja janela ele vê a espionagem, denunciando-a por achar que falta luz no local e porque as lanternas o incomodam. Pela televisão, ele vê a renúncia do Presidente Nixon, que deve ser substituído pelo vice-presidente Ford, mas não consegue relacionar a suposta falta de luz com o fato político.

Após, ser dispensado do exército, Forrest volta para a casa da mãe, que lhe entrega um cheque de vinte e cinco mil dólares, que recebera como pagamento por um comercial de raquete de pingue-pongue. Então, ele procura a família de Bubba e visita seu túmulo. Depois, compra um barco de pesca velho, que batiza de “Jenny”, enquanto a amiga está em uma discoteque, cheirando cocaína.

Certo dia, o Ten. Dan o procura e passa a trabalhar com Forrest. Ambos pescam, mas nada conseguem. Aos domingos, vão à igreja. Voltam a pescar, mas sem êxito. O tenente pergunta então onde está o Deus de Forrest, quando surge uma tempestade. O tenente, do alto do mastro, desafia Deus. Eles são os únicos que se salvam da fúria do Furacão Carmem. Depois disso, a pesca é um sucesso. No barco, o tenente agradece a Forrest por ter lhe salvo a vida. Ele mergulha no mar, parecendo ter feito as pazes com Deus. No noticiário, é veiculada a notícia do atentado contra o vice-presidente Ford.

Após a morte de sua mãe, Forrest volta a morar na casa da família, enquanto o Ten. Dan passa a cuidar de seus negócios e investe na “Appel's Computer”. Forrest doa dinheiro para a igreja e para o hospital locais e dá à mãe de Bubba a parte deste na sociedade. Como tinha muito dinheiro,

resolve cortar grama de graça. Essa é sua ocupação de dia, mas durante à noite sente-se muito só.

Jenny volta repentinamente. Eles conversam muito e estão sempre juntos. Ela lhe dá um tênis e ensina-o a dançar. Ele pede-a em casamento, mas ela não aceita. Mais tarde na noite, ela vai ao quarto dele. Na manhã seguinte, ela vai embora antes de ele acordar, deixando-lhe a medalha. Com isso, Forrest entristece e sai correndo pelo país, com o tênis que ela lhe deu. Forrest é notícia de televisão e quando lhe perguntam por que corre, ele diz que corre porque tem vontade. Com muitos seguidores, Forrest corre por mais de três anos até que um dia, cansado, decide parar de correr.

O Presidente Reagan sofre um atentado.

Outra vez em casa, ele recebe uma carta de Jenny. Na parada, no presente da narrativa, ele lê o endereço para a senhora que está com ele, a qual o informa de que não é necessário pegar ônibus, pois a rua fica bem perto. Ele corre para o local indicado.

Jenny o atende, mostra o álbum de recortes com reportagens sobre ele e pede-lhe desculpas por tudo que o fez passar. Quando chega seu filho, ela lhe conta que o menino é filho dele. Surpreso e feliz, ele quer saber se o menino é inteligente ou idiota. Ela responde que ele é o melhor na escola. Jenny revela que está contaminada por um vírus desconhecido para o qual não tem cura. Ele oferece-lhe sua casa. Ela o pede em casamento e ele aceita.

No dia do casamento, chega o Ten. Dan e sua noiva. Casam-se no pátio da casa, em frente ao rio. Depois, Jenny adoece. Após sua morte, Forrest conversa com ela junto à sepultura, debaixo da árvore onde sempre brincavam. Ele fala do pequeno Forrest, conta que mandou derrubar a casa do pai dela, que o menino já lê as histórias do livro amarelo antigo, que jogam pingue-pongue e que pescam (sempre aparece a imagem deles). Também deposita sobre o túmulo uma carta do menino.

Forrest espera o ônibus escolar com seu filho, que leva consigo o livro amarelo antigo. Antes de entrar, o pequeno diz o nome da motorista e se apresenta a ela, tal qual fazia o pai. Forrest fica sentado, olhando para o chão, enquanto a pena que caiu do livro amarelo voa pelo ar até tampar a lente da câmera.

Paralelamente, a história americana é retomada por meio de uma perspectiva marcadamente irônica em que, de modo sutil, o discurso questiona a veracidade das próprias fontes históricas. Esse aspecto é fundamental para distinguir a ficção histórica da metaficção historiográfica: enquanto aquela recorre a acontecimentos para re-elaborá-los ficcionalmente,



esta crítica as versões oficiais da história, aproveitando-se “das verdades e das mentiras do registro histórico” (HUTCHEON, 1991, p.152).

No filme de Zemeckis, o questionamento às versões oficiais dos fatos e a relativização da verdade instituída é patente em toda película. Exemplo disso é a cena em que Forrest, ao lado de John Lennon, é entrevistado sobre a vida do povo chinês. Ao repetir um discurso previamente preparado por outros, o protagonista é questionado pelo cantor, o que o deixa desconcertado, já que não tem argumentos para dar seguimento à discussão. A denúncia da inadequação do posicionamento oficial sobre o comunismo chinês é reforçada pela ignorância do protagonista – que nem ao menos conhece o músico e ativista pela paz mundial com quem se encontrava – e por sua incapacidade de reflexão. Para que o espectador melhor dimensione as deficiências de Forrest, após essa cena, ele comenta, em voz *in off*, que aquele rapaz, John Lennon, foi assassinado posteriormente.

O próprio acesso aos dados históricos é questionado no filme por meio da adulteração de imagens televisivas, as quais deveriam ser, *a priori*, registros de fatos com valor de verdade e receber o mesmo crédito de uma testemunha ocular. Contudo, a imagem de Forrest Gump é inserida em diferentes cenas, do que decorre a problematização das fontes históricas, as quais passam a ser vistas como discurso, ou seja, resultado do ponto de vista de um emissor comprometido com determinada concepção sócio-histórico-cultural. Em outras palavras, as imagens estão recobertas pelo véu da subjetividade perceptiva, o que impede o acesso direto ao fato, conforme a premissa bakhtiniana de que a realidade só é acessível por meio da linguagem.

Com efeito, determinadas imagens constituem intertextos históricos, inseridos no fio textual, dos quais o discurso da ficção pós-moderna se vale. Esse recurso também engendra a ironia e a paródia, além de, igualmente, relativizar a verdade, já que passa, então, a ser re-significado, como instrumento da paródia, que simultaneamente sacraliza e questiona o passado, instalando um paradoxo. Ligada à ironia e à sátira, a paródia assume dimensões críticas em relação ao *status quo*.

Em diferentes passagens da narrativa fílmica, o recurso da inserção do protagonista em episódios pretéritos é empregado, como quando Forrest encontra o presidente Kennedy em uma recepção ao time de futebol americano. Ele também é inserido junto à imagem do Governador Wallace, na ocasião em que este tenta impedir o ingresso de estudantes negros na Universidade. Além disso, outras imagens são empregadas para analisar a história americana, como o assassinato do presidente Kennedy e a renúncia

de Nixon, em que os fatos são explorados como mentiras, sustentadas pelos meios de publicidade do governo.

A subjetividade também está presente no texto narrativo na percepção das ações por parte das diferentes personagens e instâncias enunciativas, o que permite a instalação da ironia e, por conseguinte, uma perspectiva mais completa por parte do espectador. Na narrativa fílmica em questão, a visão ingênua de Forrest, que não se dá conta da manipulação ideológica da qual é vítima, e sua falta de conhecimento da realidade que o cerca é constante. Ele não percebe, por exemplo, a drogadição de Jenny, os interesses político-econômicos que envolvem a guerra do Vietnã e até mesmo que havia denunciado inadvertidamente as irregularidades que levaram à renúncia do presidente Nixon. A incongruência entre seu entendimento e as informações apresentadas pelo enunciator fílmico instala a ironia e a crítica ao discurso histórico instituído.

A ironia é uma constante na narrativa fílmica de Zemeckis, e a incapacidade de percebê-la pode ter levado alguns críticos a interpretar o filme como uma demonstração de louvor ao sistema de vida norteamericano. No início da história, por exemplo, é explicada a escolha do nome Forrest, que está relacionado ao fundador da Ku Klux Klan (Figura 1), para “mostrar que muitas vezes a gente faz coisas sem sentido”, como afirma sua mãe. Deste modo, assim como o General criara, sob a ótica da personagem, um movimento absurdo, também o nascimento de Forrest pode ser interpretado como decorrente de um fato sem sentido. O próprio Forrest pensa de forma confusa, e, não sabendo se expressar devidamente, transfere, às palavras e às ações, a ausência de sentido, o que se percebe na



**Figura 1 – General Bedford Forrest – Ku Klux Klan**  
**Fonte: ZEMECKIS, 1994**

seguinte frase: “Na verdade, eu corria pra onde estava indo. Nunca pensei que isto ia me levar a algum lugar”. Assim, o nome Forrest passa a ser o estigma, a marca que acompanha o protagonista ao longo de sua vida, sendo o significante a reforçar o significado de suas ações, por vezes desconexas, outras absurdas e, mesmo quando adequadas, inaceitáveis sob a ótica do senso comum.

Também cabe apontar a criação da peculiar forma de Elvis Presley dançar *rock*, inspirado no andar de Forrest Gump com as estruturas metálicas para endireitar suas pernas (Figura 2). E, posteriormente, o ingresso de Forrest na universidade devido a sua rapidez no jogo de futebol americano, apesar de sua incapacidade reflexiva. A crítica é explicitada pela ingênua observação de Forrest em sua formatura: “Dá para acreditar? Depois de apenas cinco anos jogando futebol, me deram um diploma.”



**Figura 2 – Elvis Presley**  
**Fonte: ZEMECKIS, 1994**



**Figura 3 – Formatura**  
**Fonte: ZEMECKIS, 1994**

(Figura 3). A interrogação ganha conotação sarcástica, já que assinala, sob a perspectiva do próprio beneficiário, sua incapacidade de alcançar o diploma.

Forrest Gump não vê importância em fatos decisivos na vida política dos EUA, como a renúncia de Nixon, a morte do Governador Wallace e o atentado ao presidente Reagan. Essa falta de percepção pode ser entendida também como crítica ao próprio povo norte-americano, que não percebeu e ainda não percebe as formas de manipulação.

Essa crítica pode ser percebida também na cena em que Forrest conhece seu superior direto no Vietnã, o Tenente Dan. Este oficial é apresentado ao espectador como membro de uma família, tradicionalmente, de militares, convictos de sua importância e de seu patriotismo. No entanto, a ironia se instala quando seguem as imagens dos antepassados tombando nas

sucessivas guerras e revoluções americanas. O que, a princípio, seria um elogio ao patriotismo americano acaba por se converter em uma crítica à adesão da população a uma série de episódios bélicos que resultaram na morte de incontáveis cidadãos. Por fim, o destino do Tenente Dan corrobora esse *non sense* do espírito de dominação americano: perde uma perna, é condecorado, torna-se alcoólatra e infeliz até ser novamente salvo por Forrest, que o convida a ser seu sócio na empresa de pesca e venda de camarões. A crítica culmina no casamento do ex-oficial com uma vietnamita, demonstrando que, somente após a ruína, o cidadão americano encontra seu caminho.

O episódio da Guerra do Vietnã é amplamente abordado com a participação de Forrest no conflito. Ele e seu amigo Bubba representam a parcela da população que desconhece os motivos da guerra e também não a questiona, mas sabe que deve sacrificar-se em nome do país. Após a volta aos EUA, o protagonista é condecorado pelo Presidente Johnson, mas não apreende a significação do prêmio. Prova disso é a sua participação no manifesto *hippie* a favor da paz mundial, ostentando a medalha recebida.

Na recepção ao time de futebol americano, Forrest usa o banheiro do presidente Kennedy, após tomar inúmeras garrafas de Coca-Cola. Sobre o balcão, há um porta-retrato com a fotografia de Marilyn Monroe (Figura 4).



Figura 4 – Marilyn Monroe  
Fonte: ZEMECKIS, 1994

Forrest, contudo, não apreende esse detalhe, mas, por meio da imagem fotográfica, o enunciador fílmico revela ao espectador o suposto caso extraconjugal do presidente.

Além da imagem, a linguagem fílmica é constituída pela convergência de diferentes sistemas sógnicos, como o verbal, o sonoro e o musical. Nesse sentido, há que se observar outros intertextos empregados na trama, o que é o caso da música. A trilha sonora do filme, além de situar a narrativa no tempo e promover a ambientação das ações, pode também ter papel fundamental na constituição sógnica das personagens, contribuindo, assim, para a significação da narrativa. É emblemática, na história de Forrest Gump, a música *Blowing in the Wind*, de Bob Dylan, interpretada por Joan Baez.

Ao instituir uma reflexão sobre o percurso do homem ao longo de sua vida, a letra da canção (anexo) vale-se de imagens metafóricas. Nos trechos “*How many roads must a man walk down, before you call him a man?*” e “*Yes and how many years can some people exist, before they're allowed to be free?*”, o eu-lírico aborda diferentes experiências que o indivíduo deve vivenciar para alcançar um patamar superior, ou seja, a condição de homem livre. No entanto, não dá uma resposta definitiva – talvez porque nem mesma haja uma resposta – e, por isso, sob a perspectiva do eu-lírico, o homem é soprado pelo vento, constituindo, por sua incapacidade de afirmar-se como sujeito pleno, um enigma existencial.

Estar ao sabor do vento é não ter direção exata, é deixar-se levar como a pena levada pelo vento no início e no final da narrativa fílmica. Esta pena é metáfora do protagonista, que corre sem saber para onde e para quem a vida, como lhe dizia a mãe, é uma caixa de bombons, pois nunca se sabe o ela contém. Sem objetivo e sem destino pré-definido, Forrest segue pela vida, levado pelo acaso ou pela mão de outros. Na cena inicial do filme, a pena voa pelos ares de Savannah e pousa junta ao pé de Forrest. É colocada por ele na mala repleta de objetos significativos na vida de Forrest, como o livro de leitura e a raquete de pingue-pongue. Já, na cena final, a pena ganha liberdade após cair do livro de leitura e passa a ser levada novamente pelo vento.

No quadro escolhido (Figura 5), Forrest e a pena estão lado a lado, compondo uma metáfora visual. Essa característica do protagonista de deixar-se levar com ingenuidade e simplicidade de pensamento permite ao enunciadore fílmico revisitare a história e a cultura americanas com perspicácia e ironia, pois “reinsere os contextos históricos como sendo significantes, e até determinantes, mas, ao fazê-lo, problematiza toda a noção de conhecimento histórico (HUTCHEON, 1991, p. 122).



**Figura 5 – Pena**  
Fonte: ZEMECKIS, 1994

### 3. O papel do engenho da arte

Com o pós-modernismo, a revisão da história é objeto privilegiado de diferentes manifestações culturais, entre as quais se destacam a literatura e o cinema. Como produtos culturais, apresentam, não raro, o viés irônico, já que desconstruem versões oficiais de eventos históricos por meio do engenho da arte, provocando, com isso, a reflexão por parte do espectador.

A narrativa fílmica *Forrest Gump – o contador de histórias* reafirma, nesse sentido, a validade da arte de narrar, que se justifica por vários motivos. De um lado, está o deleite de quem ouve, lê ou assiste à narrativa, vivenciando diferentes realidades por meio da experiência estética. Por outro, realiza-se a função da narrativa de desvelar a realidade, pois ela pode levar ao questionamento das verdades instituídas. *Forrest Gump* concretiza, assim, essa dupla tarefa: proporciona ao espectador o prazer de descobrir as surpresas que, como uma caixa de bombons, esconde, sem descuidar-se da finalidade de revelar as contradições humanas e sociais e de instaurar uma reflexão sobre os próprios meios e métodos empregados no processo de representação da narrativa fílmica.

### Referências

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

NUNES, Benedito. Narrativa Histórica e Narrativa Ficcional. In: RIEDEL, Dirce Côrtes. **Narrativa - Ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso**. Ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.

ZEMECKIS, Robert. **Forrest Gump - O contador de histórias**. Paramount Pictures, 1994.

## Anexo

### **Blowin' in the wind – Bob Dylan**

How many roads must a man walk down,  
Before you call him a man?  
How many seas must a white dove sail,  
Before she sleeps in the sand?  
Yes and how many times must cannonballs fly,  
Before they're forever banned?  
The answer, my friend, is blowin' in the wind  
The answer is blowin' in the wind

Yes and how many years can a mountain exist,  
Before it's washed to the seas (sea)  
Yes and how many years can some people exist,  
Before they're allowed to be free?  
Yes and how many times can a man turn his head,  
Pretend that he just doesn't see?  
The answer, my friend, is blowin' in the wind  
The answer is blowin' in the wind.

Yes and how many times must a man look up,  
Before he can see the sky?  
Yes and how many ears must one man have,  
Before he can hear people cry?  
Yes and how many deaths will it take till he knows  
That too many people have died?  
The answer, my friend, is blowin' in the wind  
The answer is blowin' in the wind

# Música, Canção e o Ensino de Língua Espanhola

Leandro Roberto Manera Miranda<sup>1</sup>

*“Cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”  
O que é, o que é - Gonzaguinha*

## Introdução

A música está presente em todos os momentos de nossa vida. Ela nos acompanha desde o berço, com as canções de ninar, e depois, no decorrer da vida. Está em nossas casas, no carro, nas ruas, no trabalho. Despedimo-nos do ano com uma canção, saudamos a chegada do Natal com várias. Quantos de nós não temos momentos marcantes sublinhados por canções? Quem não se arrepia aos primeiros acordes do Hino Nacional, ao ver um atleta brasileiro no alto de um pódio? Música emociona. E música pode ensinar.

Mas, curiosamente, nas salas de aula – lugar onde passamos bons anos de nossas vidas e local de aprendizagem por excelência – ela pouco vem sendo encontrada. Este trabalho busca, nesse sentido, ressaltar a importância da utilização de canções no ensino de uma língua estrangeira de uma maneira geral, mas, por nosso interesse e formação, especialmente dirigido às aulas de língua espanhola. Partimos da seguinte premissa: os materiais de ensino de língua espanhola existentes pouco trabalham com canções, com músicas. Diante desse fato, buscamos investigar se a música era uma fonte desprezível de ensinamentos. Muito pelo contrário, descobrimos os vários aspectos que podem ser abordados ao trabalhar-se

---

<sup>1</sup>Especialista em Ensino de Língua Espanhola e Literatura de Língua Espanhola, pela PUCRS. Professor da Escola de Aplicação e do curso de Letras do Centro Universitário Feevale.



com canções. Relatamos o seu poder ao auxiliar em tratamentos terapêuticos e nas reações que a música provoca em nosso cérebro.

Ao enfocarmos aspectos relacionados ao cérebro humano, mostraremos que, ao contrário do modelo que vem sendo adotado, no qual o teste de QI leva em consideração questões de raciocínio matemático, por exemplo, somos portadores de oito inteligências, destacando-se dentre elas uma muito importante para este estudo, a inteligência musical.

Por fim, sugerimos uma atividade que permite explorar um maior número de habilidades do aluno, ao mesmo tempo que é criado um ambiente de integração e descobertas em sala de aula.

Nossa expectativa é mostrar que música é, às vezes, fonte, outras, ferramenta de conhecimento e que para isso basta que nos conscientizemos de seus poderes e não desprezemos seu alto potencial didático.

## 1. As canções perdidas

O ensino de uma língua estrangeira requer a utilização de métodos e abordagens. Mas além de capacitar os alunos à competência linguística para aprender um novo idioma, cada vez mais se percebe a necessidade do conhecimento da cultura da Língua em questão. Língua e cultura não podem ser separadas. Os métodos utilizados para o ensino de uma língua estrangeira nem sempre enfocam essa necessidade. Desde o surgimento da Abordagem Comunicativa (comentada mais adiante), as questões culturais começaram a ter mais destaque nos materiais didáticos, já que foi identificada como relevante para reconhecer algumas características que incidem em uma Língua.

Dentre os tipos de manifestação cultural, daremos maior atenção à música, seguramente uma das formas de expressão de um povo, que reflete seus costumes, hábitos e comportamentos. Assim, ela é fonte de um rico material que infelizmente não vem sendo muito explorado em sala de aula e, quando empregada, nem sempre é aproveitada em todo seu valor.

O uso de canções na aprendizagem de uma língua estrangeira e, em nosso caso especialmente da língua espanhola, precisa ir muito além de uma simples atividade lúdica. Ao trabalharmos com música devemos levar em consideração seu valor linguístico e poético, não perdendo de vista que ela é importante fonte de informação cultural. O que normalmente acontece em sala de aula são atividades ligadas somente à compreensão auditiva, ao

“acostumar o ouvido”. Assim, a maneira mais comum de trabalhar-se com canções é através de atividades de preencher lacunas. O aluno recebe uma letra de música com palavras faltando, onde sua tarefa é tão somente escutar a canção e completá-la. Não estamos criticando a eficácia desta atividade e sim a sua pequena abrangência e a quase que exclusiva utilização em aula.

Estimular as diversas habilidades é fundamental para que o aluno tenha uma maior capacidade de armazenar informações. Essa necessidade já foi percebida e passou a ser contemplada nas novas abordagens de ensino. Nestas, o professor deixa de ser a fonte do conhecimento para ser um facilitador de conteúdo, um orientador de estratégias. Uma imagem que podemos utilizar é a de que o professor passa a ser o maestro de uma orquestra. O aluno é o músico e a função do mestre é a de orientar e estimular o aprendiz a tirar o melhor proveito de seu instrumento.

## 1.1 Música

Instrumento, maestro... mas será que a música tem realmente relação com o ensino? Sua origem está no grego *mousikê* e significa "ARTE DAS MUSAS", ninfas que ensinavam aos seres humanos as verdades dos deuses, semideuses e heróis. Utilizavam-se da poesia, da dança, do canto lírico, do canto coral e do teatro. Assim, a origem do termo música sempre esteve ligada à palavra arte e também com saber, conhecimento, instrução, destreza e perícia. Música, mais precisamente, poderia ser definida como a "ARTE DE ENSINAR". E é isto que este trabalho propõe. Resgatando a etimologia desta palavra, mostrar que música ainda pode estar ligada a ensino. (Bareilles, 1968)

A origem da música está nos primórdios da humanidade, representada nas pinturas rupestres de algumas cavernas, porém o som dessa época não está registrado. Nenhuma hipótese é capaz de precisar quando o homem começou a fazer arte a partir dos sons. Cantar poderia ser mais simples que falar, assim talvez o homem possa ter aprendido a cantar antes mesmo de falar. Cantar pode ser um pré-requisito para o discurso e, conseqüentemente, para a linguagem.

Martins Ferreira, em *Como usar a música em sala de aula* (2001), também supõe que isto possa ter ocorrido possivelmente na tentativa de imitar os sons da natureza, que deviam fascinar o homem desses tempos. Esses estranhos sons tirados da garganta devem ter constituído uma forma

rudimentar de canto, que, junto com o ritmo, resultou na mistura de palmas e roncões, pulos e uivos, batidas e berros. Assim, acabou descobrindo que sua voz servia para comunicar-se com os outros – homens e animais – com mais eficácia que seus gestos. É a “arte de ensinar” atuando em favor do aprendizado de outras coisas que não dela mesma.

Na Antiguidade, a música consistia na exteriorização de sentimentos através do som emanado de sua própria voz e com o fim de diferenciá-lo da fala que utilizava ao comunicar-se com outros seres. A música conectava ao divino. A fala, ao humano. Percebe-se então, desde os primórdios, esta função da música, a de evocar sensações, sentimentos e a de abrir novos canais de comunicação.

A partir do século XVIII o conceito de música assume um novo papel, com o desenvolvimento do sinfonismo na Alemanha e da ópera italiana. Seu poder de *expressar sentimentos* passa a ser negado e a música passa a ser vista apenas como *fonte de beleza*. Ainda assim, estes dois conceitos permaneceram convivendo com uma leve predominância do primeiro, pela presença do Romantismo.

Mas a partir da segunda metade do século XIX passa-se a adotar a ideia de que a música não é fonte de sentimentos, conceito este enfatizado com veemência por Hanslick em sua obra *Do belo musical* (1992). Murphey (1990) ainda ressalta que a vocalização musical parece acompanhar a raça humana desde sua criação até seu desenvolvimento completo como ser. Segundo o autor, as crianças, a princípio, parecem mais afinadas com a “Língua” enquanto música antes mesmo de perceber e produzir a linguagem. Sua comprovação pode ser percebida nas reações dos bebês ao discurso, e suas vocalizações melódicas, quando nos dirigimos a eles usando uma linguagem afetiva e musical, definida por Murphey como *motherese language*. Isso pode ser percebido no momento em que interagimos com um bebê. Se falarmos com ele de uma maneira normal observamos uma reação bem menor do que quando nos dirigimos a ele alterando nossa maneira de falar, tornando-nos mais musicais e afetivos.

### 1.1.1 Música e linguagem

Tanto música como linguagem têm a ver com longas torrentes de som, altamente organizadas. Aprendemos a entender música e linguagem através do contato, e a produzir frases e melodias sem qualquer treinamento formal

em suas regras subjacentes. Ambas parecem características naturais, parte integrante de nossos sistemas nervosos – inclusive trabalhos de laboratórios confirmam que nossos hemisférios tratam as frases musicais e as formas faladas de forma semelhante.

Robert Jourdain (1997) revela que nosso hemisfério esquerdo volta-se particularmente para as relações entre acontecimentos através do tempo, enquanto o direito favorece relações entre acontecimentos que ocorrem simultaneamente. Neste papel de organizador temporal, o hemisfério esquerdo especializa-se não apenas nas transformações gramaticais da linguagem, mas também nos encadeamentos de pensamento analítico, em sucessões de complexos movimentos físicos e na percepção e produção de padrões rítmicos.

Em contraste, o hemisfério direito é perito na modelagem de relações espaciais, da posição corporal e das relações entre sons simultâneos, inclusive acordes musicais. Os dois lóbulos temporais comunicam-se intensamente e a falha de um lado pode afetar ao outro. Mas há também aspectos da linguagem que dependem do hemisfério direito. A percepção de sons vogais é um exemplo, já que estes são mais sonoros. Este hemisfério também desempenha um papel no raciocínio de alto nível subjacente às declarações gramaticais. Trabalhar com música ativa este hemisfério, passando a usá-lo mais.

Jourdain relata que acompanhando pacientes com lesões cerebrais, cientistas sugerem a independência da música em relação à linguagem. Convencidos de que nosso cérebro tem um circuito especial para a linguagem, estes especialistas até argumentam que deve haver também um circuito especial para a música, e que os seres humanos, de alguma forma, *evoluíram* para a música. Nosso cérebro claramente tem uma tendência para alguns tipos de atividade musical, como ouvir acordes. Mas outras atividades musicais lhe são impostas pelo treinamento. Este é o caso da linguagem. Prontamente aprendemos a falar, mas ler e escrever são atividades artificiais que a civilização impôs a nossa neurologia, e a habilidade varia mais do que no caso da fala.

Além de diferente na forma e na neurologia, a linguagem frequentemente se volta para representar os conteúdos do mundo. A música representa o interior, expõe sentimentos de *dentro* do corpo. A Língua tende a nos acessar ao mundo. A música, a nós mesmos. É o retorno ao conceito de música como linguagem das emoções.

### 1.1.2 Música e terapias

A psicóloga Gabriela Malavazi (em seu trabalho de conclusão pela PUCSP, 2000) relata que na graduação em Psicologia pouco se ouve falar de música e psicologia, isto que a música é uma importante forma de expressão, de interação entre as pessoas, e canal de comunicação alternativo à linguagem verbal. Atuando como via alternativa à fala é muito utilizada nas psicoterapias, pois com seu potencial de meio de comunicação de afetos e conteúdos, muitas vezes difíceis de serem traduzidos numa linguagem verbal, passa a constituir uma ferramenta para a terapia e processo do indivíduo.

Ruud (1990) considera a música uma espécie de linguagem emocional, “[...] capaz de atingir áreas de nossa psique que processam informação e que nós, por vários motivos, não comunicamos com clareza a nós mesmos.” Isto é, constitui-se num meio privilegiado de acesso às emoções, mas permitindo a expressão de uma riqueza de conteúdos com muito mais fluidez e liberdade do que a linguagem falada, como aponta Costa (1989). Isto acontece porque os significantes da música dão abertura para uma ampla gama de significados; fato que não ocorre na comunicação verbal, que privilegia o logos, o racional. Percebe-se mais uma vez que a música tem um poder subjacente que não pode ser desprezado. Com a constatação deste poder, surge a *Musicoterapia* uma ciência que estuda e investiga a utilização do som para atingir objetivos terapêuticos.

A Musicoterapia utiliza a arte musical em um processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão e organização, a fim de atender às necessidades físicas, mentais, sociais e cognitivas. É indicada para casos de autismo e de esquizofrenia, onde pode ser a primeira técnica de aproximação. A Musicoterapia é aplicável ainda em outras situações clínicas com certas adaptações, pois atua fundamentalmente como técnica psicológica, ou seja, reside na modificação dos problemas emocionais, atitudes, energia dinâmica psíquica, que será o esforço para modificar qualquer patologia física ou psíquica.

Vimos os efeitos que a música pode promover no cérebro humano, sendo inclusive auxiliar em tratamentos de saúde. Música ativa a emoção. Música ajuda a conhecer a si mesmo e ao mundo. E vai ajudar na aquisição de um novo idioma.

### 1.1.3 A música no ensino

A comunicação verbal é por excelência a mais frequente função comunicativa humana. Mas não podemos desprezar a força que esta ganha quando tem a música como aliada, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensa que adquire a transmissão da mensagem original.

Conforme explicita Martins Ferreira (2001) nas diversas regiões da Terra e ao longo dos milênios de existência do homem, a prática de associar qualquer disciplina à música sempre foi bastante utilizada e demonstrou muitas potencialidades como auxiliar no aprendizado, porém grande parte dos sistemas educacionais das sociedades modernas, entre as quais se inclui a maioria dos sistemas educacionais brasileiros, esqueceu sua aplicação na prática de ensino. E ainda que haja a manutenção de tal prática por parte de alguns professores, muitos o fazem de maneira inadequada. Trabalhar com música é expor sentimentos, então esse passa a ser o caminho do professor, analisar, escolher uma música para trabalhar unindo razão e emoção. Outro caminho a seguir é não ter preconceitos. Toda música tem sua função, depende sempre o que se pode trabalhar em cada uma, independente de estilos ou ritmos. O importante não é perguntar sobre a qualidade da música e sim sobre sua utilidade. Nunca devemos esquecer que a música é, além da arte de combinar sons, uma maneira de expressar-se e interagir com o outro, e assim devemos compreendê-la.

Nesta possibilidade de interação, a música também contribui como mediadora na relação com outra capacidade que possuímos enquanto seres humanos: a inteligência interpessoal, uma das nove inteligências descobertas e relatadas por Howard Gardner (1994).

## 2. Inteligências múltiplas

Fazendo observações com crianças, o psicólogo americano Howard Gardner percebeu que nossa inteligência é complexa demais para que os testes escolares comuns sejam capazes de medi-la. A base desses testes é a ideia tradicional de que só existe uma inteligência, variando de nível de pessoa a pessoa. Gardner se contrapõe a isso, ao afirmar que não há como avaliar a inteligência de alguém usando apenas um tipo de aferição.

Muitos alunos que não se destacam no domínio das inteligências acadêmicas tradicionais acabam por não receber o reconhecimento pleno

de todas suas habilidades. Há uma tendência de rotulá-los como fracassados, quando na realidade estão tendo seus talentos suprimidos. Nas escolas tradicionais o que prevalece para considerar um aluno “inteligente” é seu desempenho em apenas duas disciplinas: matemática e português. Os alunos que não têm bom desempenho nessas matérias, de maneira geral, acabam sendo considerados pelos professores como maus alunos. A cultura que impera favorece e valoriza somente algumas inteligências em detrimento de outras. Crescem intelectos parciais que se fossem motivados a diferentes produções poderiam ser muito mais desenvolvidos. Mas o que é ser inteligente? Para Gardner, é ter a capacidade para resolver problemas cotidianos, gerar novos problemas, criar produtos ou oferecer serviços dentro do próprio âmbito cultural.

Em 1994, no livro *Estruturas da Mente*, Gardner concluiu que nosso cérebro possui sete inteligências: *lógico-matemática, linguística, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical*. A partir desses estudos, começa a mudar o conceito de que somos dotados de apenas uma inteligência, e que através dela somos avaliados de forma definitiva. Somos portadores de muitas inteligências; o que difere é que somos mais desenvolvidos em umas do que em outras. Vejamos como são caracterizadas as nove inteligências.

A *Inteligência Musical* é a capacidade que temos de perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais. Inclui nossa sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre. A *Corporal-Cinestésica* compreende nossa capacidade para usar todo o corpo na expressão de ideias e sentimentos, e a facilidade no uso das mãos para transformar elementos. Inclui habilidades de coordenação, destreza, equilíbrio, flexibilidade, força e velocidade, como também a capacidade cinestésica e a percepção de medidas e volumes. A *Inteligência Linguística* é nosso poder de usar as palavras de maneira efetiva, na forma oral ou escrita. Inclui a habilidade no uso da sintaxe, da fonética, da semântica e os usos pragmáticos da linguagem (a retórica, a explicação e a metalinguagem). *Inteligência Lógico-matemática* é a capacidade para usar os números de maneira efetiva e de raciocinar adequadamente. Inclui a sensibilidade aos esquemas e relações lógicas, as afirmações e as proposições as funções e outras abstrações relacionadas. A *Espacial* é a capacidade de pensar em três dimensões. Permite perceber imagens externas e internas, recriá-las, transformá-las ou modificá-las, percorrer o espaço ou fazer com que os objetos o percorram e produzir ou decodificar informação gráfica. *Inteligência Interpessoal* é a capacidade de entender os demais e interagir eficazmente com eles. Inclui a sensibilidade, as expressões faciais, a voz, os

gestos e posturas e a habilidade para responder. Já a *Inteligência Intrapessoal* é a capacidade de construir uma percepção precisa a respeito de si mesmo e de organizar e dirigir sua própria vida. Inclui a autodisciplina, a autocompreensão e a autoestima. A *Inteligência Naturalista* compreende a capacidade de distinguir, classificar e utilizar elementos do meio ambiente, objetos, animais ou plantas, tanto do ambiente urbano como suburbano ou rural. Inclui as habilidades de observação, experimentação, reflexão e questionamento de nosso entorno. E a *Inteligência Existencial* é a capacidade de refletir sobre questões fundamentais da existência, aguçada em vários segmentos diferentes da sociedade.

Podemos perceber que pelo modelo ainda adotado de quantificação de inteligência, é levado em conta apenas o desempenho nas inteligências lógico-matemática e linguística. Acreditamos na importância de uma avaliação mais qualitativa, a fim de que outras habilidades cognitivas do aluno sejam também valorizadas. Dentre essas habilidades, ressaltamos a inteligência musical.

### 2.1.1 A inteligência musical

A aprendizagem de um novo idioma normalmente está focando em apenas duas inteligências: a linguística e a lógico-matemática. Isso é extremamente reducionista, faz com que aqueles alunos que não tenham nestas inteligências suas maiores habilidades, demonstrem mais dificuldades de aprendizagem. Através da Inteligência Musical queremos mostrar que a música pode ser muito mais explorada pelos professores, podendo ser um fator motivador de interação com as demais inteligências.

Difícilmente alguém que esteve intimamente associado à música pode abster-se de mencionar suas implicações emocionais: os efeitos que ela exerce sobre os indivíduos. Assim, além de uma simples atividade musical, podemos utilizar as canções para estimular nos alunos suas inteligências inter e intrapessoais. Um ambiente musical propicia isso, aumentando o contato e a interação em sala de aula.

Gardner (1994) relata que já observou a universalmente reconhecida relação entre o desempenho musical e a vida sentimental das pessoas. “A música pode servir como um meio para capturar sentimentos ou conhecimento sobre as formas de sentimento, comunicando-os do intérprete ou do criador para o ouvinte atento”. A neurologia que permite



ou facilita esta associação de modo algum foi estudada. Ainda assim, talvez valha a pena especular que a competência musical depende não de mecanismos analítico-corticais apenas, mas também destas estruturas subcorticais consideradas centrais ao sentimento e motivação.

### **2.1.2 Relação com outras competências**

Assim como a linguagem, a música é uma competência intelectual separada, que também não depende de objetos físicos no mundo. Assim como ocorre com a linguagem, a destreza musical pode ser elaborada até um grau considerável somente através da exploração e do aproveitamento do canal oral-auditivo, embora o façam de maneiras neurologicamente distintas.

Um fator muito interessante de ser estudado é a possibilidade de, utilizando nossa inteligência musical, conseguirmos estimular as demais inteligências. Podemos, ao trabalhar com canções, estar motivando o desenvolvimento da inteligência linguística, já que os alunos vão estar relacionando este material ao aprendizado da nova Língua; estimular nossa inteligência interpessoal através de atividades em conjunto com os colegas de classe e nossa própria inteligência intrapessoal, visto o poder da música em mudar nosso estado anímico.

Assim, passaríamos a valorizar mais as outras inteligências, mudando o enfoque de priorizar a inteligência linguística que acaba por não motivar o desenvolvimento das outras, de extrema importância para um aprendizado efetivo utilizando mais as potencialidades cognitivas do nosso cérebro.

## **2.2 A abordagem Comunicativa**

Até aqui vimos a importância da música, sua origem até chegarmos à inteligência musical. Passando agora para os aspectos mais referentes ao ensino de Língua Estrangeira, observemos como funciona a Abordagem Comunicativa.

Enquanto nos Estados Unidos ainda se trabalhava com a ênfase no código da Língua, no nível da frase – segundo a linguística estruturalista de Bloomfield e a gramática gerativo-transformacional de Chomsky – na Europa os linguistas enfatizavam o estudo do discurso. Eles se propunham não apenas a analisar o texto oral e escrito, mas também as circunstâncias

em que este era produzido e interpretado. A Língua é analisada como um conjunto de eventos comunicativos (Bohn; Vandersen, 1988).

Com a intenção de superar o vazio metodológico predominante e homogeneizar o ensino de línguas estrangeiras na Europa, surge então a abordagem comunicativa, uma orientação metodológica centrada na comunicação. Este enfoque dá lugar a diversos métodos de trabalho – baseados em tarefas ou projetos – nos quais há um elemento comum: a aprendizagem orientada ao uso comunicativo da linguagem e não à forma.

Como características gerais desta abordagem se pode destacar que o objetivo fundamental é a competência comunicativa, ou seja, a aquisição do conhecimento e a habilidade para o uso da Língua em diferentes aspectos: saber se algo é formalmente possível ou se é apropriado em relação ao contexto.

A abordagem comunicativa integra de forma interdisciplinar as contribuições de diversas áreas como a *Linguística*, a *Psicolinguística*, a *Etnografia da Comunicação*, a *Pragmática* e a *Sociolinguística*. A aplicação destes princípios começa a aparecer na década de 80, resultando em materiais instrucionais inovadores, mas ainda com alguns procedimentos e técnicas de metodologias anteriores. Só no começo dos anos 90 é que surgem as primeiras propostas didáticas marcadamente comunicativas.

A abordagem comunicativa passou a destacar o caráter funcional da Língua como instrumento de comunicação, de maneira que são as funções linguísticas o eixo principal da aprendizagem. As habilidades praticadas são as compreensões auditiva, visual, oral e escrita. Além disso, foi introduzido o conceito de competência comunicativa no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o que pressupõe uma sensível ampliação dos objetivos da aprendizagem: o uso adequado da Língua exige conhecimentos socioculturais, discursivos e estratégicos, além dos propriamente linguísticos e funcionais. E conhecimentos socioculturais podem ser adquiridos também com a utilização de canções.

### **2.2.1 Por que trabalhar com canções?**

Alguns estudos revelam a importância da utilização da música no ensino de uma língua estrangeira. Para García Romero (1998) este êxito está no poder que as canções têm de evocar o passado, projetar o presente ou

adiantar o futuro, assim como modificar o ânimo e predispor o aluno a assimilar novas experiências.

Nos estudos de Gonzalo Abio (2001) o poder das canções aparece em despertar o interesse positivo em um aluno, oferecer possibilidades de integração de temas da atualidade, culturais e de outras áreas curriculares, serem veículos de informações linguísticas que podem ser explorados desde o ponto de vista gramatical, fonético e léxico.

Abio ainda observa que as características da linguagem de canções fazem com que elas sejam recursos úteis de serem explorados em aulas de língua estrangeira em virtude de suas orações curtas e frases incompletas, sua concisão e brevidade, o uso de recursos que evocam sensações, sentimentos e ideias, pela ajuda do ritmo, que facilita a memorização; pelo uso de todos os tipos de registros, especialmente os de formas próximas à linguagem conversacional e informal.

Acreditamos nesse valor que as canções têm de poder registrar as características da linguagem oral. Livros didáticos, dicionários, gramáticas são recursos que tradicionalmente se baseiam na linguagem formal, acadêmica. Podemos recorrer a determinadas letras e mostrar aos alunos as expressões que determinados falantes nativos utilizam-se para a comunicação. Este recurso pode até estar citado em um dicionário ou em uma gramática mais comunicativa, mas não vai ter o mesmo poder de fixação para o aluno do que associado com uma canção. E com a riqueza e a diversidade do léxico espanhol (peninsular e americano) se transforma em uma ótima oportunidade de mostrar aos alunos toda a variedade desta cultura.

Acrescentando, Daniel Cassany (1994) afirma que escutar, aprender e cantar canções em aula é uma prática de valor didático incalculável. São textos orais ideais para praticar aspectos como o ritmo, a velocidade e a pronúncia correta. Apesar de todas essas opiniões, hoje podemos ver no mercado diversos livros e métodos didáticos que não aproveitam o valor das músicas. Cabe esclarecer que em momento algum estamos julgando as obras em seus conteúdos linguísticos ou de método, apenas analisando a maneira como, de um modo geral, estes abordam o uso de canções.

Os principais livros didáticos utilizados em Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil, pouco aproveitam canções em seu material instrucional. Alguns quase que ignoram esse valor mostrando apenas algumas referências a pequenos trechos. A ideia sempre é a de ilustrar, mostrar que tipo de música existe nos países que falam o idioma em questão. Evitaremos citar nomes de livros, por uma questão ética, mas qualquer

profissional ou estudante da área já pôde perceber este fato. Já os materiais que reproduzem letras e canções, quando realizam alguma atividade, ficam restritos ao velho método de preencher lacunas, desenvolvendo apenas a compreensão auditiva dos alunos. Além disso, muitas vezes as canções não são gravações originais, ou feitas por grupos profissionais. Parecem terem sido gravadas por pessoas sem tanta fluência na oralidade, já que se constata neste material algum tipo de “contágio”, principalmente fonético. Acreditamos que o fato de não colocar o aluno em contato com a obra “original” faz com que se perca um pouco da questão cultural (no mínimo), ou da própria pronúncia. Também há livros que trazem atividades com músicas, mas com canções criadas para os conteúdos e exercícios propostos, o que também faz perder a naturalidade e os aspectos já apresentados.

Assim sendo, cabe a nós professores, juntamente com nossos alunos, a atitude de procurar canções e produzir e vivenciar atividades, na busca de uma aprendizagem mais eficaz do idioma espanhol. Se existe a dificuldade de não escutarmos as canções em Língua Espanhola tocando nas rádios ou nas novelas como acontece com as canções em Língua Inglesa, hoje temos as facilidades da internet para encontrar os *hits*, suas letras, os áudios e os vídeos. Basta ter interesse. Basta ser curioso. Basta procurar.

Agora, propomos um exemplo de atividade que melhor ilustra nossa percepção sobre o papel do uso de canções no ensino de uma língua estrangeira, em especial na aprendizagem do espanhol (E/LE), buscando aliar os benefícios vistos referentes ao uso de canções.

### 3. Sugestão de atividade

Normalmente, os livros que seguem a abordagem comunicativa separam os capítulos por temas ou tarefas. Isto pode facilitar o trabalho de definir um tema, já que neste caso, a cada capítulo podemos trabalhar uma canção adequada ao assunto desenvolvido. Esta atividade foi pensada para ser realizada quando estamos tratando do tema “Saúde”. Como o título diz, é apenas uma sugestão, cabendo ao professor sempre adequar os exercícios aos seus alunos ou à estrutura física que dispõe, por exemplo. A ideia é mostrar que podemos aproveitar ao máximo essa “ferramenta” chamada música.

### **1ª etapa**

- Para situar o tema de “viver bem”, o professor pede para que cada aluno diga uma coisa que pode levar a uma vida melhor. Escreve-se as sugestões no quadro-negro.
- Depois, entregamos aos alunos um texto com receitas para uma vida melhor. Você pode buscar em livros ou até montar este texto a partir das sugestões dos alunos.
- Depois de familiarizar os alunos com o vocabulário e com as formas como se receita – sugere – alguma coisa, pedimos aos alunos (ou formam-se grupos, dependendo do número em aula) que escrevam um texto recomendando cuidados que devemos ter para que cheguemos aos 100 anos de idade com vida saudável. Dependendo do nível de conhecimento dos alunos, pode-se chamar sua atenção para a forma imperativa com que sugestões são feitas.
- Concluída a atividade, os alunos/grupos lêem suas dicas de saúde.

### **2ª etapa**

- Entregamos aos alunos a letra da canção “Pastillas para no soñar”, do cantor espanhol Joaquín Sabina.
- A canção estará sem o título e com 16 palavras faltando.
- As palavras que faltam estarão escritas em cartões, num total de 20. Nestes, quatro são totalmente falsas.
- Após explicações biográficas sobre o cantor dividem-se os alunos em grupos (sugestão: grupos de quatro, de maneira que Cada grupo fique com quatro palavras para encontrar). Se forem muitos alunos, divide-se em mais grupos, mas será necessário que o professor prepare mais um jogo de cartões.
- A atividade consiste em que os grupos, à maneira de um jogo de cartas, comprem uma carta de cada vez e decidam se esta serve para sua estrofe. Se não servir, descartam e passam a prestar atenção no jogo dos demais para ver se a próxima carta lhes serviria.
- As regras podem ser mudadas, a ideia é que os alunos interajam entre os grupos e busquem a coesão e a coerência textual. Se percebem que lhes falta uma palavra que está no outro grupo e que na sua estrofe estaria

continua

melhor, eles podem negociar uma troca. Não se esqueça: quatro palavras são falsas, têm de sobrar.

- Terminada esta etapa, escutamos a canção e comprovamos os resultados.

- Fazemos uma reflexão sobre o que levou os alunos a enganar-se no preenchimento de algumas frases. Analisamos suas hipóteses e verificamos se existia coerência, coesão textual. Se positivo, podemos comentar que o texto criado pelos alunos também seria possível, e que o autor o escreveu de outra maneira porque queria ressaltar outros aspectos, ou dar margem a outras interpretações.

- Após solucionar algumas dúvidas, pergunta-se qual seria o melhor título para esta canção. Também podemos comparar se algumas das sugestões do autor apareceram no texto inicial dos alunos.

- Finalmente escutamos novamente a música, com a letra verdadeira, e livres para cantar.

Esta atividade já foi utilizada por nós em sala de aula. Percebe-se que existe mais motivação dos alunos em participar, diferente de um exercício de apenas preencher lacunas, utilizando somente a compreensão auditiva.

Existe o desafio, a interação e, diferente daquilo que propusemos, os alunos inclusive pediram um maior número de “falsas” palavras para aumentar o grau de dificuldade. Não existe a “solidão” de uma atividade, eles trabalham juntos, formulam hipóteses, questionam o significado e o poder de cada palavra. São desenvolvidas as quatro habilidades comunicativas – compreensão auditiva, compreensão de leitura, expressão oral e expressão escrita – e os alunos são motivados em suas inteligências musical, linguística, lógico-matemática, interpessoal e intrapessoal. Estímulo, interação e aprendizagem convivem de forma harmoniosa, aumentando o poder de fixação do aluno.

## Letra da música para a atividade

Joaquín Sabina – (Espanña)

(grupo 1)

Si lo que quieres es vivir cien años

No pruebes los \_\_\_\_\_ del

placer

Si eres alérgico a los  
desengaños

Olvídate de esa \_\_\_\_\_

Compra una máscara antigás,

Manténte dentro de la \_\_\_\_\_  
 Si lo que quieres es vivir cien años  
 Haz \_\_\_\_\_ de cinco a seis.

(grupo 2)  
 Y ponte \_\_\_\_\_ que no te despeine  
 El vientecillo de la libertad  
 Funda un \_\_\_\_\_ en el que nunca reine  
 Más rey que la seguridad,  
 Evita el \_\_\_\_\_ de los clubs  
 Reduce la velocidad  
 Si lo que quieres es vivir cien años  
 Vacúnate contra el \_\_\_\_\_

(grupo 3)  
 Deja pasar la tentación  
 Dile a esa \_\_\_\_\_ que no

llame más  
 Y si protesta el \_\_\_\_\_  
 En la farmacia puedes preguntar  
 ¿Tienen \_\_\_\_\_ para no soñar?  
 Si quieres ser matusalén  
 Vigila tu \_\_\_\_\_  
 Si tu película es vivir cien años  
 No lo hagas nunca sin condón

(grupo 4)  
 Es \_\_\_\_\_ que tu piel desnuda  
 Roce otra piel sin esterilizar  
 Que no se infiltre el \_\_\_\_\_ de la duda  
 En tu \_\_\_\_\_ matrimonial  
 Y si en tus noches falta sal  
 Para eso está el \_\_\_\_\_  
 Si lo que quieres es cumplir cien años  
 No vivas como vivo yo

## Cartões

LICORES
MUJER
LEY
MÚSCULOS
GOMINA
HOGAR
HUMO
AZAR
CHICA
CORAZÓN

PASTILLAS
COLESTEROL
PELIGROSO
VIRUS
CAMA
TELEVISOR
DEUDA
SIDA
POLICÍA
SALERO

## Conclusões

Pudemos perceber através deste trabalho a importância da música através dos tempos. As primeiras manifestações, sua associação com a religiosidade, com a emoção, com a descoberta de nosso “eu”. A música nos conecta ao divino enquanto a fala nos une ao humano. Observamos que a música é usada como auxiliar nos tratamentos de saúde devido ao seu poder de comunicação de afetos, os efeitos que a música produz em nosso cérebro e a descoberta de que somos portadores de uma inteligência musical.

Contrastamos todos esses aspectos à nossa realidade de sala de aula. Apesar dos efeitos provocados, música e canção não são realidades presentes, e, quando empregadas, acabam por ser mal aproveitadas, não se observando todo seu potencial. Nosso objetivo foi evidenciar que existe em nossas vidas uma importante ferramenta de aprendizagem que, por razões que desconhecemos, não vem sendo devidamente utilizada, principalmente no ensino de E/LE. Propusemo-nos a sugerir um tipo de atividade que de maneira alguma tem a pretensão de ser modelar, mas que apenas busca mostrar que em um trabalho podemos tentar explorar o máximo de habilidades, motivando mais o aluno a exercitar sua capacidade cognitiva. Ele recebe um problema para ser solucionado, passa a criar hipóteses, as dificuldades aumentam e, em grupo, necessita encontrar a melhor resolução. Acreditamos que quanto mais habilidades somos capazes de mobilizar em nossos alunos, mais facilitamos esta difícil tarefa que temos que é a de ensinar uma segunda língua.

## Referências

ABIO, Gonzalo. **Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, 2001. P. 215-261

BAREILLES, O. C. **Iniciación Musical**. Buenos Aires: Kapeluz, 1968.

BOHN, H. e VANDERSEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.



CASSANY, Daniel, et ali. **Enseñar Lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

COSTA, C.M. **O despertar para o outro**. São Paulo: Summus, 1989.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HANSLICK, E. **Do belo musical**: uma contribuição para a revisão da estética musical. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

JOURDAIN, Roberto. **Música, Cérebro e Êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

MALAVAZI, Gabriela. **A importância da música como recurso em contextos psicoterapêuticos**. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MURPHEY, *Tim*. **Song and music in language learning**: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990a.

ROMERO GARCÍA, C. **¡Esto es otro cantar! Canciones en la clase de E/LE**. Stuttgart: Klett. 1998. p.13-16.

RUUD, E. **Caminhos da Musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1990.

# A Importância das Pesquisas em Aquisição de Segunda Língua, das Décadas de 50, 60 e 70, para o Ensino de Línguas Estrangeiras

Rosi Ana Grégis<sup>1</sup>

## Introdução

As pesquisas em aquisição de uma segunda língua (SLA), da maneira como as compreendemos hoje, iniciaram nas décadas de 1950 e 60. Alguns pesquisadores (Lado, 1957; Stockwell, Bowen e Martin, 1965), a partir da relação entre a psicologia behaviorista (formação de hábitos) e a linguística estrutural pré-chomskiana, utilizaram pesquisas linguísticas para dar base às técnicas de ensino e à produção de materiais em aulas de língua estrangeira. Nessa época, muitas pesquisas e escritos sobre a SLA já incluíam considerações importantes sobre teorias da aprendizagem. Lado (1957, 1964) foi um dos primeiros autores a usar essas teorias para dar suporte às suas sugestões de exercícios práticos para sala de aula. De acordo com Mitchell and Myles (1998), alguns estudos importantes desse período se desenvolveram a partir de uma versão estruturalista desenvolvida por Palmer, nos anos 20, e por alguns de seus seguidores, como o autor Fries, da

---

<sup>1</sup>Professora do Centro Universitário Feevale, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS

década de 40. As teorias de aprendizagem dessa época eram totalmente baseadas no behaviorismo, doutrina psicológica respeitada e seguida, na época, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Através dessas pesquisas, os autores mostravam que os aprendizes precisavam repetir certas estruturas para se tornarem fluentes e que o sistema linguístico consistia em um conjunto finito de padrões e estruturas que eram considerados modelos para a produção de outras sentenças semelhantes, principalmente através de substituição lexical.

## **Behaviorismo, análise contrastiva e interlínguas**

Nas teorias behavioristas, que têm os americanos Bloomfield e Skinner como seus principais representantes, a aquisição da língua materna ou de uma língua estrangeira dá-se como qualquer outra aprendizagem desenvolvida pelos seres humanos, ou seja, não é nada mais que a formação de hábitos através de estímulos e respostas. Para os seguidores dessa doutrina, estamos cercados por estímulos que são repetidos e assim adquiridos através do desenvolvimento de práticas que vão se fortalecendo através da repetição. No que se refere à aquisição da língua, cada situação pede uma resposta diferente, que, conseqüentemente, terá uma continuidade se tivermos usado a estrutura que é exigida para aquela situação e, dessa forma, o falante consegue obter sucesso na comunicação. Por conseguinte, a aprendizagem da língua materna é muito simples: só precisamos aprender a responder aos estímulos presentes no nosso meio, usando a resposta exigida para aquela pergunta. Os problemas passam a existir quando tentamos aprender uma língua estrangeira: como já formamos uma série de hábitos a respeito de nossa primeira língua, teremos que reorganizar certos hábitos para que esses se acomodem à outra língua. A complicação ocorre porque os hábitos da L1 interferem na formação dos hábitos da L2. Assim, se as estruturas das duas línguas são semelhantes, não haverá nenhum problema em aprendê-las, mas, se as estruturas são diferentes, então a aprendizagem será dificultada.

A ideia principal dos estudos com base behaviorista (Fries, 1945 e Lado, 1957) era mostrar que, através das diferenças entre as línguas maternas e as línguas estrangeiras dos aprendizes, poderíamos presumir em quais estruturas linguísticas eles teriam mais dificuldades e, conseqüentemente, mais erros, assim como prever quais as estruturas mais fáceis e com menor

número de erros. Dessa forma, esses pesquisadores poderiam criar listas com essas “previsões”, facilitando o ensino e a aprendizagem das L2.

A partir das ideias behavioristas, surgiu a crença de que o processo de aprendizagem de uma L2 teria sucesso se os professores concentrassem suas aulas nas estruturas das L1 e da L2 que fossem diferentes. Teóricos da época (Lado, 1957, 1964; Corder, 1967) começaram a fazer inúmeras pesquisas em que o foco era as comparações entre estruturas consideradas difíceis ou problemáticas na aprendizagem de línguas. Foi então que surgiu o termo Análise Contrastiva (*Contrastive Analysis – CA*), criado por Lado, em 1957. Baseada totalmente na escola behaviorista, a hipótese da CA afirmava que a fonte principal dos erros na SLA era justamente a transferência dos hábitos formados na FLA e que, por isso, seria possível contrastar os sistemas de diferentes línguas (gramática, fonologia e léxico), com o intuito de prever que dificuldades o falante encontraria. Assim, os pesquisadores conseguiriam criar materiais didáticos adequados para a aprendizagem de diferentes L2.

Retomando essas ideias, concluímos que os seguidores da teoria behaviorista (Bloomfield, 1933; Skinner, 1957) sugerem que as crianças aprendem a L1 apenas imitando as pessoas no seu meio ambiente. No momento em que essas crianças recebem reforço positivo, elas são encorajadas a continuarem usando aquela estrutura linguística e formarão um hábito. Por outro lado, se as crianças não receberem esse reforço, elas são desencorajadas a usar a estrutura daquela forma e somente mais tarde farão outras tentativas tentando imitar as pessoas à sua volta, até que sejam novamente estimuladas a formar novos hábitos. Essa teoria parte do pressuposto de que a imitação e o desenvolvimento de hábitos através da prática são o que as crianças necessitam para desenvolver a linguagem. Obviamente, sabemos que essa visão de aquisição da linguagem é extremamente limitada, embora saibamos que a imitação tem importância tanto na FLA quanto na SLA. Na verdade, as crianças fazem escolhas quando imitam alguma expressão. Ligthbown e Spada (1999) salientam que, quando as crianças imitam algo, elas comumente imitam alguma coisa que estão tentando entender ou que lhes parece interessante.

A menina Cindy (2 anos e 16 dias) olha para uma foto de uma cenoura e tenta chamar a atenção de Patsy:

Cindy: Kawo? Kawo? Kawo? Kawo?

Patsy: What are the rabbits eating?

(O que os coelhos estão comendo?)

Cindy: They eating..... kando?  
(Eles comendo.... “kando”?)

Patsy: No, that's a carrot.  
(Não, isso é uma cenoura.)

Cindy: Carrot. (apontando para cada cenoura na página)  
The other.... carrot. The other carrot. The other carrot.  
(A outra..... cenoura. A outra cenoura. A outra cenoura.)

Alguns minutos mais tarde, a menina traz um coelhinho de pelúcia até a Patsy.

Patsy: What does this rabbit like to eat?  
(O que este coelho gosta de comer?)

Cindy: (xxx) eat the carrots. [...]  
(Comer as cenouras).

Nesse pequeno trecho de um diálogo de uma criança (Lightbown & Spada, 1999, p. 20), nota-se que ela se esforçou bastante para aprender a palavra *carrot* e que foi ela mesma quem escolheu essa palavra para repetir. As autoras comentam que isso nos lembra a atitude de alguns alunos e as atividades de *drilling*<sup>2</sup> em uma aula de L2. Portanto, o que é crucial lembrar acerca da aquisição da língua materna é que há muita dificuldade de encontrar evidências plausíveis para a afirmação de que as línguas são aprendidas ou adquiridas por repetição, pois parece evidente que os aprendizes produzem sentenças nunca ouvidas antes e, segundo os linguistas que seguem a teoria inatista de Chomsky, essas sentenças são possíveis porque os aprendizes possuem um sistema internalizado que lhes mostra como a língua funciona. Se as sentenças proferidas pelas crianças fossem somente baseadas no que elas ouvem, então nenhuma criança falante do português diria “Eu fazi” ou “Se eu sesse”, porque provavelmente nenhum falante adulto ao seu redor está falando dessa forma<sup>3</sup>. As autoras Lightbown e Spada (1999), entretanto, ressaltam que não estão afirmando que a imitação não tem papel relevante na aquisição da L1: muitas crianças aprendem muito por repetição, enquanto outras imitam menos. O que é interessante notar é que a língua não se desenvolve mais lentamente para

<sup>2</sup>“Drillings” são exercícios utilizados em aulas de língua estrangeira que consistem em pedir aos alunos que repitam várias vezes a mesma palavra, oração, expressão idiomática, etc. Nos “drillings”, também pode haver substituição vocabular.

<sup>3</sup>As construções citadas aqui eram faladas seguidamente por meu filho na idade de 7 anos e também por uma sobrinha de 6, ambos filhos de pais brasileiros, residentes em Porto Alegre, RS.

aquelas crianças que raramente imitam sentenças ou expressões que ouvem. Além disso, como mostramos no exemplo acima, nas falas da menina Cindy, as crianças não imitam tudo que ouvem, pois, na maior parte das vezes, elas imitam somente as estruturas que ainda estão processando em suas mentes e, por esse motivo, ainda não estão totalmente seguras quanto ao seu uso.

Na aquisição de uma L2, os aprendizes também produzem estruturas e sentenças nunca ouvidas anteriormente e, nesse quesito, eles se comportam de maneira semelhante aos aprendizes de L1: muitos aprendizes imitam palavras, expressões e até mesmo orações inteiras, desenvolvendo bastante sua pronúncia e entonação; outros, por sua vez, são mais relutantes, principalmente quando exercícios de repetição são feitos em sala de aula diante dos colegas e do professor. Na verdade, embora imaginemos que nenhum estudioso da aquisição de L1 ou de L2 afirmaria hoje não serem importantes a imitação ou a formação de hábitos, sabemos que os processos subjacentes à aquisição de uma língua são muito mais complexos do que teorias que enfatizam a primazia da repetição podem supor.

Logo após Corder (1967, 1971) ter declarado que os aprendizes de uma L2 possuem um sistema linguístico que os auxilia a compreender as línguas, ainda na década de 70, dois pesquisadores importantes com idéias semelhantes às de Corder, passaram a fazer parte do cenário dos estudos de aquisição da linguagem: William Nemser e Larry Selinker. Nemser (1971) propôs, baseado em um estudo contrastivo entre as línguas inglesa e húngara, que o desenvolvimento da aprendizagem em uma L2 deveria ser visto como uma sucessão de etapas nas quais os aprendizes vão chegando cada vez mais próximos do “sistema-alvo”, ou seja, o sistema linguístico da língua em questão. Nemser assume que os aprendizes não ficam à mercê de um sistema linguístico completo; eles vão criando uma série de sistemas que vão sendo processados aos poucos? o que esse autor chamou de “sistemas de aproximação”<sup>4</sup>. Selinker (1972) criou o termo interlinguagem (IL), adotado posteriormente pela maioria dos estudiosos da L2 (Hatch, 1983; Cook, 1985; Flynn e O’Neil 1988; Towell e Hawkins, 1994) para falar de algo muito próximo ao que Nemser (1971) já havia descrito. As interlínguas são sistemas internamente organizados por princípios que podem ou não estar relacionados com a L1 ou com a L2 e que, por esse motivo, são mecanismos que devem ser analisados através de investigação empírica e teórica. O que esses autores (Corder, 1971; Nemser, 1971; Selinker, 1972, 1983)

---

<sup>4</sup>Em inglês, o termo foi chamado de “approximative systems”.

propunham era que os erros cometidos pelos aprendizes não deveriam ser avaliados de uma maneira negativa: os erros fazem parte da aprendizagem e nem sempre podem ser atribuídos a propriedades contrastivas entre as línguas em questão. As três propostas desses pesquisadores eram basicamente antibehavioristas e sugeriam a ideia da existência de um sistema mental que tem a capacidade de organizar o *input* recebido, transformando-o em gramáticas da interlíngua, ou seja, em um sistema linguístico produzido por um falante não nativo, que tem a capacidade de filtrar as informações recebidas de maneira criativa, criando novas formas e regras, mesmo quando as evidências não estão à sua disposição. Por isso, não podemos afirmar que a gramática do aprendiz é baseada totalmente no que ele ouve nas expressões de falantes nativos. Essa premissa claramente nos remete às ideias de Chomsky (1965, 1968) acerca da criatividade linguística: quase todas as sentenças ditas por um falante não nativo, neste caso, são novas e nunca foram ditas antes. Além disso, é possível que essas sentenças ocorram somente uma vez na fala de uma pessoa; a gramática gera todas as sentenças da língua, sem distinguir entre aquelas que já foram ou não proferidas.

Assim, embora saibamos que a noção de interlíngua como um sistema completo e coerente, resultado de regras sistemáticas originárias de um sistema linguístico interno e dinâmico, seja apenas uma idealização teórica, a ideia de que o aprendiz de L2 possui um sistema linguístico mental e organizado trouxe inovações significativas para os estudos em SLA.

## **Estudos dos morfemas e ordem natural de aquisição**

Ainda na década de 70, houve um tipo de pesquisa em SLA denominado de “Morpheme Studies”. Basicamente, os Estudos dos Morfemas consistiam em tentar provar que, em se tratando de aquisição de L2, os aprendizes seguem uma ordem de aquisição que independe de sua língua materna. De acordo com Gass e Selinker (1994), esses estudos eram baseados nas ideias das pesquisadoras Dulay e Burt (1973, 1974), que afirmavam ser a SLA bastante similar à FLA. Nesse período, a maior parte dos pesquisadores da aquisição da linguagem (Krashen, 1982; Dulay e Burt, 1974) já não aceitava mais as ideias behavioristas; eles percebiam ? adotando algumas ideias de Chomsky ? que o aprendiz era um participante ativo do processo de aquisição de uma língua. Os estudos referentes à transferência linguística foram sendo deixados de lado porque eram

totalmente relacionados aos conceitos elaborados por Skinner (1957) e seus seguidores. Gass e Selinker (1983; 1994) acrescentam que Dulay e Burt (1973, 1974) chamaram seus próprios estudos de “construção criativa” justamente para desafiar os pesquisadores que ainda afirmavam que a SLA ocorria somente por transferência linguística. Dulay e Burt observaram que as crianças eram guiadas por mecanismos inatos que as faziam formular hipóteses sobre o sistema linguístico em aquisição. Essas autoras chamaram atenção para o fato de que muitos erros cometidos pelas crianças adquirindo inglês como L2 não eram causados por influência de suas L1; alguns erros poderiam ser simplesmente generalizações, como as realizadas pelas crianças aprendendo suas L1.

Embora atualmente essa visão seja plenamente aceita entre a maior parte dos estudiosos da linguagem (Pinker, 1984; Larsen-Freeman e Long, 1991; Towell e Hawkins, 1994; Flynn, Martohardjono e O'Neil, 1998), no início dos anos 70 ainda havia muita discussão entre os teóricos que seguiam a teoria de Chomsky e os que ainda trabalhavam com as teorias behavioristas. Para provar a veracidade de suas idéias, Dulay e Burt (1974) fizeram um estudo com 151 crianças aprendizes de inglês cuja primeira língua era espanhol. Nesse estudo elas perceberam haver muitas semelhanças nas sequências de aquisição dos morfemas da língua inglesa, embora as crianças tivessem níveis de proficiência diferentes. Um ano depois, Dulay e Burt (1975) realizaram nova pesquisa usando dados de crianças que estavam aprendendo chinês ou espanhol como L2. Novamente, as autoras encontraram semelhanças na ordem de aquisição dos morfemas. Para Mitchell e Myles (1998), os resultados dessas duas pesquisas motivaram Dulay e Burt a realizarem um outro estudo, dessa vez com mais de 500 crianças, falantes de chinês, com níveis variados de proficiência em inglês. Dulay e Burt (1975) encontraram um nível de hierarquia com 4 grupos diferentes de morfemas que não dependiam da primeira língua dos aprendizes para serem adquiridos e, por isso, concluíram que é provável que crianças de diferentes L1 aprendendo inglês sigam uma ordem similar de aquisição dos morfemas.

A seguir, reproduziremos um quadro elucidativo com os 4 grupos de morfemas pesquisados por Dulay e Burt, com a hierarquia dos 13

---

<sup>5</sup>Estes dados foram baseados na figura 2.1, p. 32, do livro “Second Language Learning Theories” (1998), de Mitchell e Myles.



morfemas gramaticais adquiridos por crianças falantes de chinês e de espanhol como L1<sup>5</sup>:

<p><u>Grupo 1</u>                      Caso                      (Nominativo e Acusativo)                      - The students are eating ice-cream.                      (Os alunos estão comendo sorvete.)</p>	<p>Ordem das Palavras                      (sentenças declarativas simples)</p>
<p><u>Grupo 2</u>                      Cópula (singular <i>Is</i>)                      - She is hungry.                      (Ela está com fome.)                      Auxiliar do verbo <i>to Be(Are)</i>                      - They are hungry.                      (Eles estão com fome.)</p>	<p>Auxiliar <i>Is</i>no singular                      - The girl's going to school.                      (A menina está indo para a escola.)                      Progressivo (<i>ing</i>)                      - They are going to school.                      (Eles estão indo para a escola.)</p>
<p><u>Grupo 3</u>                      Verbos irregulares no passado simples                      - The girls drank soda.                      (As meninas beberam refrigerante.)                      Possessivo com 'S                      - The man's car. (O carro do homem.)                      Terceira pessoa do singular no Presente Simples (-s)                      - She runs fast. (Ela corre rápido.)</p>	<p>Auxiliar condicional <i>Would</i>                      - He would be happy.                      (Ele ficaria feliz.)                      Plural com terminação em -ES                      - Some boxes broke down.                      (Algumas caixas quebraram.)</p>
<p><u>Grupo 4</u>                      Auxiliar do <i>Present Perfect (have)</i>                      - They have been there.                      (Eles estiveram lá.)</p>	<p>Particípio Passado (-en)                      They were taken home.                      (Eles foram levados para casa.)</p>

No momento em que os resultados das pesquisas de Dulay e Burt (1974, 1975) foram sendo conhecidos por um número maior de pesquisadores, estudos semelhantes passaram a ser realizados embora com sujeitos adultos em vez de crianças. As escritoras Mitchell e Myles (1998) citam o trabalho de Bailey *et al* (1974) no qual foram estudados 8 morfemas citados por Dulay e Burt (1974, 1975), com 73 adultos de diferentes L1 aprendendo inglês como L2. Os resultados de Bailey *et al* foram bastante parecidos com os encontrados por Dulay e Burt e, por isso, foi constatado que adultos também seguem uma ordem de aquisição de morfemas quando estão adquirindo a língua inglesa, mesmo que suas L1 sejam diferentes. Essas pareciam ser evidências concretas de que a língua nativa do aprendiz não influenciava a aprendizagem de uma L2 como afirmavam os defensores da transferência linguística. Devido ao sucesso desses estudos, a hipótese mentalista de Dulay e Burt (1974, 1975) ganhava cada vez mais crédito por

parte dos estudiosos da Aquisição da Linguagem. Foi nessa época que surgiu a expressão “natural order”, ou seja, a aquisição de uma L2 seguia

relevantes e variados em revistas acadêmicas, como *Second Language Acquisition*, *Second Language Research* e *Applied Linguistics*, é muito difícil alguém ter uma visão mais abrangente sobre a SLA, sem conhecer os trabalhos de pesquisadores das décadas de 50, 60 e 70, que foram os que abriram caminho para que pudéssemos entender melhor os fatores que envolvem a aquisição e a aprendizagem de uma outra língua que não seja a nossa língua materna.

## Referências

BAILEY, N. *et al.* Is there a “natural sequence” in adult second language learning? **Language Learning**, 24, 1974, p. 235-244.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965

\_\_\_\_\_. **Language and mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, 1967, p. 161-170.

\_\_\_\_\_. Idiosyncratic dialects and error analysis. **International Review of Applied Linguistics**, v. 9, 1971, p. 147-159.

COOK, V. Chomsky's universal grammar and second language learning. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, 1985, p. 1-18.

DULAY, H. e BURT, M. Should we teach children syntax? **Language Learning**, v. 23, 1973, p. 245-258.

\_\_\_\_\_. Natural sequences in child second language acquisition. **Language Learning**, v. 24, 1974, p. 37-53.

\_\_\_\_\_. Creative construction in second language and teaching. *In*: BURT, M.; DULAY, H. (Eds.), **On Tesol '75: New directions on second language learning, teaching and bilingual education**.

Washington, DC: TESOL, 1975, p. 21-32.

ECKMAN, F. R. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. **Language Learning**, v. 27, 1977, p. 315-330.

FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G e O'NEIL, W. **The generative study of second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

FLYNN, S.; O'NEIL, W. **Linguistic theory in second language acquisition**. Dordrecht: Kluwer, 1988.

FRIES, C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GASS, S. e SELINKER, L. (Eds.) **Language transfer in language learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition: an introductory course**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

HATCH, E. **Psycholinguistics: a second language perspective**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Pergamon, 1982.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

\_\_\_\_\_. **Language teaching: a scientific approach**. New York: McGraw Hill, 1964.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. **How languages are learned: revisited edition**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

MITCHELL, R. MYLES, F. **Second language learning theories.** London: Arnold, 1998.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners, **International Review of Applied Linguistics**, v. 9, 115-123, 1971.

PINKER, S. **Language learnability and language development.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, 1972, p. 209-231.

\_\_\_\_\_. (ed.) **Language transfer in language learning.** Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983. p. 98-111.

SKINNER, B. **Verbal behavior.** New York: Appleton Century Crofts, 1957.

STOCKWELL, R.; BOWEN, J.; MARTIN, J. **The grammatical structures of English and Spanish.** Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1965.

TOWELL, R. e HAWKINS, R. **Approaches to second language acquisition.** Bristol, UK: Multilingual Matters, 1994.

# A Formação do Professor de Língua Estrangeira e as Perspectivas Curriculares

Antônio José Henriques Costa<sup>1</sup>

## Introdução

Inserida em um contexto essencialmente acadêmico, a formação do professor é um tema de diversas discussões e pertinentes estudos. Efetivamente o objetivo ao qual me proponho é apresentar um breve mapeamento do que está sendo discutido e apontado nos estudos de formação dos professores de língua estrangeira (doravante LE), mais precisamente o professor de língua inglesa.

As frequentes mudanças na legislação educacional brasileira muito têm contribuído para que os estudos sobre a formação do professor de inglês estejam sempre presentes nas temáticas dos principais congressos e seminários dessa área do conhecimento. Vários estudos abordam aspectos relacionados à construção da identidade profissional, outros já se baseiam na formação acadêmica e, também, com muitas inserções, estão os estudos que visam discutir as concepções sobre ensinar e aprender uma LE, traduzidas em práticas docentes nos diferentes níveis de ensino de abrangência da Língua Inglesa (doravante LI).

Esses estudos são levados a efeito, na sua grande maioria, no espaço universitário, mais especificamente nas agências formadoras dos futuros professores de inglês - o curso de, Letras, a fim de aplicar suas técnicas

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela ULBRA. Professor do curso de Letras do Centro Universitário Feevale e coordenador do curso de Especialização em Estudos da Linguagem, Línguas e Literatura.

investigativas e registrarem os anseios e expectativas de professores e universitários, em relação ao processo de ensinar e aprender uma LE no nosso país.

Pode-se afirmar que, durante o seu período de formação, de maneira geral, é apresentada aos acadêmicos do curso de Letras uma gama bastante intensa de informações, que se inicia pelos estágios de aprimoramento linguístico – a Língua Inglesa (LI) propriamente dita, na qual se fundamentam aspectos estruturais, semânticos, lexicais e fonéticos. Entende-se consensualmente que seja necessário que os futuros professores adquiram nível satisfatório de proficiência na LE, sendo esta a sua ferramenta para o exercício da docência. Da mesma forma, são relevantes os conhecimentos teórico-práticos sobre o ensinar uma LE, em que o estabelecimento dos princípios pedagógicos de um educador é priorizado.

Nesse prisma educacional, neste estudo, que tem como foco central a formação do professor, elucidado os principais caminhos percorridos pelo futuro docente durante a sua formação acadêmica, conforme bibliografia específica, formação esta que na visão de Moita Lopes (1996) é pautada por dogmas. Assim, enfatiza-se atualmente que um professor de LE necessita estar sempre em sintonia com as novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, aliadas aos processos dinâmicos de transformação característicos de uma língua. Esta atualização contínua justifica-se pelo fato de o professor exercer um papel de multiplicador dos conhecimentos multiculturais da sociedade moderna. Como educador, essa responsabilidade estende-se aos valores éticos e morais, fundamentais na formação dos indivíduos para a convivência em sociedade. Destaco, nesse sentido, a visão de Leffa (2001):

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (LEFFA, 2001, p. 333).

## 1. Qual seria o perfil do professor de LE?

No cenário nacional, onde é possível encontrar inúmeras realidades socioeconômicas-culturais, a tarefa de definir um único perfil para este profissional torna-se bastante complexa. Mesmo dentro dessa diversidade, destaco a visão de Celani (2001), que aponta um profissional que ela entende como desejável, do qual o país necessitaria:

Não é por certo o “o robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola ? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente” com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade de mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 2001, p. 32).

Adiciono a essa concepção a visão de Leffa (2001) a respeito do perfil do professor de línguas. Ele entende que este é determinado por fatores que não dependem somente do próprio profissional, mas é um somatório de decisões políticas e econômicas que afetam o agir docente.

Por outro lado, a profissão de professor, que tem sua importância e responsabilidade reconhecida pelos diversos setores que formam a nossa sociedade, ainda caracteriza-se como um campo de atuação de profissionais de outras áreas. Efetivamente, este é um dos fatores que interferem na tarefa de estabelecer um perfil do professor de línguas. Há um considerável número de professores transitórios, isto é, profissionais e estudantes de outras áreas que encontram na sala de aula uma possibilidade de ganho provisório até que consigam uma posição a qual almejam de acordo com a sua formação acadêmica. Tal situação é aqui descrita por Celani (2001, p. 33):

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê desta situação (CELANI, 2001, p. 33).



Acrescento que contratar como professores de LE falantes nativos que, na maioria das vezes, têm apenas fluência linguística, é uma atitude que não reconhece todos os valores pedagógicos e linguísticos da formação dos professores.

Volpi (2001) resgata o fato de que, historicamente, o professor de línguas era visto, no contexto educacional, como um aplicador de métodos de ensino, auxiliado pelo uso de materiais didáticos, sem um conhecimento mais aprofundado das teorias linguísticas sobre a aprendizagem e o ensino de uma LE. Efetivamente, essa visão, em alguns casos, pode ser aplicada a uma boa parcela dos profissionais que estão na ativa. São professores em serviço que não buscam uma atualização contínua de seus conhecimentos e contentam-se em aplicar as mesmas estratégias de ensino, sem uma reflexão sobre seu agir docente. Essa falta de engajamento com as teorias linguísticas e pedagógicas torna o professor bastante confortável no momento de transferir a culpa dos insucessos de aprendizagem para os alunos.

Celani (2002) aponta que, mesmo com a garantia determinada por Lei (LDB nº 9.394/96) sobre a obrigatoriedade do estudo de uma LE nos ensinos Fundamental e Médio, nada modificou significativamente em relação ao ensino da LI. A autora entende que os professores de LI encontram-se em abandono, ou seja, eles necessitariam de uma maior atenção dos órgãos governamentais, na esfera pública, ou das equipes diretivas, na esfera privada, a fim de conquistarem um *status adequado* (grifo meu) para desenvolver em seus alunos uma aprendizagem significativa. Infelizmente, como relata a autora, essa situação de abandono e desleixo agrava-se no setor público, onde os professores não contam com o mínimo de material pedagógico que contribua para o desenvolvimento de suas tarefas didáticas. Como resultado dessa situação, professores, alunos e pais questionam-se sobre a efetiva contribuição que essa disciplina tem dado para a formação dos cidadãos, na medida em que acompanham a importância que a LI vem assumindo nas relações profissionais e internacionais.

Na verdade, o panorama sobre o ensino de inglês no cenário brasileiro necessita de uma mudança que vai além da obrigatoriedade da inclusão desse estudo nas grades curriculares. Como já mencionado anteriormente, pergunto: Onde fica a formação continuada desses professores? As condições mínimas de trabalho? Para responder a essas questões, busco as percepções e relatos dos inúmeros insucessos na história do ensino de LI nas nossas escolas. Contudo, quero dividir essa problemática ressaltando que esses próprios insucessos, em muitas vezes, são reflexos das decisões

tomadas quanto à elaboração de um currículo de formação de professores. Parece-me que alguns dos problemas que são vivenciados pelos acadêmicos de Letras enquanto alunos recém-egressos da Educação Básica voltam a surgir no seu curso superior, tais como a reduzida carga horária destinada para a língua estrangeira (conhecimento essencial para o exercício docente), a falta de proximidade das exigências do mercado profissional aos conhecimentos teórico-práticos apresentados nas diferentes disciplinas ao longo do curso etc.

As novas possibilidades de desenvolvimento da pesquisa-ação parecem ter motivado os programas de pós-graduação para atribuírem uma maior atenção à formação docente e, com isso, novas pesquisas sobre essa formação têm surgido. No entanto, sem uma política pública educacional de incentivo a formação continuada, os professores, principalmente da rede pública de ensino, ficam à margem dessas novas contribuições acadêmicas. Em alguns estados brasileiros, em parceria com as secretarias municipais, universidades e associações de professores criaram programas que visam oferecer cursos de formação continuada a esses professores. Dentro desse panorama, cabe pensar na educação continuada:

A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos-  
resultados de cursos, por exemplo, mas sim deve ser entendida em  
termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si  
mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma  
de educação que não tendo data fixa para terminar, permeia todo o  
trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um  
produto acabado – por exemplo, dominar certa técnica – em um  
momento ou período determinados (CELANI, 2002, p. 22).

Essa concepção de reflexão sobre a sua própria prática docente está relativamente distante dos professores em serviço, pois conforme Moita Lopes (1996), a formação desses professores foi alicerçada em uma visão dogmática, ou seja, uma formação ligada a certos modismos sobre como ensinar línguas. Na opinião do autor, os professores são apenas treinados para ensinar. Essa concepção é fruto de uma visão de conhecimento como produto ou resultado, o que anteriormente já foi apontado por Celani (2002). Moita Lopes (1996, p. 181) acrescenta que a formação do professor de LE deveria se caracterizar por uma natureza teórico-crítica, que envolveria dois tipos de conhecimento: “um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre

como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar e aprender línguas”.

Cabe salientar e explicitar os conceitos atribuídos a esses dois conhecimentos. Assim, o conhecimento sobre a natureza da linguagem (WETSCH, 1991 *apud* MOITA LOPES, 1996) seria um conhecimento sistêmico e esquemático que um usuário de uma língua possui e o conhecimento de como usá-los, ou seja, a sua utilização em contextos sociais específicos, que são situados cultural, histórica e institucionalmente, isto é, torna-se fundamental que o futuro-professor contemple em suas aulas um modelo da linguagem em situações de uso que envolvam aspectos de sua natureza social. Já o conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento, remete a um processo de reflexão crítica do seu próprio trabalho, situação esta que deve ser iniciada pelos professores ainda em formação, adiciona o autor, e que só pode ser alcançada com uma formação continuada e a adoção de uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho.

## **2. Tornar-se um professor através de uma perspectiva reflexiva**

Considerada uma das vertentes fecundas nos estudos educacionais da atualidade, a proposta de formação profissional reflexiva conquistou sua inserção na formação de professores. Partindo de uma concepção com base filosófica defendida por John Dewey (1996), mais precisamente nos EUA na década de 30, teve seus reflexos inseridos no campo da educação com a propagação dos estudos de um de seus maiores multiplicadores, Donald Schön (2000). Nesse sentido, essa proposta tem apresentado novas perspectivas à formação de professores em nosso país. Como prova disso, temos a menção ao pensamento reflexivo no próprio texto legal da LDB, o qual destaca como uma das finalidades da educação superior: “Art 43 – A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (MEC, 2004c).

Uma característica fundamental de uma formação que prioriza a construção e reconstrução do conhecimento através da reflexão na ação e sobre a ação docente centra-se na pesquisa. Conforme Moita Lopes (1996), uma questão de natureza epistemológica está implícita nessa visão da formação de professores, ou seja, o entendimento de conhecimento como processo, abandonando a percepção de conhecimento como produto

pronto e acabado. Nessa concepção, a sala de aula configura-se como um local de procura do conhecimento. Para que isso ocorra, no entanto, o professor não pode assumir um papel centralizador ou individual; efetivamente é através de um processo colaborativo entre professor e alunos que se desenrolam os aspectos de uma formação emancipatória. Face a essas perspectivas, ressalto a necessidade da familiarização das práticas envolvidas no fazer pesquisa desde os primeiros semestres da formação acadêmica dos futuros professores de LI. É possível também nos perguntarmos: o que é ser reflexivo? Mas por que o professor deve adotar uma postura reflexiva? Além das razões já explicitadas, busco em Alarcão (1996, p. 175) uma concepção mais ampla do pensamento reflexivo, a qual o caracteriza na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

Com base nos representantes desse movimento, K. Zeichner (1996) Liston (1996), entre outros, afirmam que a prática reflexiva não pode ser assumida somente pelo professor, mas também pelos alunos. Destaco a visão de Alarcão (1996) sobre o que entende como ser reflexivo: “O professor de inglês pode refletir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógica-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina” (ALARCÃO, 1996, p. 180).

A autora acrescenta que os professores também devem ser capazes de refletir sobre os conhecimentos e habilidades que estão adquirindo, assim como entender quais os fatores que estão interferindo para que os alunos não aprendam de uma forma significativa. De forma similar, os alunos, ou seja, os aprendizes de uma língua estrangeira também deveriam refletir sobre a língua que aprendem, destacando-a dentro de uma perspectiva formal e funcional. Como afirma Alarcão (1996), o aluno deve refletir sobre as capacidades que desenvolve, enquanto aprendiz de uma língua estrangeira. Assim, em ambos os casos, professor e aluno, a reflexão propicia uma melhor conscientização de seus papéis no processo, a fim de conquistarem uma melhor atuação, enquanto professores e alunos. Apresento os seguintes conselhos de Alarcão:

Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.

Aluno: Conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para te assumires como aluno de línguas (ALARCÃO, 1996, p. 180).

Com o objetivo de resgatar a problemática acerca da formação dos futuros professores, destaco que, em muitos casos, a falta de atenção e vinculação desses profissionais com as atuais problemáticas do cotidiano escolar contribuem para que os futuros professores não estejam sendo preparados para lidar com tais situações. Por outro lado, não seria possível prever que esses futuros professores fossem conhecedores dessas realidades, mesmo que alguns deles já tenham vivenciado situações similares, enquanto alunos dos ensinos Fundamental e Médio. Até certo ponto, essa afirmativa tem seu sentido, porém, se pensarmos que esses futuros professores ficarão em média 4 anos nos bancos universitários e a dinâmica do mundo moderno em contínua transformação apresentará uma geração de alunos com outros valores, comportamentos sociais etc., essa previsão pode ruir.

Entendo que o grande desafio nos cursos de formação de professores é tornar o acadêmico ou futuro professor um eterno aprendiz, a partir de pressupostos reflexivos, os quais não permitam que ele seja influenciado pelo imobilismo do meio em que estará interferindo. Um profissional que seja capaz de sempre se perguntar: o que é ensinar? Como se aprende? Por que aprender? E, fundamentalmente, o que fazer com o que sei e com quais objetivos? Acredito que essa concepção reflexiva significa uma revitalização dos conhecimentos docentes adquiridos ao longo da caminhada acadêmica, os quais tornarão esse professor mais confiante de suas potencialidades e um grande desafiador na busca de seu crescimento pessoal.

### **3. Algumas reflexões sobre currículo**

Com a sistematização dos estudos desta área do conhecimento, muitas concepções sobre currículo foram propostas, ligadas a diferentes teorias educativas. Inserido no contexto educacional, este artigo visa, sem possuir uma ligação estreita a uma determinada linha teórica, apresentar alguns pontos pertinentes à luz dos estudos sobre as teorias de currículo. Portanto, não pretendo nele eleger nem mesmo esgotar as temáticas que envolvem as concepções sobre o currículo, pois qualquer tentativa neste sentido tornaria o mesmo incompleto, devido à amplitude e riqueza do assunto.

Início apresentando de forma breve e esclarecedora algumas concepções e tendências de estudo sobre a teoria curricular. Destaco o

esquema das teorias de currículo, juntamente com os conceitos que enfatizam seus estudos, elaborado por Silva (1999, p. 27)

- **Teorias Tradicionais:** ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.
- **Teorias Críticas:** ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.
- **Teorias Pós-Críticas:** identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

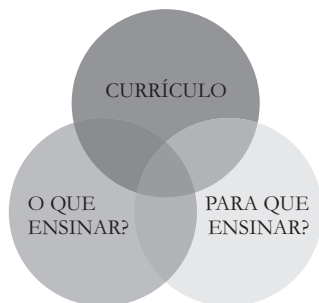
Assim como em outras áreas do conhecimento, diferentes concepções de realidade e de educação servem de base para as concepções de currículo. Para Silva (1999), o currículo precede a teoria; portanto o autor acrescenta; a teoria inventa o seu objeto de estudo, a teoria representa, reflete, espelha a realidade.

Diante desse contexto, destaco ainda a posição de Silva (1999), que não considera importante apresentar uma definição precisa de currículo, mas o mais interessante e instigante seria descobrir quais as questões que determinada teoria preocupa-se em responder, explicitando, dessa forma, como esta teoria pensa o que é currículo. A atenção deveria estar voltada não ao campo semântico da palavra currículo, mas ao terreno da intencionalidade:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: O quê? Para responder esta questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 1999, p. 14).

Em suma, o autor apresenta-nos a questão central dessa temática e que toda a teoria do currículo deveria responder: O que os alunos devem aprender? Qual a importância desses conhecimentos ou saberes na vida dos alunos para que possam fazer parte do currículo? O autor acrescenta que as teorias divergem em suas respostas devido à ênfase destinada para cada um desses elementos e devido às diferentes respostas que podem ser dadas a essas perguntas. Na tentativa de elucidar as questões que norteiam a

finalidade do currículo em seu contexto educacional, apresento o seguinte esquema, baseado nas reflexões apontadas por Silva 1999.



**Figura 1 – Reflexões sobre o currículo**

Ao falar sobre o assunto currículo, muito se remete ao campo das escolhas e dos saberes julgados relevantes para um determinado objetivo. Nesse sentido, é preciso considerar que o:

Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultando de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (BERTICELLI, 1999, p. 160).

Na medida em que se faz necessário um entendimento mais amplo das temáticas que cercam o estudo das teorias do currículo, cabe compreender as contribuições e influências dos aspectos socioeconômico-culturais. De acordo com a bibliografia específica da área, a Inglaterra historicamente caracterizou-se como um cenário na vanguarda das discussões que pautavam as problemáticas do currículo. No entanto, somente com o advento da revolução industrial que esses estudos assumem a sua importância e representatividade de *corpus* acadêmico. Para tanto, algumas publicações tornaram-se referenciais, como *The Curriculum*, 1918, de Bobbitt; Ralph Tyler, 1949; Dewey, 1930 etc. (*apud* SILVA, 1999). Os resultados desses estudos e suas críticas ultrapassaram barreiras geográficas, estabelecendo-se como parâmetros de investigação para professores e administradores escolares no cenário mundial. No Brasil, os seus reflexos estão datados mais precisamente por volta de 1960, período no qual se aponta o surgimento da Sociologia do Currículo.

Nessa época, estabeleceram-se as perspectivas de currículo propostas por Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 1999), que se baseavam na educação para o trabalho. A vida ocupacional e suas habilidades necessárias sustentavam a organização curricular e ditavam o que prioritariamente a escola devia ensinar. De acordo com o seu idealizador, Bobbitt (1918), a escola precisava apresentar padrões de qualidade e produtividade, assim como o ambiente industrial já os desempenhava. Nessa concepção norte-americana, o conhecimento avançava, tornando a escola<sup>2</sup> um espaço de acesso à população de massa. Em contrapartida, os ideais de estudiosos divergentes dessa concepção de educação fabril alimentavam as discussões a respeito das contribuições que a escola oferecia na formação de seus cidadãos, ou seja, colocava a escola em dúvida sobre qual opção seguir: uma educação integral que visasse à valorização do homem como um cidadão ou uma educação profissional que treinasse os indivíduos com habilidades específicas exigidas pelo desempenho profissional. Por fim, essas diferentes concepções de currículo que ocuparam as discussões no cenário educacional colocaram em xeque a ideia da finalidade da educação: por que as pessoas estudam? A escola e os alunos teriam consciência da finalidade do tipo de formação em que estavam engajadas? Ilustro essa reflexão provocada pela citação de Silva (1999, p. 24): “numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica”.

Dentro do enfoque citado por Silva (1999), as questões de currículo eram vistas apenas como a aplicação de uma dimensão técnica, numa concepção em que se desconsideram aspectos mais amplos que presidem a escolha dos componentes curriculares.

De qualquer forma, os estudos da natureza teórica colocam o currículo como objeto central na perspectiva que integra a formação das futuras gerações, efetivamente buscando respostas a questões como: Quem seremos? O que faremos? Aonde chegaremos? As respostas para esses questionamentos estão longe daquele antigo entendimento no qual o currículo era somente uma simples organização de disciplinas, com a devida seleção dos seus conteúdos que necessitavam rigorosamente ser vistos por todos que ali estavam sem distinção alguma de objetivos pessoais, interesses, raça, religião etc.

---

<sup>2</sup>Entende-se aqui escola como um espaço institucional de aprendizagem, formado por alunos, professores e seus administradores.



No entanto, hoje questões mais complexas e subjetivas da sociedade e da cultura passam a integrar com prioridade o desenho curricular. As atuais dimensões de saber, identidade e poder defendidas pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo apontam para uma educação engajada com as questões sociais e culturais, tendências essas que nos tornam, enquanto educadores e cidadãos, protagonistas na propagação de uma educação para todos. Em suma, cabe salientar que essa análise dos aspectos que integram o currículo tende a firmar os seus objetivos, intenções e fins na formação da sociedade na qual está inserida.

A partir dessas considerações, entende-se que o currículo – tanto visto em sua dimensão formal – disciplinas, planos de ensino, conteúdos programáticos – quanto em sua dimensão vivida – ações efetivas de professores e alunos no espaço da sala de aula – está sempre ligado a escolhas intencionais (ou nem tanto) que correspondem a determinados objetivos a atingir e determinadas concepções do que seja válido e legítimo ensinar para que esses objetivos sejam atingidos.

### **3.1 O Currículo na formação de professores**

A função da escola em nossa sociedade, já por inúmeras vezes discutida, estudada e analisada, tem, segundo Alarcão (2001, p. 18) “a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”.

Ao destacar essa concepção de função da escola na vida dos indivíduos que compõem a nossa sociedade, faço um breve resgate temporal em relação ao período escolar. Entendo como necessário, e sem receio algum de fugir do foco ao qual este estudo se dirige, a formação dos professores, falar de escola e suas representações. Efetivamente, a escola é o local por onde todos os professores passaram, independentes de suas áreas de formação e também do local onde possivelmente ficarão desempenhando a sua prática docente. Quem sabe nem todos se estabeleçam no espaço escola, mas certamente configurarão o espaço de aprendizagem denominado por décadas como sala de aula. Nesse sentido, Alarcão (2001) afirma que a escola sem pessoas não existe, ou seja, a interação entre as pessoas que lá convivem tornam este espaço vivo, assim a existência da escola só é entendida com a participação dos alunos, professores, funcionários e os pais.

Conforme já mencionado, a escola possui diferentes representações, fruto da complexidade de aspectos políticos administrativos e culturais que nela atuam. Essas múltiplas esferas e olhares, por sua vez, perpassam a própria constituição do currículo escolar. Assim sendo, cabe salientar a linha norteadora do presente trabalho, que utilizará os aspectos curriculares formais explícitos nos documentos que são tomados como norteadores para a organização das atividades docentes inseridas dos cursos de formação inicial de professores, tais como: grades curriculares das licenciaturas, planos de ensino de algumas disciplinas, os objetivos idealizados pelas próprias agências formadoras e a legislação educacional vigente que dá suporte legal para a prática destas atividades de formação superior.

É importante, também, mencionar que há algumas limitações nesta análise documental, mas julgo ser possível sinalizar questões pertinentes para o aprofundamento das reflexões teóricas que envolvem a formação de professores. Muitos saberes e conhecimentos são explicitados na própria organização curricular. Efetivamente, toda organização curricular corporifica as intencionalidades de um corpo docente, para formação daqueles que porventura escolherem determinada agência formadora:

O currículo, mais que um conjunto de competências que devem ser formadas, constitui-se de experiências significativas, nas quais se constrói o fazer pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se à intenção formativa do modelo profissional de cada Agência Formadora como espaço de inovação pedagógica (RAMALHO *et al.*, 2003, p. 136).

Nessa perspectiva, segundo Ramalho (2003, p. 56) “[...] não existe uma única e universal forma para organizar as experiências formativas [...]”, fato este que pode ser destacado através de uma análise documental detalhada e que está de acordo com uma concepção de currículo como arena de luta de diversas tendências e concepções. Efetivamente, é notório que a competência profissional concentra-se em uma pluralidade de questões, que não podem ser desvinculadas das representações e dos valores morais e éticos do ser humano. Sendo assim, a estrutura curricular pode ser entendida da seguinte forma, conforme Ramalho (2003, p. 137).

Nesta perspectiva, a estrutura curricular define-se como um conjunto de conteúdos culturais (competências, saberes, procedimentos,

atitudes, valores, crenças, hábitos etc.) que emergem de um determinado modelo formativo, articulado a uma forma de atuar e de pensar de uma profissão específica.

Historicamente, é possível perceber que há décadas a área educacional tem se demonstrado sensível a mudanças socioeconômicas e culturais da sociedade e, com isso, as universidades também tendem a acompanhar tais mudanças, mesmo que em um ritmo descompassado, ou seja, não na velocidade que a sociedade moderna tem estabelecido como norma, caracterizado pelo imediatismo dos tempos modernos.

Na medida em que esta temática avança, alguns questionamentos fazem-se pertinentes e essenciais para a compreensão da abrangência e complexidade do processo de formação de professores: Qual a margem de autonomia que as IES<sup>3</sup> têm para organizarem seus currículos, a partir das determinações legais superiores? As dimensões e os valores de uma educação de caráter integral são contemplados ao longo da formação dos futuros professores? Existe uma preocupação em promover a importância de uma educação autônoma e continuada?

Entendo que essas questões permeiam o campo da formação de professores, tendo em vista o papel da escola na vida dos seus cidadãos. Essas diferentes e atuais concepções sobre a formação de professores podem ser melhor compreendidas através da reflexão de Nóvoa (1995).

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1995, p. 26).

Inserido nesse panorama de mudanças e adequações de objetivos na formação de professores, Nóvoa (1995, p. 35) reforça a necessidade de uma reestruturação das agências formadoras de professores e ainda adiciona que essa conceitualização deve abranger os diferentes níveis, são eles: “contexto ocupacional; natureza do papel profissional; competência profissional; saber profissional; natureza da aprendizagem profissional; currículo e pedagogia”.

---

<sup>3</sup>IES- Instituições de Ensino Superior.

## Considerações finais

A formação de professores tem apresentado muitos desafios para legisladores, estudiosos, professores e acadêmicos, na busca de uma formação em sintonia com os anseios e desejos de uma sociedade contemporânea e numa perspectiva de formação de cidadãos. Nesse sentido, faz-se necessário que pesquisas dessa natureza sejam cada vez mais estimuladas, a fim de que seja possível elencar quais são os pontos positivos e as fraquezas de um processo de formação profissional e alicerçado em estudos que apontem as efetivas necessidades que contribuam para aprendizagens significativas e democráticas.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal, 1996.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CELANI, Maria A. A. (Org.) A Relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Lêda M. B. (Orgs) **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

DEWEY, J. Como Pensarmos como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma re-exposição. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação Reflexiva de professores**. Porto, Portugal, 1996.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VOLPI, Marina T. A Formação de Professores de Língua Estrangeira Frente aos Novos Enfoques de sua Função Docente. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

ZEICHNER, K.; LISTON, Daniel. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

# O Uso da Língua Materna em Sala de Aula de Língua Estrangeira: tendências e motivações

Valéria Zanetti Ney<sup>1</sup>

## Introdução

Este estudo visa verificar as tendências e explicar as motivações de uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira por parte de alunos e professores de escolas livres de língua inglesa.

Martínez (2001, p. 12), discutindo o uso de LM na sala de aula de ensino de LE, escreve que a LM deve ser vista como uma ponte entre seu funcionamento e a língua-alvo, e não como uma barreira. Martínez cita também, em seu artigo, a opinião da professora e pesquisadora da Universidade de Massachusetts, Elsa Roberts Auerbach, que afirma: *“o uso da LM oferece aos alunos segurança permitindo que eles se expressem. Assim, o aprendiz estará então procurando novas experiências e se arriscando na língua inglesa”*. (tradução livre)

O estudo objetiva, pois, contribuir para se compreender o universo da sala de aula de línguas, e de uma maneira mais específica poderá verificar se a mudança de código é um aspecto positivo no processo de aquisição de uma LE – criando um ambiente de trabalho menos tenso e mais participativo, ou negativo – subtraindo aos alunos oportunidades de insumos, isto é, visa

---

<sup>1</sup>Mestre em Letras, pela UCPEL. Professora do curso de Letras do Centro universitário Feevale.

explicitar as motivações de professores e alunos ao uso da LM na sala de aula de LE. Tentará, igualmente, desmistificar a ideia de que a língua materna prejudica a aquisição da língua estrangeira quando, na verdade, ela pode ser o suporte para a construção da competência linguística na língua-alvo. Pretende, também, contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino de língua estrangeira e da adoção de novas posturas por parte de professores e alunos. Por último, o estudo da mudança de código em ambiente institucional é bastante raro na literatura atual e este trabalho pretende contribuir no debate sobre tal assunto, que se justifica por entender que o estudo da mudança de código em sala de aula pode contribuir para um melhor entendimento da pluralidade de culturas existentes no ambiente formal de estudo de LE.

## 1. Interlíngua e mudança de código

De acordo com Selinker (1974), a interlíngua é o conhecimento sistemático de uma segunda língua que é independente da língua-alvo ou da língua materna, mas a sua manifestação está estreitamente relacionada com a LM específica. Porém, vários erros cometidos por aprendizes de uma LE não podem ser atribuídos a sua LM ou a língua-alvo, alguns deles parecem ocorrer em um sistema intermediário entre línguas. Selinker (1974) também afirma que um aprendiz pode parar de aprender depois de atingir um determinado nível de fluência e como consequência a interlíngua se torna fossilizada. A fossilização ocorre quando o falante acha que já sabe o suficiente para se comunicar na LE.

Muitos pesquisadores concordam que nem todos os falantes conseguem atingir uma fluência total em LE. Isso acontece primeiramente devido ao nível de fluência que vai ser exigido do falante para sua comunicação. Quando apenas comunicar for o objetivo, a existência de uma interlíngua e da fossilização é alta. Por mudança de código entende-se a justaposição de elementos de duas ou mais línguas. É também um recurso comunicativo importante, uma estratégia de comunicação que é utilizada com o objetivo de transmitir informações. E por que a mudança de código acontece? Seria exatamente o clima de liberdade e criatividade proposto pela Abordagem Comunicativa em sala de aula que leva ao seu uso? Será que o uso da língua materna é prejudicial para o processo de aquisição?

Segundo Mary Spratt (1985), a primeira língua surgiria quando o aluno não tivesse conhecimento suficiente em língua estrangeira, não tivesse certeza de como realizar atividades e tivesse necessidade de aliviar possíveis tensões. Para o professor, dependendo do estágio de aprendizado do aluno, o uso da língua materna seria possível quando novas situações fossem apresentadas - uma vez que os alunos não a tivessem entendido, em língua estrangeira - e se explicações mais específicas fossem necessárias. Aliado ao que postula Mary Spratt está a afirmação feita por Donald Freeman (1996), para quem o processo de aprendizagem é muito mais forte do que o ensino em si, pois pressupõe um grande grau de afinidade entre professores e alunos e, portanto, a mudança de código pode ocorrer já que é na verdade uma estratégia de comunicação. Lev Vygotsky (1987), teórico da educação, diz que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero; o professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto uma repetição de palavras pelo aprendiz, semelhante a um papagaio. Para Vygotsky, as funções psicológicas também se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. Assim, ao aprender uma língua estrangeira, o aluno precisa de uma interação direta com tudo que o cerca.

Carl Rogers (1994) afirma que é preciso estar atento ao aluno e suas necessidades, desejos e aspirações em relação a uma língua estrangeira. Assim, quando a LM surge em sala de aula de LE, cabe ao professor analisar e verificar o grau positivo e/ou negativo de tal fenômeno. Grosjean (1982, p. 152) relata em seu livro *Life with Two Languages* depoimentos sobre os motivos que levam falantes a mudar de código. Dos dados levantados, pôde constatar que a mudança de código ocorre quando:

- não conseguem encontrar palavras ou expressões na língua que está sendo utilizada;
- se sentem cansados, emocionados, bravos;
- querem propositadamente mudar o foco da conversa;
- falam sobre assuntos pessoais e/ou têm necessidade de personalizar a mensagem;
- para conseguirem se expressar melhor;
- querem enfatizar alguma coisa;
- querem excluir alguém da conversa;
- querem marcar ou identificar a identidade de grupo.



Segundo Gumperz (1978), a mudança de código feita pelos falantes leva à percepção de duas línguas diferentes. Para o autor, esse fenômeno é uma estratégia rica que identifica informações linguísticas e sociais. Gumperz (1970) percebe que a mudança de código serve como uma estratégia de comunicação. De acordo com o autor, os indivíduos não trocam de um sistema para outro de maneira radical, mas sim, se apoiam na coexistência de formas linguísticas alternadas com o objetivo de criar significados específicos.

A mudança de código tem sido pesquisada tanto em termos restritos à linguística como à função que tem no discurso. Pesquisadores como Myers-Scotton (1993) e Milroy & Muysken (1995) têm trabalhado tentando verificar de que modo acontece a troca de código e como os falantes negociam esse fenômeno. As pesquisas têm mostrado que fatores externos e internos-linguísticos acabam afetando as ocorrências de mudança de código. É interessante ressaltar que a mudança de código é vista atualmente como uma habilidade para negociar mudanças, não especificamente como uma falha, uma falta de conhecimento.

Variáveis situacionais também podem afetar a frequência da mudança de código: o tópico da conversa, os indivíduos envolvidos no processo comunicativo, o ambiente sociocultural, entre outros. Myers-Scotton (1993) defende a ideia de que os indivíduos sentem, devido a suas competências comunicativas, que a escolha de uma variante tem significado social. É importante salientar que a memória pode exercer um papel importante no uso ou não da mudança de código, porém a pesquisadora decidiu não desenvolver esta perspectiva em seu trabalho, restringindo-se mais aos aspectos linguísticos da mudança de código e aos aspectos motivacionais do próprio falante de LE.

## 2. Motivações ao uso da LM

Participaram do estudo 12 professores de duas escolas de idiomas, seis de cada uma. Os dados para a realização deste estudo foram obtidos através de questionário e entrevistas com alunos e professores, gravação em vídeo, transcrição e análise de vinhetas nas quais a língua materna surge em sala de aula de língua estrangeira.

A pesquisadora pôde verificar que a tendência de uso da LM por parte de professores é baixa. Os professores, diferentemente dos alunos, aplicam a

LM em situações específicas. A LM é aplicada para, por exemplo, esclarecer dúvidas gramaticais – dificilmente entendidas na LE. Pode-se perceber claramente que o que causa estranhamento por parte dos professores não é a mudança de código que ocorre entre inglês/português com professores e alunos e/ou entre alunos, mas sim um sentimento de impotência e até falta de conhecimento por parte dos mestres em algum momento da sala de aula.

As vinhetas apresentadas a seguir são divididas apenas na intenção de facilitar a análise, agrupando as diferentes motivações que levam professores e alunos a alterar os idiomas.

## 2.1 Motivações ligadas à necessidade de esclarecer informações

Em uma das aulas analisadas, o professor pede que os alunos leiam o texto em silêncio. Feito isso, solicita aos alunos que discutam com o colega sobre o que leram. Um aluno, chamado aqui A5, realiza o seguinte diálogo em (1):

(1)	<p>P&gt; Are you ready to talk to your partner?</p> <p>P&gt; I'll give you... let's see... 8/10 minutes, ok?</p> <p>P&gt; Let me see... well, here... P&gt; No here it's like that: she HAS an ordinary life.</p>	<p>ALUNOS&gt; Yes</p> <p>A5&gt; Teacher, “leads” here, é <b>com sentido de liderar?</b></p> <p>A5&gt; <b>Ah, tá.</b></p>
-----	---	--

O professor responde ao questionamento do aluno sem dar importância ao uso da LM. Mesmo tendo respondido na língua-alvo o aluno não mantém o código utilizado pelo professor e volta à LM utilizando a expressão: “*ah, tá*”. É possível inferir que um aluno cursando um nível avançado domina esses tipos básicos de expressão e que o uso de português é automático já que é o primeiro idioma que lhe vem à cabeça. Quando entrevistado, o aluno (A5) alegou que utiliza a LM sempre que sente a necessidade de confirmar/checar as dúvidas que tem: A5> “Eu sei que o meu nível de inglês é bom. Já tive provas de que posso me comunicar em inglês, mas sou econômico. Não perco tempo, se não sei digo em português e sigo adiante”.

O professor entrevistado disse não ter problemas quanto ao uso da LM em sala de aula, mas acredita que seu uso deva ser limitado. Não por ser

uma técnica inválida, mas sim por tentar otimizar o tempo de exposição à língua-alvo.

O fato de o aluno A5 utilizar a LM em determinadas situações ilustra o que foi postulado por Grosjean (1982). Segundo o pesquisador, a mudança de código pode ocorrer quando o falante deseja se expressar melhor, quer ter certeza de que o que é dito é aquilo que ele realmente entende.

## 2.2 Motivações emocionais

O que ocorre na próxima vinheta (2) é em parte explicado por um dos alunos:

<p>(2) P&gt; Well, if I compare when I was a kid and kids nowadays they watch much more TV than I used to.</p> <p>P&gt; Here, please. Let's not talk at the same time.</p> <p>P&gt; How about speaking English?</p>	<p>A9&gt; Not only TV. Computers.  A8&gt; Moms work everyday. The maid is not patient enough to take care of the kid. So she turns on the TV and the kids are there.  A10&gt; Everything is violent. Even the cartoons.  A3&gt; Years ago the TV programs were better and kids used to enjoy more their lives. Nowadays they are always indoors!  A1&gt; The cartoons were much better. Kids have to interact with other kids.</p> <p>(alunos começam a falar todos juntos sobre antigos programas de TV. Alguns falam na LE outros na LM)</p> <p>A2&gt; There was Spider Man .... <b>homem aranha, homem aranha, nunca bate mas sempre apanha. Até a musiquinha era antiviôlência e o duplo sentido, né?</b>  A8&gt; <b>Mulher Maravilha, O Homem de 7 Milhões de Dólares .... aquela que escutava tudo... era professora....</b>  A3&gt; <b>A Mulher Biônica.</b>  A1&gt; Fantasy Island! Tatu: o avião, o avião....  A5&gt; <b>Casal 20, depois que eu fiquei sabendo que o Sidney Sheldon escreveu a série.</b></p>
---	---

continua

(2)	<p>P&gt; Ok. Enough!</p> <p>P&gt; Sorry?</p> <p>P&gt; Ok. You got it.</p>	<p>(nenhum aluno presta atenção)</p> <p>A12&gt; <b>O Túnel do Tempo, Caverna do Dragão.</b></p> <p>A11&gt; <b>As Panteras!!!! Massa.</b></p> <p>A1&gt; Ah! Teacher. <b>Tá bom...</b></p> <p>A1&gt; We are talking about our old times, memories..... and besides that how can we know all those names in English. The way they translate movies and things like that it is impossible to know how to say them in English.</p> <p>A6&gt; I used to watch all those TV programs but I wasn't a couch potato. I used to play with my neighbors. In the yard....</p>
-----	---	--

Nessa vinheta, pode ser observado que os alunos mudam o código que até então vinha sendo utilizado. O professor tenta interferir, mas um dos alunos (A1) explica o motivo pelo qual todos resolveram falar em português. O aluno A1 comenta que eles estão falando sobre lembranças, sobre o passado e sobre ser impossível saber todos aqueles nomes em inglês. A partir dessa vinheta, que carrega uma motivação emocional: as lembranças da infância, inclusive quando o aluno canta a música característica do desenho animado do Homem Aranha. A pesquisadora também pode constatar que na época em que este grupo de alunos era criança (a faixa etária da turma é de 25 anos), todos esses desenhos e seriados de televisão eram dublados, não havendo a chance de assisti-los em sua versão original, como é possível hoje através dos canais da TV a cabo.

Quando indagado, o professor disse concordar com a explicação dada pelo aluno e relatou que ele próprio, ao evocar fatos do passado, costuma fazê-los em português. Disse que mantém a língua-alvo até certo momento, mas quando aspectos ligados à emoção surgem percebe que muda de código automaticamente. Disse, ainda, que quando morou em país estrangeiro esse fato não ocorria, em suas palavras “era obrigado a me expressar em inglês ou ninguém entenderia nada”, mas ao retornar ao Brasil e se tornar professor de língua inglesa tem dificuldade em manter o código em se tratando de assunto ligado ao campo afetivo.

## 2.3 Motivações linguísticas

Em (3), podemos perceber o desconhecimento por parte de aluno e professor de uma expressão linguística:

<p>(3)</p> <p><b>P&gt; Dê-lhe manguaça?! What an expression!</b></p>	<p>A6&gt; I'm crazy about beer but I drink 2 cans and that's all.</p> <p>A4&gt; You have to know when to stop. I have an uncle. He is unemployed right now and he ... <b>dê-lhe manguaça.</b></p> <p>A4&gt; You should have seen the way he got one of these days. But now he is getting better.</p> <p>A6&gt; Let's change the subject. It is going to deep.</p>
--	---

Quando o aluno A4 utiliza uma expressão que não possui equivalente na língua-alvo, ou pelo menos que seja desconhecida por ele, o professor também a repete sem influenciar muito o ritmo da aula. É, também, um momento de descontração, um momento em que a cultura local entra no diálogo e é recebida pelo grupo de forma natural. A pesquisadora pode perceber que o professor assume uma atitude não repreensiva ao uso da LM por não poder traduzi-la para a LE ou por desconhecê-la totalmente.

## Considerações finais

Após terem sido examinados os questionários, as entrevistas, as aulas gravadas e também de terem sido apresentadas 22 vinhetas com exemplos da presença da LM em sala de aula de LE, foi possível verificar e analisar as motivações de uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira e a tendência de tal processo na interação entre professor e aluno, entre os alunos e o professor e entre os alunos. Dentro desse objetivo geral, procurou-se, especificamente,

- 1) reconhecer e analisar motivações que levam à mudança de código por parte de alunos e professores em nível avançado de estudo da língua inglesa;

- 2) verificar a tendência da mudança de código na interação em sala de aula;
- 3) examinar os aspectos positivos e negativos do uso da LM.

O tema do estudo aqui apresentado está intimamente relacionado com o trabalho profissional da pesquisadora que sempre teve interesse em observar e, se possível, analisar e compreender as motivações que levam alunos e professores de inglês a fazerem uso da língua portuguesa ao longo das aulas em níveis mais avançados da língua-alvo.

É de conhecimento da academia que durante muitos anos, sob a influência do pensamento behaviorista, o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira por parte de alunos e professores não era permitido e em alguns métodos de aprendizagem – como o Audiolingual, por exemplo – as atividades realizadas em sala de aula não ofereciam oportunidades aos alunos de fazerem uso da LM, pois a prática da língua-alvo era controlada pelo professor. Neste estudo, o universo da sala de aula é outro. A metodologia utilizada pelas escolas onde a pesquisadora desenvolveu seu estudo aborda uma gama variada de aspectos de comunicação humana e os alunos são encorajados a fazer uso de variadas estratégias de aprendizagem no decorrer do processo. Novas posturas, tanto de alunos quanto professores, foi exigida. Ao criar um novo universo de sala de aula, criou-se um ambiente menos tenso, mais aberto à discussão e à elaboração do conhecimento em conjunto. Portanto, ao invés de proibir a LM, esta se fez presente na sala de aula porque a partir do momento em que o aluno pode manifestar-se livremente sobre o seu ambiente de estudo muitas vezes, o faz na LM.

O uso da LM em sala de aula de LE foi notado nos quatro grupos investigados, com tendência maior por parte de alunos mais jovens – entre 15 e 18 anos – e com tendência menor por parte de alunos mais velhos e pelos professores. Porém, foi notado que mesmo entre alunos mais jovens e, portanto, onde a frequência de uso da LM é maior, isso não chega a causar problemas no universo da sala de aula de LE. Os professores, em sua maioria, trabalham bem com a mudança de código dentro da sala e acham que é um processo natural. Não estimulam o uso da LM, devido a fatores como a otimização do tempo e o espaço da sala de aula; tentam fazer com que seus alunos façam maior uso da LE, mas não mostraram lidar de forma problemática com o assunto. Quando os dados das entrevistas foram

comparados aos das aulas gravadas, pôde-se comprovar que o falar dos professores e alunos foi verdadeiro.

Através deste estudo, foi possível perceber que a LM está presente em todas as aulas gravadas e transcritas. Em algumas dessas aulas, o uso da LM ficou restrito a um número pequeno de termos desconhecidos pelos falantes; nas aulas onde o tema central lidava com fatores emocionais, o uso da LM foi muito superior do que nas demais.

Através das aulas observadas e das entrevistas realizadas com professores e alunos, foi possível elaborar um rol de aspectos positivos e negativos do uso da LM em sala de aula de LE:

- a) aspectos positivos: os aspectos positivos do uso da LM em sala de aula de LE são citados nos casos de explicações diretas, de traduções simples, para estudos contrastivos e para diminuir os níveis de ansiedade e estresse;
- b) aspectos negativos: os aspectos negativos são marcados pela não otimização do tempo de exposição a LE e caso seja a única estratégia de comunicação utilizada tanto por professores quanto por alunos.

Conclui-se, portanto, a partir dos resultados deste estudo, que existem três tipos básicos de motivações: para esclarecer informações; motivações emocionais e motivações linguísticas que levam alunos e professores a fazerem uso da LM em sala de aula de LE. Ainda, que a tendência de utilização da LM está relacionada à idade, à personalidade e à atitude dos sujeitos envolvidos na pesquisa, aparecendo em sala de aula – primeiramente - através de alunos mais jovens e espontâneos e com frequência menor entre professores. A pesquisadora também pôde compor um rol de aspectos positivos e negativos ao uso da LM em sala de aula de LE elaborado a partir dos depoimentos de alunos e professores. Desse modo, a pesquisa mostrou que o uso da LM cria um ambiente de trabalho menos tenso e mais participativo, não subtraindo aos alunos oportunidades de insumos. O uso da LM como uma ferramenta pedagógica pode ser visto em três dimensões: para promover entendimento – traduções, explicações; para encorajar a participação de alunos – respondendo, perguntando, esclarecendo e para desenvolver o bom entendimento – humor em sala de aula e uma atmosfera relaxada em sala de aula.

Este trabalho não pretende abarcar todas as motivações existentes para o uso da LM em sala de aula de LE, mas despertar entre os profissionais de

língua estrangeira a busca por um número maior de pesquisas sobre tal assunto e o papel da LM na aquisição da LE. Os dados aqui apresentados não demonstraram danos à aprendizagem de alunos e professores que fazem uso da LM, porém novas pesquisas se fazem importantes. Assim, são passíveis de estudos posteriores aspectos aqui não abordados, mas considerados de extrema importância para o tópico em questão.

O estudo aqui apresentado não tratou de vários tópicos interessantes e certamente pertinentes ao assunto tratado, como, por exemplo, o papel que a memória de trabalho desempenha no universo existente entre a LM e a LE. A pesquisadora restringiu-se aos aspectos linguísticos e motivacionais do próprio falante de LE.

## Referências

BRUMFIT, Christopher. **Communicative Methodology in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FILLMORE, C. **Individual Differences in Second Language Acquisition**. New York: Academic Press, 1979.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John. **Language and Social Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HAKUTA, Kenji. **Mirror of Language. The Debate on Bilingualism**. New York: Harper Collins Publishers, 1986.



HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman, 1991.

HYMES, D. "On Communicative Competence". In PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (eds.), **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Oxford: Basil Blackwell, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

\_\_\_\_\_ & LONG, Michael. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MARTÍNEZ, Ron. Leprechauns, Tooth-Fairies and English-Only in EFL. The Strange Thing People Believe. *In.*: **Disal**: New Routes. 12-14. 2001.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching**. New York: Oxford University Press, 1993.

MYLROY, L & MUSKEN, P. **One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

POLITZER, R.L.. "Developmental Sentence Scoring as a Method." **Modern Language Journal**. 58, 245-50. 1974.

POPLACK, S. WHEELER, S. & WESTWOOD, A. Distinguishing Language Contact Phenomena: Evidence from Finnish-English Bilingualism. In: HYLSTENSTAM, K. & OBLER, L. **Bilingualism**

**Across Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss.** Cambridge University Press, 1989.

RICHARDS, Jack. **Approaches and Methods in Language Teaching.** New York: Cambridge, 1986.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.** Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SELINKER, Larry. "Interlanguage" In SCHUMANN, J.H. & STENSON, N. **New Frontiers in Second Language Learning.** New York: Newbury House, p.114-136 1974.

SPRATT, Mary. The Use of L1 in Classroom. In: Alan Mathews & Les Dingerfield. **At the Chalkface.** 184-196. 1985.

STRONG, M. **Social Styles and Second Language Acquisition of Spanish-Speaking Kindergartners.** *Tesol Quarterly* 17: 241-58. 1984.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development.** Oxford: Oxford University Press, 1976.



# El Capítulo de Ferneli: novela negra para Armar\*

Sergio Arturo González Vargas<sup>1</sup>

Alcanzó a cerrar otra vez los párpados, aunque ahora sabía que no iba a despertarse, que estaba despierto, que el sueño maravilloso había sido el otro, absurdo como todos los sueños; un sueño en el que había andado por extrañas avenidas de una ciudad asombrosa, con luces verdes y rojas que ardían sin llama ni humo, con un enorme insecto de metal que zumbaba bajo sus piernas. En la mentira infinita de ese sueño también lo habían alzado del suelo, también alguien se le había acercado con un cuchillo en la mano, a él tendido boca arriba, a él boca arriba con los ojos cerrados entre las hogueras. (*La noche boca arriba*. En: Final del juego, 1956. Cortázar Julio)

De pronto le pareció entender aquello en términos que lo excedían infinitamente. Sintió como si le hubiera sido dado ver al fin la realidad. Un momento de la realidad que le había parecido falsa porque era la verdadera, la que ahora ya no estaba viendo. Lo que acababa de presenciar era lo cierto, es decir lo falso. (*La banda*. En: Final del juego, 1956. Cortázar Julio)

En algún momento de nuestras vidas nos hemos enfrentado, bien sea por pasar el tiempo o como un ejercicio mental, al tradicional juego del rompecabezas. Este tiene como objetivo rehacer una imagen combinando acertadamente las partes que se nos presentan de manera desordenada. Al

---

<sup>1</sup> Este texto corresponde a la etapa de análisis de las obras del corpus de la investigación Nueva Novela Negra en Colombia 1990 – 2005. A la luz de las categorías de análisis establecidas en la etapa anterior de la investigación que realiza el grupo Heterolalia de la Universidad Central de Bogotá.

<sup>1</sup> Profesor universitario en el área de lenguaje. Se encuentra en proceso de tesis de la maestría en literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo, Especialista en Informática para la Docencia, EDUMÁTICA. En la actualidad se desempeña como coinvestigador en el proyecto sobre la *Nueva Novela Negra en Colombia 1990-2005* y es miembro del grupo de investigación Heterolalia.

leer la novela *El capítulo de Ferneli* emprendemos inevitablemente el proceso de recomposición de este rompecabezas que trasciende el simple juego de mesa.

La novela nos incluye, en su proceso narrativo como un lector-jugador que debe resolver un problema o acertijo de difícil solución. De alguna manera se hace alusión al reto intelectual y lógico propuesto en la novela policíaca tradicional. Pero, en este caso, constituye una lógica diferente, distorsionada; no se trata de descubrir quién es el criminal, sino de encontrar una forma, y en ella, una desesperanzada interpretación de la realidad degradada en la historia reciente de Colombia.

En el caso del rompecabezas tradicional el jugador tiene una muestra de la imagen que debe construir o completar, en la novela que nos ocupa; esta imagen de muestra no existe dificultando el reto. Sólo se nos presentan, en disímiles formatos y lenguajes, las múltiples piezas que debemos encajar. El nivel de complejidad se aumenta en la medida en que nos enfrentamos a varios rompecabezas simultáneos de tiempos y espacios, realidades y ficciones; un realismo por completar. En este mismo ámbito, el reto también consiste a su vez en la concatenación y logro de diversos objetivos intermedios durante el proceso de lectura.

La propuesta estética de Chaparro<sup>2</sup>, bajo la comparación con el rompecabezas, nos permite evidenciar una especie de escritura fragmentada o esquizofrénica, entendida en la más simple de sus acepciones. Encontramos en su escritura algunas de las características de esta disfunción psíquica que se caracteriza por una disociación específica de las funciones mentales. En este caso por una 'aparente' escisión con la realidad que se manifiesta en una composición predispuesta a cortar, dividir, separar, y romper las estructuras típicas de la narración. En suma, una experiencia esquizoide y fragmentada del mundo, produce una escritura esquizoide y fragmentada.

---

<sup>2</sup>**Hugo Chaparro Valderrama:** periodista y escritor que nació en Bogotá, en 1961. Es director y fundador de los Laboratorios Frankenstein, grupo que se dedica al análisis y crítica del cine, la música y la literatura. Actualmente, se dedica a la escritura poética, narrativa y ensayística. Ha publicado las novelas *El capítulo de Ferneli* (1992) y *Si los sueños me llevarán hacia ella* (1999); los libros de ensayos *Lo viejo es nuevo y lo nuevo es viejo* y *todo el jazz de New Orleans es bueno* (1992); *Alfred Hitchcock. El miedo hecho cine* (2005) y *Del realismo mágico al realismo trágico* (2005); dos libros de poemas que han merecido el Premio Nacional de Poesía otorgado por el Ministerio de Cultura de Colombia: *Imágenes de un viaje* (1993) y *Para un fantasma lejano* (1998); un cuento infantil, *El amor de una jirafa* (2004), y una antología de testimonios cinematográficos, *El evangelio según Hollywood* (2005). Fue becario del International Writing Program de la Universidad de Iowa (Estados Unidos) durante el otoño de 2002. Escribió durante mucho tiempo para el *Magazín Dominical*, revista publicada por el periódico *El Espectador* de Bogotá.

Podríamos hablar de una escritura esquizofrénica en el caso del personaje-escritor Ferneli que en su proceso de creación de su '*Capítulo*' experimenta una "división" o "escisión" con la realidad, por momentos nos hace pensar en alteraciones de la percepción o la expresión de la realidad; ya que alterna de manera indiscriminada la realidad con la ficción. La literatura profana sobre la esquizofrenia nos reafirma que "se caracteriza por una mutación sostenida de varios aspectos del funcionamiento psíquico del individuo, principalmente de la conciencia de realidad". Aparentemente, y a los ojos del lector, este personaje-narrador, por lo general, muestra un pensamiento desorganizado, una serie de delirios o alucinaciones, alteraciones perceptuales; en este caso, intencionales. Esto lo podemos ejemplificar cuando juega constantemente, al percibir la 'realidad'; pues, ve y escucha a sus personajes, en el apartado de la cena con Sara, dos comensales son percibidos por Ferneli como sus personajes<sup>3</sup>:

Por la puerta del restaurante entró una corriente helada acompañando a Sydney Greenstreet y al Mayor Strasser, y cuando... .. - ¿No nos acompaña el dueño? - preguntó Strasser a Santiago... .. Greenstreet dejó escapar una de sus toces burlescas, restándole importancia al asunto... (CHAPARRO, 1992, p. 79).

Ferneli salió poco a poco de la catalepsia y el estado hipnótico que le produjeran las apariciones. Para su fortuna, y gracias al tacto de Santiago, los espectros quedaron en un rincón del primer piso donde se perdían contra el fondo oscuro de la cortina. Apenas se oían sus voces y Sara continuó... (CHAPARRO, 1992, p. 80).

Esto conlleva a pensar que en este personaje y teniendo en cuenta la etimología de la palabra, hay un trastorno de identidad o de personalidad múltiple, o de "doble personalidad". Como vemos en la cita anterior, alterna en su comportamiento, actitudes del personaje con las propias. Por lo tanto, leemos en su comportamiento 'irracional', 'ininteligible', o 'descontrolado', la descripción que hace el autor del proceso de escritura que se presenta en la mente del personaje. Lo anterior da como resultado una escritura desorganizada, fragmentada supuestamente escindida de la realidad en la que predomina el discurso caótico y nada racional.

<sup>3</sup>Sydney Hughes Greenstreet polifacético actor inglés de cine, especializado en películas de cine negro en los años 40. Posiblemente su papel más destacado fue en la película *Casablanca*, interpretando al capo de los contrabandistas de la ciudad africana, el signor Ferrari. Mayor Strasser, personaje de la misma película interpretado por: Conrad Veidt. Chaparro nombra de manera indiscriminada tanto a actores como a personajes de sus lecturas y películas del género negro.

En pocas palabras, ante la desesperanza que le causa la experiencia de la anomia cotidiana de lo urbano, no encuentra otra salida que la propuesta de este tipo de escritura. Así pues, estas circunstancias históricas constituyen las condiciones estimulantes de la creatividad exacerbada de una escritura esquizofrénica. Tanto el autor, como su alter ego el personaje-escritor Ferneli, están en un permanente estado de agitación productiva, mezcla de entusiasmo e impaciencia que alienta una lucidez sediciosa y crítica, marcada, en este caso, por la autoconciencia.

Entonces, en la lectura de la novela afrontamos múltiples piezas reales y de ficción que conforman un todo, un rompecabezas; una novela juego. Esto es, precisamente, a lo que apunta nuestro epígrafe; al juego de la oscilación entre real/ficción, verdadero/falso. Desde el interior de la propia ficción, lo que aparentemente se refiere a la realidad, resulta siendo parte de la ficción, destreza narrativa persistente en las narraciones de Cortázar. Es evidente, en la propuesta estética de Chaparro, el uso de este tipo de estrategia narrativa que pone en tensión los principios de representación y verosimilitud; de esta manera la convierte en una novela metaficcional.

Hugo Chaparro aprovecha de manera exhaustiva las posibilidades que le ofrece el género negro para representar implícitamente una realidad histórica, social y cultural propia de la década de los 90's. Así mismo, muestra el dominio que tiene sobre los medios narrativos que le ofrece su época. Definitivamente, esta novela maneja un conjunto de sistemas globalizadores en el que el lector está incluido, ya que el poder persuasivo del autor para usar la popularidad del género negro, transforma los intereses del lector de lo personal y local a lo global.

El objetivo del presente texto se centra en demostrar cómo Hugo Chaparro Valderrama hace una actualización del género negro en su escritura de la novela *El Capítulo de Ferneli*. Entendemos este género como la reacción al modelo de la novela policíaca tradicional, y que en su larga trayectoria por las letras latinoamericanas, ha experimentado un sin número de variaciones que lo han llevado a una transición hacia nuevas formas literarias.

Por lo tanto, se deduce que el género negro, antes que ser un modelo a seguir, es un híbrido de diversos modelos simultáneos; es esta característica, por ejemplo, la que lo lleva a aproximarse a una escritura neobarroca. Se define más por lo que cambia, que por lo que permanece, permitiéndonos encontrar novelas aparentemente disímiles dentro de su clasificación; es así como nos podemos encontrar con novelas que perpetúan los cánones literarios tradicionales, como otras que plantean una ruptura con el mismo.

También, es atmósfera, ya que insinúa e influye sobre la moral y la ética, antes que denunciar. Es umbral, pues sus fronteras son porosas permitiendo la comunicación viva con otros estilos y formas estéticas.

Por otro lado, la novela negra hace énfasis en la crítica social, re-creando los problemas que desata un sistema social individualista, cuyos valores están centrados en el dinero, el poder y la reputación, sin que resulte fácil identificar las fronteras entre el bien y el mal. Es decir, se deja de lado la resolución de un crimen, para mostrar, a través de la ironía, en algunos casos, los problemas que conlleva la anomia de una sociedad que de manera abiertamente cotidiana y descarada, ejerce la corrupción.

Ferneli el escritor-personaje es un Quijote ya no abrumado o enloquecido por sus lecturas de caballería, sino que lee el mundo desde sus lecturas de novelas policíacas y de género negro, sin descontar su conocimiento sobre el cine. De esta manera, establece relaciones constantemente entre el “humor negro” y la “ficción realista” su narración es una mezcla de las dos, en sentido irónico dice: “cualquier parecido con la realidad...”

Sin pretender reducir *El capítulo de Ferneli* a una clasificación simplista, en cuanto a lo metaficcional y su inscripción en el género negro, es posible encontrar ciertos parámetros de análisis que conducen a una interpretación de lo que esta novela nos significa. Es interesante la correspondencia que existe entre estos ensayos críticos: *la era del recelo* (SARRAUTE, 1967) *la novela total* (SÁENZ, 1994) y *el barroco y neobarroco* (SARDUY, 1976) en cuanto a la posibilidad que nos brindan para cumplir con el objetivo de este texto.

## El desplazamiento hacia la duda

En 1967 es publicado el libro *La era del recelo* por Nathalie Sarraute, sobre el cual vamos a retomar el artículo que lleva el mismo nombre, en función de identificar en las ideas allí descritas, una posición o actitud, el desplazamiento hacia la duda de Chaparro con respecto a la literatura tradicional y que percibimos como parte integral de su propuesta estética en la novela *El capítulo de Ferneli*.

La duda mutua entre el escritor y su lector, crea un replanteamiento tanto del personaje, como de la forma en que es desarrollado el argumento, con propuestas audaces en el tratamiento del tiempo y el espacio. Todo ello, con el ánimo de exaltar la actividad del lector; al que no se le es dado nada



más que indicios o insinuaciones y a su vez, les permiten ser parte de la obra. Nada está dado de antemano, para que él mismo construya su propia obra y de esta manera sea coautor de la misma, no se le da un alimento rumiado dice Sarraute. Todo está por construir. Nada parecido a los personajes y situaciones del realismo en donde se conocían hasta los más mínimos detalles tanto de su carácter, fisionomía y pensamiento. El sujeto ha cambiado, mutado y explotado en fragmentos que no le permiten al escritor presentarlos de manera plana y mucho menos pretender conocerlos a través de su narrador omnisciente.

El pacto de verosimilitud por supuesto también se ha roto y el lector duda, o es obligado a dudar, constantemente sobre lo propuesto por su autor. Las certezas no se necesitan, estamos ante la relativización de la realidad, ésta ya no se explica desde la tiranía del positivismo, sino desde las múltiples miradas de las subjetividades contemporáneas, que nos provocan el desconcierto y la misma duda. Así mismo, el tiempo deja de ser una sucesión cronológica que le daba impulso a la intriga.

El lector debe recurrir a sus propias estrategias y conocimientos para enfrentar la obra literaria que se le propone como un reto o un acertijo. La dificultad del Escritor-personaje Ferneli en la escritura de su 'capítulo' radica en la imposibilidad de representar la compleja realidad que le circunda, viéndose imposibilitado a recurrir a los viejos modos de narrar, pues estos no le permiten asir esa realidad. Por ello, éste, se ve obligado a iniciar un proceso de descubrimiento y exploración que provocan en él un estado de impotencia y angustia permanentes. La novela realmente no está acabada, sólo se nos muestra su procedimiento. “En eso se resume todo, efectivamente: darle al lector lo que le pertenece y atraerle, cueste lo que cueste, hacia el terreno del autor” (SARRAUTE, 1967, p. 60)

La duda propuesta por Chaparro, reside en su postura o actitud frente a los paradigmas narrativos tradicionales y por lo tanto a la relación lector/autor. Esta prevención hace que edifique un entramado de significaciones sobre las cuales va a reflexionar, a través de su personaje-escritor Ferneli. Es así como la novela presenta la introspección a la mente de un escritor. De ahí que narra lo que hace, lo que dice y lo que piensa, hace toda una descripción desde adentro y afuera de su proceso creador. Además, nos muestra, a través de sus pensamientos, cómo ve el mundo de una manera desesperanzada. Todas estas características propias del género negro, al hacer una reflexión, tanto sobre el proceso de escritura literaria,

como sobre una época vivida y padecida por la sociedad colombiana. El tema de los crímenes no está tan relacionado con lo policíaco, sino con lo social, pero, tomando distancia con el realismo, por ello es que la novela negra no es una simple denuncia.

En el texto se cuestionan los pilares de la novela tradicional realista como una preocupación de los nuevos escritores por encontrar un nuevo camino de la escritura de ficción. El hecho de ir en contra de la racionalidad y la lógica del mundo moderno, dado por sentado, explicado, cuadrado y cartesiano, tan representado en sus más mínimos detalles por el realismo; explica su enfoque estético en la literatura moderna.

En consecuencia, encontramos en la postura de Chaparro una posición en el campo de la literatura colombiana que le apuesta a la experimentación, nada novedoso, pero que le permite actualizar en su novela el género negro. Es a través de éste que se permite, de manera sutil, hacer un análisis del pensamiento dominante, en un momento histórico, de una determinada sociedad. Hay una mirada desesperanzadora del escritor, como ser altamente consciente de su realidad:

El escondite de Ferneli, su mirador, quedaba casi en el cielo. Desde su apartamento observaba la ciudad con sus miserias explicables o inexplicables, y a partir del momento en el que bajó del auto, cuando estuvo otra vez ante la puerta de la discoteca, cerrada y con la basura de la noche decorando su entrada, comprendió que la “imagen fantástica” que había bosquejado en sus noches de insomnio y en días peores, tendría desde entonces personajes concretos, que podían obedecer a una fantasía excéntrica pero no por eso dejaban de ser los rostros de un terror supuestamente oculto, que muchos imaginaban distante cuando estaba más cerca de lo esperado (CHAPARRO, 1992, p. 63-64).

En la anterior cita, también, se puede ver claramente como entronca la narración de lo que vive el escritor-personaje con lo que está escribiendo, hay un cambio casi imperceptible entre el escritor y su escritor-personaje. Pues lo descrito corresponde a la realidad del escritor tanto como a la ficción del Escritor-personaje.

Para problematizar el proceso de creación y el de recepción del lector, el autor, se permite un doble juego: de un lado, llama a los personajes con nombres diferentes, de manera indistinta entre el nombre 'real' y el nombre del personaje, como lo hace entre el nombre 'real' de Sara la compañera del escritor-personaje y el nombre 'ficticio' de Carmela su

personaje. De otro lado, nombra a dos personajes de lados distintos del 'espejo' con el mismo nombre:

[...] de las preocupaciones de los actuales novelistas, y que consiste en dar el mismo nombre a dos personajes diferentes. Este nombre que el escritor pasea de un personaje a otro bajo la mirada desconfiada del lector, [...] mantiene al lector constantemente a la expectativa. El lector, en lugar de guiarse por aquellas referencias que suelen incitarle, en la vida, a sestear o impacientarse, debe ante todo identificarse con los personajes, reconocerlos enseguida, como si él mismo fuese el propio autor, por dentro, merced a indicios que le son revelados únicamente sí, renunciando a su habitual bienestar, se identifica con ellos tanto como el autor y hace suya la visión de aquel (SARRAUTE, 1967, p. 60).

Lo expuesto en la cita anterior se hace evidente a lo largo de toda la novela, ya que el personaje Ferneli (como efecto de espejos), también se asume desde dos perspectivas: El escritor personaje, y el personaje del escritor-personaje, ambos llamados Ferneli.

Para hacer más evidente su vacilación respecto a las creencias literarias, chaparro pone en juego un tránsito constante entre lo “real” y lo “ficticio”. Su narración se convierte en un mundo alucinado y onírico de un escritor que tiene mil ideas (el universo entero) en su cabeza y quiere plasmarlo todo en su obra<sup>4</sup>. Llega hasta estados sicóticos de desdoblamiento o fantasía infantil, que se encarna en los personajes de su imaginación; sueño-realidad-alucinación:

Era el otro lado del umbral y de los miedos que asaltaban a Ferneli día tras día, intentando comprender las razones que habían llevado a una civilización –o lo que se le pareciera-, a honrar y cultivar su propia muerte. Situaciones dignas de un *cómic* de horror, una mezcla de novela policíaca y de terror, en la cual los peores fantasmas de cualquier ficción eran palpables y reales. La fantasía hecha verdad, la Otra parte de la que hablara en otros tiempos un autor de literatura fantástica descendiendo hasta el peor de los infiernos simbolizándolo en una ciudad imaginaria que ahora, tal vez, era real para Ferneli (CHAPARRO, 1992, p.32).

En este juego de la ficción y la realidad, el narrador duda en que lado está, igualmente el lector sufre ese extrañamiento constantemente. Su novela se plantea como la versión verbal de las paradojas visuales de Escher,

<sup>4</sup>Confrontar con el apartado **Hacia la novela total**, en dónde esa pretensión de decirlo todo, se convierte en una característica enciclopédica de su escritura.

en la cual se tuerce la perspectiva, creando un truco mágico. Esto genera una especie de estructura laberíntica en la que tanto el escritor-personaje como el lector se pierden.

Otro ejemplo de este mismo recurso lo podemos evidenciar cuando sus personajes cobran vida y se trasladan a lado y lado del espejo, “El lado de allá y el lado de acá”, como *Alicia en el País de las maravillas* los personajes salen de una realidad a otra, de la realidad real a la realidad de ficción:

Sus espectros, el mundo de sus espectros y el rumbo que en él tomara su galería de espectros, eran autónomos, tenían vida propia y se salían de sus manos. La violencia ya no era un asunto libresco. La ficción criminal, las historias que tenía en la muerte su tema central, la etología de una especie que se aniquilaba entre sí de forma sofisticada o brutal, los temas que Ferneli conocía y reconocía con curiosidad enfermiza, habían cruzado el umbral de su imaginación para convertirse en seres reales que simbolizaban y encarnaban un momento caótico. Con las manos entre las axilas, andaba como un jorobado abatido por un miedo incierto del que intentaba huir. Sólo deseaba llegar a su apartamento, hundirse un rato en la tina, y en la sosegada atmósfera de una habitación en penumbra, con las cortinas cerradas, empezar a recomponer el misterio de una realidad que se confundía cada vez más con el sueño. (CHAPARRO, 1992, p.65)

En esta cita se muestra, también, el proceso de creación del escritor, nos cuenta como el miedo de que la violencia lo tocara, se le convierte en una realidad palpable<sup>5</sup>, que a su vez se constituye en el tormento del escritor por dominar sus personajes, es así como Escritor y escritor-personaje se funden, uno por la experiencia del secuestro y el otro por el esfuerzo de la escritura. Este es un elemento que atraviesa toda la novela, pues, se trata de la mente atormentada del escritor que no puede dejar en blanco porque sus personajes lo rondan constantemente. Describe el proceso de escritura desde dentro de la cabeza del escritor que transita los umbrales de la realidad y la ficción cual mente sicótica. El lector debe atar los cabos sueltos para armar su rompecabezas. La noción del tiempo y el espacio se funden y convergen en el mismo proceso de creación.

---

<sup>5</sup> “¿A qué obedece el nombre de la novela? La novela se llama el capítulo de Ferneli, porque Ferneli pues en realidad que le gusta leer de violencia no quiere que la violencia lo toque, pero por el azar le toca vivir su propio capítulo dentro de esa violencia.” (Entrevista realizada en mayo de 2008, como parte de la segunda fase del proceso de investigación del proyecto: Nueva Novela Negra en Colombia 1990 – 2005. Entrevista recuperada el 5 de abril del 2009, en: <http://www.youtube.com/watch?v=SkM9WfjGTA&feature=related>)

Entre estos juegos de metaficción<sup>6</sup> reitera el autor constantemente la relación ficción-realidad para darle un indicio al lector y para anotar o decir que la realidad nuestra es de 'ficción'. Dice que nuestra realidad es macabra. Ante este panorama social del “crimen como una de las bellas artes” la escritura creativa se transforma en una terapia para Ferneli, es lo único que le permite resistir el entorno que lo agobia. En la siguiente cita, nos comenta que en lo único que cree es en la palabra, por eso la violenta:

El espectro de la violencia es particularmente aterrador e intolerable para nosotros cuando lo vivimos a sangre fría. Las artes sin embargo, evaden ese brutal impacto por su apariencia, amable a emociones. Lo presenta cálidamente, convirtiendo el terror en disfrute y la crueldad en compasión. Participamos de la violencia sin sufrir sus consecuencias diabólicas. El arte de hecho nos permite, como en ciertos rituales, satisfacer nuestros deseos Olímpicos para estimular las fuerzas de la naturaleza. Su poder no-violento tiene una influencia terapéutica y catalizadora (CHAPARRO, 1992, p.87).

Todo el tiempo la mente del escritor está estableciendo relaciones o puentes entre “su” realidad y la realidad de su ficción. Por eso el lenguaje no dice lo que dice, sólo insinúa. Rompiendo así la codificación Saussureana de la relación entre un significante y un significado, esta se desvirtúa en el tratamiento que se hace del lenguaje. Dice Sara la esposa del Escritor-personaje:

[...] vivir con él era someterse a un espectro amplio y variable de cambios repentinos, de bandazos entre aquel par de extremos que de forma deslumbrante y sin establecer ninguna diferencia, definían a Ferneli. Recorría con él un laberinto imaginario o real que abarcaba desde una seriedad típicamente adulta a la seriedad infantil con la que un lector podía creer en el reino de *Alicia en el País de las Maravillas* o en las tramas diseñadas por James Barrie. (CHAPARRO, 1992, p. 73)

En la medida que avanza la narración esta le va 'clarificando' al lector, mediante pistas, e indicios cuál es la situación, lo que aparentemente era un caos al inicio de la novela se va entendiendo poco a poco gracias a esos indicios. Un escritor escribe una novela, nos recuerda el cuento *la continuidad de los parques* de Julio Cortázar. En la que un lector al leer su

---

<sup>6</sup>Este elemento metaficcional, más adelante, se define y desarrolla como una característica de la escritura neobarroca del escritor.

novela se convierte en el protagonista de la misma, desdibujándose el límite entre la ficción y la realidad, eso mismo le sucede a Ferneli.

De algún modo el género negro exhibe su actitud frente a la literatura mediante una serie de simbiosis y reciclaje de otros géneros, formas y lenguajes que lo enfrentan al realismo propio del siglo XIX. Este desafío, adoptado por Chaparro, no hace más que exteriorizar un distanciamiento respecto del canon literario, en cuanto a su presunta representación objetiva de la realidad; el principio lógico de causalidad es reemplazado por el de la fatalidad, el caos y el desorden. La escritura producida por un sujeto fragmentado exhibe el espejo roto de la ficción, trascendiendo una representación fiel de la realidad.

## Hacia la Novela total

El proyecto narrativo de Hugo Chaparro apunta a la construcción de una 'novela total'. Este concepto es abordado por Inés Sáenz en el segundo capítulo de su libro *hacia la novela total: Fernando del paso* (1994). A partir de su definición y algunas características de este tipo de novela vamos a revisar la novela *el capítulo de Ferneli* como resultado de esta intención en su autor.

En términos generales podemos establecer que una novela total se caracteriza por ser abarcadora; pretende a través del lenguaje hacer referencia no sólo a un aspecto de la realidad, sino a la concepción completa que un autor tiene de ella; configurando así un microcosmos. Se trata de una unidad semántica abierta que establece relaciones 'enciclopédicas' múltiples con la cultura. Esto desemboca en una característica primordial de la literatura contemporánea: la novela como método de conocimiento. “La forma de la novela es el resultado de una red de conexiones entre lo hechos, entre las personas y entre las cosas que establecen un diálogo dentro del mundo novelesco” (Sáenz, 1994, p. 13).

En el desarrollo del texto de Sáenz, para definir la “La practica totalizadora de la novela” retoma las características más importantes desglosadas por Robin W. Fiddian, y de las que resaltamos, en primera medida, la trasgresión a las normas convencionales de economía narrativa. Aspecto que ya ha sido trabajado en el apartado anterior

subtitulado 'El desplazamiento hacia la duda'. Esta relación se explica con la siguiente cita:

En general, se podría decir que las innovaciones en estos textos están relacionados con el ataque a los convencionalismos. Ataque que se canaliza en la forma a través del lenguaje, abriendo los límites impuestos por lo convencional; en cuanto a la experimentación narrativa, adquiere importancia el medio a través del cual se narra, reflejando una necesidad de examinar el proceso creativo. También se ataca la solemnidad, pues en estas novelas hay una fuerte dosis de humor que se crea con el juego de palabras y el doble sentido (Sáenz, 1994, p. 63).

La siguiente característica señalada es el carácter enciclopédico de la novela total y que nos permite establecer, más adelante, relación con la escritura neobarroca. “La novela total aspira a representar una realidad 'inexhaustiva', y cultiva un rango de referencias enciclopédico como medio para lograr ese fin.” (Sáenz: 1994). En el caso de Chaparro es evidente una propensión a la multiplicidad de referencias, directas e indirectas, producto de su vasto dialogo con la cultura occidental. Así pues, la escritura de la novela es “el resultado de una red de conexiones entre los hechos, entre las personas y entre las cosas que establecen un diálogo dentro del mundo novelesco” (Sáenz, 1994).

Por lo tanto, se percibe la pericia con la que el autor relaciona sus saberes en la construcción de su microcosmos, su propia enciclopedia. Se convierte así la novela en un juego de desafíos para el lector, en la medida, que sea o no capaz de advertir las diferentes voces presentes en el texto y que la aproximan a la 'novela total', en donde se requiere de una activa participación del lector. Es más, al final hace gala de su erudición y habilidad para la intertextualidad, le devela al lector las pistas para encontrar las referencias en un esquema y una lista de las 'citas citables':

**¿Cómo construyó la atmósfera?** Yo creo que hay una enseñanza de los periodistas sobretodo norteamericanos, y de los escritores, pero sobretodo de los periodistas y es la construcción de personajes a través de detalles, si, es algo que yo he hecho también a través de los guiños, por ejemplo que quien conozca el guiño lo disfrute, pero que quien no lo conozca lo disfrute igualmente sin que tenga la referencia y pueda continuar la historia si por ejemplo al final de Ferneli hay un cuestionario... (CHAPARRO, 2008).

Chaparro plantea un juego de voces de sus “fantasmas” que son una mezcla de sus ideas y de sus personajes que circundan su mente y lo atormentan creativamente en su cotidianidad, no lo abandonan, eso demuestra su preocupación por la creación literaria y su compromiso con ella. Ferneli el escritor-personaje tiene un archivo del crimen tanto físico como en su mente, como el que tiene toda una generación de escritores, alimentado por películas, así como la literatura de folletín, ya que la televisión no estaba tan desarrollada como ahora. Paradójicamente este género tan vilipendiado ha servido como germen de una nueva literatura.

Es necesario hacer, en este momento, una aclaración con respecto a la relación entre la novela negra y la novela de masas. La novela policíaca tradicional que representó un fenómeno de masas, nos dice el escritor argentino Ricardo Piglia, no se dio como tal en las letras latinoamericanas. Ya que ésta, como novela de masas, fue aquella producida por una clase dominante, cuyo objetivo era perpetuar la ideología burguesa y sobre todo no estaba centrada en la producción artística, sino en el éxito económico. Por lo tanto, lo que se dio en nuestro continente, fue una actualización de la novela negra, como en el caso que nos ocupa.

Otra de las características retomada por Sáenz (1994) es que “la novela total se concibe como un sistema contenido en sí mismo, o bien como un microcosmos de significación cuyo elemento primordial es la ambigüedad”. Este microcosmos nos lleva a hablar de la estructura de la novela. Esta actúa como expresión de una época en la que todo se nos presenta como una inestabilidad constante, en la que nos movemos entre la desconfianza y el recelo. Por consiguiente, la estructura es altamente compleja.

La novela nos presenta una estructura aparentemente sencilla, intercala diez capítulos centrales, cinco de los cuales llevan título (Noticia, Nuevos indicios, El año de la peste, Archivo del crimen, y Los ministros del miedo) en ellos se narra, supuestamente, la historia de una serie de crímenes sucedidos en la década de los noventa en Bogotá. Del otro lado del espejo, se nos presentan cinco capítulos numerados (I, II, etc.) en los cuales se cuenta la historia del personaje-escritor Ferneli. Sin embargo, en la medida que nos imbuimos en la lectura nos damos cuenta de ciertos entrecruzamientos que nos revelan el proceso de escritura de una 'novela'. Como epígrafe tenemos dos anotaciones de la cartelera de Ferneli y una representación de un 'supuesto' afiche que promociona como una 'película' la novela 'policíaca' *El capítulo de Ferneli*. Como epílogo se presenta un capítulo corto titulado El gran sueño, donde se le da final a la



historia escrita por Ferneli y protagonizada por él mismo. El apéndice de la novela está lleno de indicios gráficos, icónicos y verbales (Ferneli vuelto a visitar y Adivine el personaje – solución) que le permiten al lector “comprender” el texto.

De acuerdo con la anterior descripción de la estructura de la novela y como se planteó en la introducción, podemos concluir que la estructura es un entramado de redundancias, deslizamientos, elisiones, equívocos y adaptaciones múltiples que constituyen las piezas de un rompecabezas, como recurso narrativo de que dispuso chaparro para la construcción de su microcosmos. “Esta *summa* de estilos ofrece un collage narrativo en donde el acto creador se establece como parte primordial de la novela. Donde se privilegia la escritura, 'distorcionando' (por llamarlo de alguna manera) la noción tradicional de la literatura como acto comunicativo entre el escritor y el lector”. (SÁENZ, 1994, p. 80)

La última de las características señaladas por Sáenz (1994) nos dice que la novela total es la saturación de procedimientos narrativos y lingüísticos, que hace de la 'novela total' un tejido verbal que tiende a lo barroco y muestra, en nuestro propósito, un exceso único en la actualización del género negro; lo que nos da pie para entrar en el siguiente apartado.

## Una escritura neobarroca

Una de las características de la novela negra es su habilidad para transitar por diferentes géneros, formas y estilos bien sea para reafirmarlos o transgredirlos, este es el caso de la escritura barroca, o más bien 'neobarroca', como la llama Severo Sarduy (1976) en su ensayo del mismo nombre. En él se muestra cómo en la literatura latinoamericana del postboom se da esta forma de escritura 'exuberante' y 'estrambótica'.

En la novela de Chaparro se perciben algunos de esos factores destacados por Sarduy y que nos permiten señalar que se trata de una escritura 'neobarroca' como forma de actualización de una estética propia de la novela negra. En términos generales lo barroco es definido como la renuncia que hace la literatura de su nivel denotativo, de su enunciado lineal. Es el territorio de lo ambiguo, de la difusión semántica que provoca una proliferación incontrolada de significantes. Más que ampliar la información, se presenta un proceso de resignificación irrefrenable que reside en designar algo con el nombre de otra cosa. Es decir, el empleo de las palabras en

sentido distinto del que propiamente les corresponde, pero que tiene con ésta alguna conexión, correspondencia o semejanza. Revisemos esas características que hacen del *Capítulo de Ferneli* una escritura 'neobarroca'.

El Artificio, señala Sarduy, es la característica por excelencia para llamar a una escritura neobarroca, “El festín barroco nos parece, al contrario, con su repetición de volutas, de arabescos y máscaras, de confitados sombreros y espejantes sedas, la apoteosis del artificio, la ironía e irrisión de la naturaleza, la mejor expresión de ese proceso que J. Rousset ha reconocido en la literatura de toda una 'edad': la artificialización” (Sarduy, 1976, p. 168). Por lo tanto, encontramos en la propuesta de Chaparro una mirada barroca en el sentido de presentar al lector un reto intelectual - como ya lo explicamos; un juego de rompecabezas- en el cual el lector está ante una aparente naturaleza desordenada y caótica que nos sumerge en una irrisión continua, una especie de burla hacia el lector en tanto que se ve obligado a armar y dar un orden, que le es propio, a la historia. Estamos ante el reto de la risa sarcástica, en el subfondo de una pregunta: ¿eres capaz? De esta manera, se hace evidente un proyecto narrativo centrado en el juego sinuoso con el lenguaje en el que encontramos una predilección por la oscilación, el descentramiento, y la alteración de la significación. Su resultado es el de una construcción discursiva fragmentada que devela el artificio, el ingenio o habilidad con que está dispuesta la elaboración artística sobre la naturaleza de lo representado.

Este efecto es logrado por medio de las perífrasis sucesivas y las repeticiones de un *leitmotiv* que alcanza el artificio con el tratamiento del lenguaje. En el desarrollo de la historia hay un proceso de enmascaramiento, de embalaje, tanto en la trama como en la construcción misma de los personajes que pasan de un lado al otro, de la realidad a la ficción, sin ninguna explicación al lector. Para ello, el autor recurre a la metaficción, un involucramiento sucesivo de una escritura por otra que constituye la esencia de la escritura barroca. Todo esto cimienta una atmósfera lúdica que se verá reflejada en la coparticipación del lector como copersonaje o coautor. El resultado de este tipo de escritura es definitivamente lúdico, por lo que el lector debe ser más activo que modelo (Umberto Eco) y participar en el intercambio que el texto le ofrece.

Una de las estrategias que emplea Chaparro para lograr su artificio es la proliferación, exuberancia barroca, consistente en la obliteración de algunos significantes como violencia, crimen, muerte; los olvida, los borra, los anula, los tacha; no los reemplaza por otros, sino que construye todo un

abanico de significantes que progresan metonímicamente y que terminan circunscribiendo el significante ausente.

Se constituye así su visión sobre estos términos a través de una filigrana que los define e incorpora a la obra con el uso tanto del lenguaje verbal, como no verbal. Por ello, encontramos en la novela alusiones directas e indirectas a la caótica realidad de los años noventa en Colombia; representada de diferentes maneras: con la transcripción de noticias reales, con la ficcionalización de casos de crímenes absurdos, con la cita de enciclopedias, con la cartelera y el archivo del crimen de Ferneli etc. En medio de esta 'verborrea'<sup>7</sup> el lector se pierde, como en los relatos orales, en una serie de concatenaciones de anécdotas sobre anécdotas, casi hasta el infinito.

Hay, en la novela, una especie de enumeración 'disparatada' de las diferentes formas de la violencia, el crimen y la muerte, un collage tanto en la forma como en su referencialidad, "...la enumeración se presenta como una cadena abierta, como si un elemento, que vendría a completar el sentido esbozado, a concluir la operación de significación, tuviera que acudir a cerrarla terminando así la órbita trazada alrededor del significante ausente,..." (SARDUY, 1976, p. 171) Todas estas formas enmascaradas unas sobre otras tejen la estrategia de la proliferación que en algunos momentos agota al lector, pues produce una dispersión del sentido y su referencialidad; se hace ausente el significante en medio de una verbosidad excesiva. De alguna manera el autor enfatiza sobre la imposibilidad de nombrar esa realidad, en la dificultad del lenguaje por concluir su proyecto de la significación. Su novela se configura como una infinita secuencia de voces que en coro pronuncian un alarido estrépito de desesperanza sobre lo que siente por la vida humana y nuestra sociedad.

El artificio también es desarrollado por Chaparro a través de la estrategia de la condensación, reafirmando así su escritura neobarroca. Sarduy define la condensación con el sin-sentido que produce el intercambio entre los elementos fonéticos en una cadena significativa, del que surge un tercer término, éste, resume en su semántica, los dos términos implicados en el proceso creativo de choque y fusión.

---

<sup>7</sup>A lo largo de la novela encontramos una mezcla de lenguajes y textos: científico, de ciencia ficción, de los mass media, cartel o afiches de película, notas anónimas, cartas, mensajes escritos y grabados, titulares de prensa, crónica roja, crónicas, clasificados amorosos, noticias, partes de enciclopedias, relatos, testimonios, archivos, expedientes, cartas de buena suerte, o cadenas de buena suerte, parodias de novelas policíacas y de películas de cine clásico, dibujos, fotos etc.

Chaparro se aleja del juego fonético y aplica la condensación tanto en su lúdica entre la realidad y la ficción, como en su reinterpretación de la violencia; hacia el final de la novela se revelan algunas pistas de la condensación entre los pasajes referentes a los sacrificios de los aztecas y la violencia vivida por Ferneli el escritor-personaje. De alguna manera, esta estrategia lo que pretende es crear deliberadamente un efecto estilístico similar al palimpsesto antiguo. Es decir, que se elabora una construcción narrativa sobre otra, creando una imagen onírica en la que se vislumbran indiscriminadamente aspectos del tiempo y espacio de situaciones 'aparentemente' diferentes.

A continuación, ahondaremos un poco sobre la primera de las condensaciones de Chaparro, la relación entre la realidad y la ficción. Como se ha anotado antes, hay una evidente intertextualidad con la obra *Alicia en el País de la Maravillas*, en el sentido no solamente que la nombra, sino en la relación que establece con la lógica cartesiana occidental, pues la razón no explica el desarrollo metaficcional de la novela. Por lo tanto, la oposición realidad/ficción es substancial a ella. La manera en que se pone en situación es sumergiéndose en el mundo-mente de un escritor en su proceso de creación. El autor nos hace caer en cuenta que no hay necesidad de lograr entender las cosas racionalmente:

Mientras esperaba el ascensor, se entretuvo con la placa colocada por su vecino a un lado de la puerta. Escrito con un sentido de la lógica al estilo de Carroll, se leía: “Laboratorios Frankenstein 11–02. Entre primero y timbre después.” El ascensor subió ronroneando hasta el piso de Ferneli, se abrió como la mandíbula de un caníbal aguardando su comida, y esperó a su tripulante. Comprender el mensaje era destruir su misterio. La institución, los *Laboratorios*, el juego de los acertijos, estaban allí cifrados pero jamás, para fortuna de Ferneli, descifrados – por lo menos no totalmente (CHAPARRO, 1992, p.115).

El mejor amigo de Ferneli, el escritor-personaje, es el juego, en la siguiente cita podemos ver la explicación a la mente fantástica que habita la realidad de Ferneli, la realidad es un juego imaginario, Ferneli está en un espacio real pero lo lee desde la ficción, es un loco, un niño que sueña despierto; así, se condensan los dos lados del espejo:

Y Sara asistía a esas metamorfosis permanentes sin salir jamás del asombro que le producían las dotes de camaleón de su amigo. La realidad era para él otro juego imaginario y se resistía a salir de la órbita

de ficción en la que permanecía girando día a día, observando los hechos y sucesos de los días como un drama interminable de gánsters (CHAPARRO, 1992, p.73).

La condensación general que presenta la novela se da en tres niveles: La relación constante entre los dos mundos, el ficcional que está escribiendo Ferneli y el mundo real y ficticio al mismo tiempo que vive él. Pero, paralelamente Ferneli es un personaje de la novela *El capítulo de Ferneli*. Dicho de otro modo, hay una condensación de dos planos, el de la enunciación: autor/lector con el plano del enunciado: personaje-escritor/personaje-narrado. Dispositivos metaficcionales que evidencian, al lector, el artificio en la obra literaria, la tras escena de su proceso de creación. De ahí que surja esa atmosfera enrarecida a lo largo de la novela que nos permite ver casi que simultáneamente diferentes tiempos y espacios que se sobreponen en una narración como ya lo explicamos esquizofrénica.

Otra forma de la condensación en la escritura neobarroca de Chaparro está en la alusión a los sacrificios aztecas, 'son la pieza más difícil del rompecabezas', aparentemente no hay relación de estas apartes con la historia narrada; pero, hacia el final de la novela se revela cómo estas 'digresiones' eran las lecturas que alimentaban la imaginación del escritor sobre sus fantasmas, sobre sus miedos, como el que sentía por el canibalismo. Sobre estas narraciones se condensan diferentes tipos de violencia: la violencia obvia de nuestra sociedad, la ritual de los indígenas y la violencia del reto intelectual para armar una narración "coherente" por parte del lector. Por lo tanto, se completa así el palimpsesto, al respecto nos comenta el autor:

Hay una estructura que es digamos una pequeña noticia que luego se va intercalando y hay un personaje que es el azteca que esos fragmentos son parodia de la cadencia, sino del lenguaje, de la cadencia de la poesía náhuatl y la idea era contrastar una muerte ritual como era la de los aztecas con una muerte por corrupción, como es la de la que surgió la novela, digamos de esa época de la que te hablaba del periódico y ese contraste también estaba guiado por un tercero, que no aparece en la novela, simplemente como anotación, para no desorientarme en la historia para tener una continuidad y era el convencimiento de que el hombre a diferencia de los animales, "no racionales" es el único que mata por diversión (CHAPARRO, 2008).

Las partes del sacrificio azteca se dividen en dos: La primera parte es textual de las narraciones de los sacrificios aztecas, extraídas de enciclopedias

que lee Ferneli. La segunda, está compuesta por lo que escribe Ferneli, desde el punto de vista del indígena sacrificado. En este momento es cuando se establece de manera directa la intertextualidad con el cuento *La noche boca arriba* de Cortázar, reafirmando el carácter metaficcional y barroco en la novela. Esta condensación representada por la metaficción es un estilo de escritura autorreferencial que de manera consciente, le hace evidente al lector las estrategias de la ficción en sí mismas y le recuerda que está asistiendo a un trabajo de ficción. Como nos damos cuenta, en la metaficción se indaga la realidad a través de la ficción, lo que nos lleva a concluir que la metaficción es la reinterpretación de la realidad dentro de la ficción.

Con el elemento metaficcional, Chaparro refuta los fundamentos tradicionales de la ficción<sup>8</sup>, plantea una ruptura especialmente con el argumento. La creación ante el lector de referencias que favorezcan la creación de la verosimilitud no le interesa, porque éste sabe que lo que lee es ficción. La metaficción le otorga a éste un papel sumamente importante, ya que le destaca o expone ese proceso de creación del escritor.

En el caso de *El Capítulo de Ferneli* se presentan algunas de las posibilidades de la narración metaficcional. Se da el caso de un trabajo de ficción dentro de un trabajo de ficción: El personaje principal se encuentra escribiendo una novela que reflexiona sobre las reglas o cánones de la creación. De otro lado, también se presenta el caso en el cual el autor real se incluye a sí mismo como personaje de la historia: La inclusión del autor como personaje de ficción que interactúa con los personajes creados por él. Para lograrlo, por ejemplo, podemos ver que en la narración el personaje comenta sobre la misma escena que él está viviendo: “El día había transcurrido en una franja indefinida, donde no podía distinguir a qué lado de la realidad, en cual umbral o en que parte se encontraba. Podía estar atrapado en una ficción de horror aún sin saber quién la estaba escribiendo, quien lo había convertido en su protagonista...” (p.35)

Para continuar con la caracterización de *El Capítulo de Ferneli* como una escritura barroca retomamos el aspecto de la parodia señalado por Sarduy: “sólo en la medida en que una obra del barroco latinoamericano sea la desfiguración de una obra anterior que haya que leer en filigrana para gustar totalmente de ella, ésta pertenecerá a un género mayor...” (Sarduy, 1976: 175) Los múltiples juegos realizados por Chaparro entre intertextualidades e intratextualidades a lo largo de toda la novela, la convierten, a ésta, en una

---

<sup>8</sup>Confrontar con la parte inicial **el desplazamiento hacia la duda**.

gran parodia; pues, en ella se recogen gran variedad de discursos literarios y no literarios que son sometidos a una revaloración a través de su tratamiento que no podemos calificar más que de sarcástico e irónico.

El mejor ejemplo, de lo anterior, es la menara en que Ferneli el escritor-personaje, alter ego de Hugo Chaparro, embotado por toda una tradición de la literatura y el cine policíaco reconoce en 'su realidad' situaciones típicas del género a través de una risa cínica y burlesca: “La conclusión de Ferneli, después de un tiempo considerable en el que paladeara con horror las páginas del *Archivo*, era que toda ficción de terror, toda ficción policíaca, toda ficción gótica o romántica, con sus espectros más enternecedores o sus historias más desafortunadas, se hacía realidad en una época tocada por el caos.” (p.68)

En otro apartado de la novela deja entrever su risita sarcástica al referirse a un gángster, ridiculizándolo. Retoma, en sus formas más comunes, el tono de este tipo de narraciones, pero muy sutilmente trastoca lo que podría ser un homenaje en parodia: “Su voz era la voz de un gángster, un gángster constipado muriendo en un callejón, expresándole a nadie su última voluntad antes de abandonar un mundo casi tan miserable como él.” (p.70)

Con los ejemplos anteriores vemos como Chaparro se vale de un género, considerado menor, para crear su obra, su ensamble, en un género mayor: la novela negra.

Continúa Sarduy con su explicación, la ironía permite la carnavalización en la medida que equivale a la confusión y afrontamiento, a interacción de distintos estratos, de distintas texturas lingüísticas, permitiendo una mezcla de géneros: la inter e intratextualidad. Es así como chaparro se permite develar al final de su novela en los apartados 'adivine el personaje' y 'citas citables' toda una serie de referencias que embotan su gran enciclopedia sobre el crimen, la literatura, el cine, etc.

Para cerrar esta parte del análisis, podríamos decir que Chaparro hace un uso y abuso de la descripción, de la dilación como herramienta narrativa para detener la acción, crear expectativa y alimentar una atmósfera, un ambiente de artificio. Por lo cual, hay un atiborramiento de voces, de textos, de lenguajes, de juegos, etc. Es excesivo, abarcante, totalizador, usa el humor negro como una respuesta ante la adversidad, experimenta con todo, es enciclopedista, crítico: en síntesis, es una escritura neobarroca de una novela negra.

Los procedimientos creativos que llevaron a Hugo Chaparro a construir su novela, nos permite concluir que su proyecto estético por lograr una novela total, lo alcanza mediante la hibridación de géneros y estrategias

narrativas. Ya que retoma 'viejas novedades' como el desplazamiento hacia la duda, la experimentación con el lenguaje, la escritura neobarroca, y la metaficción, en función de una actualización del género negro.

Lo anterior significa que la obra logra la escritura de una experiencia social, se interna en la conciencia social, adecuando su reinterpretación crítica y su manifestación estética. El autor da cuenta, en forma muy compleja, de su concepción y experiencia de una época, del mismo modo que el desarrollo del argumento representa el modelo de vida o de sociedad que critica. Cada personaje y cada acción se constituyen en piezas de ese gran juego de rompecabezas, en donde la vida se nos confunde con la ficción.

Por lo tanto, *El capítulo de Ferneli* corresponde a un momento de la historia social y literaria de Colombia. En la década de los ochentas y noventas el sentimiento generalizado era el delirio de persecución, una especie de paranoia invisible que generó la situación de inseguridad, en todos los ámbitos, el físico, y el moral. La corrupción, las relaciones inexplicables entre los grupos de poder, las mafias de la droga y los grupos armados legales e ilegales causan un trauma frente a lo real que produce la alucinación. Cuyo resultado no es más que una visión de desesperanza. De ahí que se cree un personaje amorfo e incomprendido, que representa esa anomia que nos devora y carcome por dentro. Nos dice en su obra el autor: “La sombra de un eclipse se estancó sobre el país durante anos. El prodigio asombró a sus habitantes, fascinados con el curso equivocado de los astros y el telón de una penumbra que avanzaba lentamente sobre ellos.” (p.157) “Diez años después, y después de mucho tiempo viviendo en el terror, la sombra del eclipse se empezó a desvanecer.” (p.159)

Ante la fragmentación del ser no se puede construir una imagen ordenada de lo real, de ahí el juego de los espejos rotos -piezas de su rompecabezas narrativo- unos se miran contra los otros provocando infinitas imágenes fragmentadas, al contrario del caleidoscopio en donde las imágenes se repiten uniformemente. Por lo tanto, la estructura exige la sinuosidad en el lenguaje y las formas narrativas, haciendo evidente la incompreensión del estado de las cosas. En este caso se fragmentan en tiempos y espacios diversos, la realidad y la ficción se trasladan de un lado a otro sin aparente regularización, aunque hay en el autor a su vez un intento por darle una lógica a su microcosmos, intenta ponerle orden al desorden.

¿A qué le teme Ferneli? al género humano, semejante al terror que experimenta Fernando Vallejo y que lo lleva a preferir la compañía de los animales, a la de los humanos. Para Chaparro no es suficiente un grito



expresionista, “a lo Eduard Munch” o un aullido de lobo a media noche en una ciudad “gótica” tan lejana y ficcional, y al mismo tiempo tan cercana y real. Es necesario para él llenar cuartillas y cuartillas de ese rugir a una luna llena brillante, pero indiferente. Todo esto constituye lo negro en la novela de Hugo Chaparro.

## Referências

CHAPARRO, V. H. **El capítulo de Ferneli**. Bogotá: Arango Editores, 1992.

CHAPARRO, V. H **Entrevista realizada en mayo de 2008**, como parte de la segunda fase del proceso de investigación del proyecto: Nueva Novela Negra en Colombia 1990 – 2005. Disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=CeOh\\_hQE3JQ&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=CeOh_hQE3JQ&feature=related) >. Recuperado el: 07 abril. 2009.

SÁENZ, I. **Hacia la novela total: Fernando del Paso**, Madrid: Editorial Pliegos, 1994.

SARDUY, S. El Barroco y el neobarroco. In: Moreno, C. F. **América latina en su literatura**. México: Siglo XXI Editores, p. 167 – 184, 1976.

SARRAUTE, N. La era del recelo. In: **La era del recelo**. Madrid: Ediciones Guadarrama, p. 45 – 63, 1967.

# Niveles de Realismo en la Novela Negra, “La Lectora”<sup>\*</sup> de Sergio Álvarez

Adriana Del Pilar Rodríguez Peña<sup>1</sup>

La realidad es una construcción del lenguaje en sí misma, por ello la literatura se ocupa de investigar estos territorios (PIGLIA, 2007)

¿Qué formas del realismo tienen vigencia en la narrativa colombiana contemporánea? ¿Cuáles son las formas del realismo presentes en la narrativa de denuncia o de crítica social? ¿Cuáles los límites y las transformaciones del realismo en la novela negra en Colombia? Estos son algunos de los interrogantes obligados a la hora de estudiar la novela negra y el realismo, como categoría constitutiva en el universo ficcional contemporáneo.

El concepto de “realismo” es tan amplio y complejo que para su comprensión es necesario aceptar sus nexos con la teoría del conocimiento de donde se deriva, el realismo científico; las corrientes ideológicas (realismo social-socialista), y estéticas (naturalismo, realismo mágico, realismo maravilloso, realismo fantástico), puesto que en sus orígenes busca el escrutinio minucioso del mundo en sus distintas dimensiones. En sentido amplio, el realismo se define como la posibilidad de alcanzar una imagen de la realidad a través de la observación detallada del mundo, en sus distintos planos (social, mental y natural). Es por ello que se le considera más que un

---

<sup>\*</sup>Este texto se deriva del proyecto de investigación titulado Nueva Novela Negra en Colombia 1990-2005, desarrollado en la Universidad Central.

<sup>1</sup>Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Central (Bogotá).

movimiento artístico, un paradigma epistemológico y cultural. La visión realista -heredada del positivismo- parte de la idea de percibir el mundo a través del modelo científico para lograr una representación lo más cercana posible al objeto representado.

Esta orientación que gobierna al realismo literario en sus orígenes va a sufrir una serie de transformaciones a través de la historia, desde la denuncia, el testimonio o la crítica social; con todo, ha persistido siempre la intención de fijar una imagen del presente, reconstruir el momento que se vive a través de la palabra, siendo fiel a la percepción que de éste se siente. Para la historia literaria el realismo es “un modelo literario que busca por principio una praxis de la auto-conciencia, la profundización en el conocimiento de las estructuras sociales de la vida”<sup>2</sup> (CARRIEDO, 2007, p. 5). En síntesis, como movimiento artístico-literario, el término realismo refiere distintas formas de explicación, interpretación y elaboración literaria del mundo cercano del escritor (su experiencia como sujeto histórico), sobre la base de la observación detallada de lo real y mediada por una concepción radicalmente crítica del mundo social.

Debido a las múltiples posibilidades de interpretación del concepto de realismo, que imposibilitan su cierre semántico en un lindero particular, en este estudio no se pretende hacer una delimitación final. Cabe resaltar que no es el propósito aquí establecer las líneas generales que marcaron su evolución o su génesis histórica. Lo que sí es factible y se busca alcanzar es situar una de las posibles vías de significación para su aplicación en el estudio de la obra de Sergio Álvarez<sup>3</sup> *La lectora*. Por ello, a continuación se expone la posición que ha de ser asumida en este texto.

Lo nuevo, lo creador y, por tanto, lo verdaderamente revolucionario es ruptura, negación. [...] se puede hoy no hacer poesía surrealista, pero no se puede hacer poesía como sí el surrealismo no hubiera existido; se

<sup>2</sup> Se hace referencia aquí a las relaciones entre el marxismo y el fenómeno literario, planteados por Pablo Carriedo Castro, quien propone el estudio inicial del realismo, como un problema que afecta la teoría del conocimiento, en tanto que “es a través de nuestros sentidos, percepciones y sensaciones del exterior que procesamos las evidencias del mundo y las comprendemos” (2007, p. 1).

<sup>3</sup> Sergio Álvarez nació en 1965, intentó estudiar Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia, trabajó como publicista, libretista de televisión y guionista de cómic. En busca de un futuro mejor se fue a vivir a Barcelona, donde reside desde los noventa. Desde entonces ha escrito y publicado dos novelas que le han dado reconocimiento nacional e internacional. *Mapaná* (2000), novela juvenil y *La Lectora* (2001), con la cual obtuvo el premio Silverio Cañada en la Semana Negra de Gijón en el mismo año; obra convertida en serie televisiva para Colombia. Actualmente es colaborador de *El País* y *La Vanguardia* principales diarios españoles, escribe su última novela y algunos guiones para cine y televisión. Actualmente divide su tiempo entre España y Colombia.

puede hoy hacer un verdadero arte realista –y subrayo lo de verdadero para marcar la diferencia con lo que en nombre del realismo es la negación de éste y del arte mismo- pero hoy para ser realista hay que asimilar las tendencias estéticas más diversas –desde el impresionismo al arte abstracto– han aportado (VÁSQUEZ, 1964, p. 12-13).

Al considerar las diversas fuentes de las que se alimenta el realismo o los realismos contemporáneos<sup>4</sup> se amplían las fronteras de la tradición del concepto, no para negarlo, sino para señalar la variedad de manifestaciones literarias a favor del realismo. Los antecedentes de esta perspectiva pueden rastrearse en Bertolt Brecht, para quien la expresión más clara de la lucha antifascista, es el desarrollo de nuevas formas literarias<sup>5</sup>, que se alejen de la concepción clásica y para él abstractas, del realismo de Luckács.

Del realismo social de Brecht, retomamos dos ideas claves para explicitar la noción de realismo en la narrativa contemporánea y de manera particular en la novela negra en Colombia. Brecht afirma que es posible establecer el grado de realismo de una obra literaria si se toma “como referencia la realidad misma y no un determinado modelo de literatura”. Son entonces los grados de realidad los que hacen la obra realista, no la forma de composición, el modelo, sino la realidad en una construcción del lenguaje, es decir, el objeto mismo de toda literatura.

Brecht cree que los artistas realistas son aquellos que “enfatan lo sensitivo, lo terrenal, lo típico, entendido en sentido amplio (lo importante en términos históricos), para fijar su posición de clase”<sup>6</sup>. En efecto no es realista quien “refleja” la realidad, sino quien es capaz de crear “otra realidad”. Toda obra es una representación interpretada de la realidad, una elección consciente a través de la cual el autor cuestiona el presente, se pregunta por el aquí y el ahora, crea otra realidad, para fijar su posición ideológica y evaluar las condiciones de la sociedad en la que vive. Esta condición social del escritor, se materializa en las estrategias narrativas y de composición del universo ficcional que elige como recurso para hablar de lo que le interesa.

---

<sup>4</sup>Las transformaciones del realismo en América Latina han sido acuñadas bajo distintas nominaciones: “nuevo realismo”, “realismo de hoy en día”, “zonas más hondas del realismo”, “exploración de las capas de lo real” (GILMAN, 2003, p. 317).

<sup>5</sup>En su análisis y valoración del fascismo, Brecht cree que afirma en torno a las formas para él derivadas “de las necesidades de la lucha antifascista”, en su debate en torno a las formas.

<sup>6</sup>Ser realista para Brecht es descubrir la causalidad social, desenmascarar los puntos de vista dominantes como puntos de vista de la clase dominante, escribir desde la perspectiva de la clase que ofrezca las soluciones más amplias a las dificultades más apremiantes en que se halla la humanidad, enfatizar el factor desarrollo, ser concreto y dar cabida a la abstracción.

*La lectora* (2001) de Sergio Álvarez, es una novela intensa y reveladora en la que ni el lector ni los protagonistas tienen tregua y donde, al mismo tiempo, es posible comprender la convulsa, paradójica y compleja realidad de un país, como Colombia, en el que la violencia, el narcotráfico, la lucha armada y la ilegalidad han permeado todas las esferas sociales. La novela dividida en cuatro capítulos tiene una trama trenzada, en la que tres relatos se conectan entre sí, para contar la misma historia desde distintos puntos de vista.

Esta estrategia narrativa es un juego literario, en el que se mezclan diferentes miradas, a través de las cuales se presentan los grados de realidad que configuran los niveles de ficción, de explicación y de cuestionamiento del presente de un mundo y una realidad que tiene como común denominador la desesperanza frente a la condición humana, social e histórica. Álvarez cree que el género negro es un espejo en el que la realidad se muestra de manera violenta, de ahí su fuerza, su capacidad para poner en evidencia los dilemas humanos de manera rápida y directa, para contar temas profundos de forma transparente. Según él, en el género negro, “desde la primera escena los personajes están tomando decisiones terribles, terribles para su vida, para su existencia, para la existencia de los temas, ahí el valor género” (ÁLVAREZ, 2008).

*La lectora* tematiza el conflicto social colombiano desde distintas perspectivas sociales que dejan ver la crisis institucional en la que está sumida el país en la década de los noventa debido fundamentalmente a la introducción del narcoterrorismo, lo que genera un paralelismo entre legalidad - ilegalidad, de modo tal que la sociedad ilegal logra introducirse en el mundo de la legalidad mediante cooptación política. La consecuencia de todo ello, es la crisis política, estatal y social, lo que conlleva la crisis de legitimidad del estado y secuelas sociales tales como: el incremento de los niveles de inseguridad, el crecimiento de los cordones de miseria, la oficialización de las formas de justicia privada, la ilegalidad como resultado de la mentalidad mafiosa que se apodera de una buena parte de la sociedad colombiana.

La novela de Álvarez, es una novela negra, los grados de realismo presentes en ella son un espíritu, un sentimiento: el de la desesperanza. La mirada desesperanzada gobierna el universo ficcional del autor implícito, porque para él, no hay salida, el reino del delito, de la impunidad y la ilegalidad no van a desaparecer. No es que los personajes sean desesperanzados, es el demiurgo, creador del universo ficcional el que concibe el mundo de esa manera, no hay refugio para ninguno de los

personajes y todos sucumben a las condiciones del medio o se mantienen en la anomia. La visión de la desesperanza del autor implícito debe ser entendida como:

Un estado a alcanzar tras la erradicación de la esperanza. La desesperanza es afirmativa para quien nada espera: el hombre desesperanzado pero no desesperado. El desesperado es aquel que ha roto la promesa de espera y se impacienta porque ve la imposibilidad de realizar su deseo en el presente. El desesperado es alguien desgarrado, que ya no tiene ninguna confianza en lo que le espera ni en los demás, para quien el otro se convierte finalmente en infierno. El desesperanzado no es un desesperado en el sentido arriba mencionado, sino alguien que ha hecho un trabajo por apartar de sí toda esperanza. La desesperanza es el presente mismo. Nada que esperar de nada. Pero también nada que temer. Desesperanza: no hay otra salvación que renunciar a toda salvación. (GÁNDARA, 2006)

La primera historia relata el secuestro de una joven para que lea una novela que según los captores puede contener la clave, la resolución del enigma inicial, la desaparición del jefe de estos. La segunda, *Engome*, además de ser el eje narrativo de la novela, es la historia de ficción dentro de la ficción, el relato general que permite entrelazar las otras dos historias. La tercera, es la voz de un narrador que se nos muestra a través de una especie de diario, de monólogo en el que se relata la experiencia subjetiva e infortunada de alguien que se involucra con la mafia por dinero y termina siendo paradójicamente un drogadicto en la ciudad. Gracias a la narración paralela, cinematográfica, al ritmo vertiginoso de la acción es que el lector descubre poco a poco, el motivo gobernado por la intención de crítica social, propia de la novela negra, en tanto que en ella el crimen “es el reflejo de la sociedad, el síntoma de la decadencia urbana” (PIGLIA, 1966, p. 40).

Ahora bien, esta estructura entrelazada de historias, puede ser vista también como el juego de las cajas chinas. La novela narra la historia de una joven universitaria, estudiante de comunicación social y periodismo que es secuestrada en el Parque Nacional por un desconocido para que le lea *Engome* (primera caja china), una novela que según los captores contiene la información necesaria para resolver todos sus problemas. *Engome* cuenta la historia de Karen, una joven prostituta de la whiskería “Oasis” en el centro de Bogotá; y Cachorro, un taxista, pobre y perdedor que frecuenta el bar porque está enamorado de la Mona Patricia, una de las prostitutas del lugar, quien además es la novia de uno de los mafiosos de moda más importantes

de la ciudad (segunda caja china). Durante la madrugada de un día cualquiera Karen decide acompañar a Cachorro a trabajar por un rato, recogen a dos jóvenes en pleno centro de la ciudad y un poco después son perseguidos e interceptados por unos sujetos mafiosos que están en busca del maletín que estos llevan con miles de dólares.

Durante el tiroteo, Karen y Cachorro logran escapar sin percatarse de la presencia del maletín. Una vez que lo descubren se disparan los sueños y las ilusiones

De aquí en adelante usted no tendrá que seguir aguantando que ningún guevón le meta la mano porque tiene un par de billetes [...] Yo no tendré que trabajar toda la noche para ver como mi cuñado se enriquece mientras a mí no me queda ni para el almuerzo. No Karen, no vamos a pasar más necesidades [...] no vamos a pasar más humillaciones, ni a dejar de comprar nada que nos guste. Se acabó la necesidad. Ya no tendremos que trabajar ni preocuparnos por lo del arriendo. De aquí en adelante, ya no seremos pobres: ¡seremos felices! (ÁLVAREZ, 2001, p. 37).

Y también la acción violenta, el desvelamiento de la mentalidad mafiosa de un pueblo en el que las lógicas sociales han sido permeadas por el poder corruptor del narcotráfico, del dinero fácil y la ilegalidad. La decisión de esconder el botón que augura el fin de la miseria y la marginalidad los hará una vez más víctimas de otras formas de violencia, ya no será solamente la pobreza, la falta de oportunidades, ahora además serán víctimas directas del crimen organizado pues desde entonces la mafia, los funcionarios corruptos de la policía, la policía oficial los buscarán para saber dónde está el dinero.

Una vez se revela el motivo central de la novela aparece por el diario de Caliche, un joven irreverente de buena familia, hijo de un militar que termina involucrado con el narcotráfico como piloto, las circunstancias en las que se mueve no sólo lo llevan a hacerse rico, también drogadicto, vicioso del bazuco y finalmente marginal. Caliche olvidará todo menos su amor por Karen, según él la causante de su desgracia (tercera caja china).

A mí la vida me trató sin consideraciones, como lo tratan a uno las mujeres de verdad, como me trataste tú. Cuando se me entregó me lo dio todo, cuando me dejó, quedé acabado en la calle. Tampoco lo supiste nunca, pero el viaje a Méjico fue el secreto de mi éxito. En Sonora me trataron como a un rey. Duramos borrachos una semana para celebrar que habíamos coronado esa toneladitas. Nunca había vivido tanta camaradería, tantas ganas de compartir de bailar, de beber tequila y de culiar [...] fue cuando en realidad entendí lo que era el billete,

lo que eran los dólares. Lo rico que era ser rico, rico de verdad, rico sin miedo. Ya no me importaba nada, ni la muerte porque la había esquivado (ÁLVAREZ, 2001, p. 64).

En esta estructura de cajas chinas, los niveles de la realidad pueden ser entendidos en dos sentidos, de un lado están los grados de realidad; de otro los modelos de realidad. Los grados de realidad determinan el grado de verosimilitud del mundo novelado, en tanto que hay concomitancia entre ellas, una historia válida a la otra, es decir, operan bajo el principio de validación del otro discurso, en tanto, nos acercan a la ficción y en conjunto, nos hacen sentir más intensamente la realidad. En este sentido es posible plantear algunas preguntas ¿qué es más ficcional? o ¿qué es para el lector más real o más verosímil?

La primera caja china, la historia de “*La lectora*”, se hace más verosímil que la historia de “*Engome*”, la segunda caja, en tanto que es la ficción dentro de la novela. El diario de Caliche, legitima la novela “*Engome*” y se hace más real, dado que parte de su eje es Karen, la protagonista de “*Engome*”. En este juego de relación hay que tener en cuenta entonces que el diario es el que da cierto principio de verdad a la novela; así “*Engome*” valida la historia de “*La lectora*”, gracias a los indicios y referencias que conectan los personajes, los hechos de la novela. En la medida en que nos acercamos a la ficción novelada las representaciones de la realidad se van graduando, y entonces, como lectores identificamos los estados de lo real y de lo verosímil de modo distinto.

Por otra parte, los modelos de realidad se presentan en el plano del contenido. Cada historia es un elemento, una fracción del conjunto de lo real, la materialización de una intención consciente del autor, al respecto dice Álvarez (2008):

No importa qué tipo de realidad sea, no es la misma cuando la vives que cuando la pones en un papel, la escritura es un proceso que quieras o no quieras te lleva a la reflexión de lo que ocurre a diario. Las historias que se cuentan a través de la escritura son la excusa para reflexionar sobre ese algo, o al menos generar un espejo frente a ese algo. El gran tema que me interesa es el país, porque este es un país de mafiosos. [...]. Esa realidad tan atroz, y al mismo tiempo tan caótica y desesperada que vivimos, necesita ser escrita.

Así pues Álvarez elige un género que le permite denunciar la ilegalidad, la anomia social, la mentalidad mafiosa, y en general el mundo criminal. Su



escritura es una reflexión pero también un alarido, que permite establecer vínculos con el género negro y con el realismo social. De acuerdo con Vásquez de Parga (1981), la novela refleja el crimen y las conductas criminales o delictivas en distintos niveles o esferas sociales, los paralelismos y puntos de vista, exponen la afectación social de la ilegalidad, su organización, los modos operandi en el crimen organizado-politizado, mafioso que se sostiene gracias a la inmersión de distintos agentes sociales, la red ilegal que se refracta en esta novela se mueve en la dicotomía de lo privado y lo público, dado que, una cosa es la que sabe o imagina la sociedad sobre las prácticas criminales y otra bien distinta la que se vive en el círculo criminal, las reglas, los códigos y motivos para operar.

La primera caja, tiene como perspectiva a los ciudadanos del común que por una u otra razón están involucrados con la ilegalidad y el narcotráfico. Esta historia representa a los agentes sociales de las clases menos favorecidas que ayudan a sostener el mundo del crimen. En ella se exponen las razones que motivan la acción, de aquellos que descubren que la única manera de superar el hambre, la pobreza, la frustración y el fracaso es la ilegalidad.

Cuando Weimar y Richar deciden buscar a “alguien que sepa leer”, están buscando la verdad, ellos no quieren matar a Gordobriel, ellos buscan disipar el origen de los rumores con “*Engome*”: Por eso la urgencia de leer la novela pues según la red de información, en ella está la clave para saber qué pasó con “Conavi” el mafioso de Medellín que los contrató.

Los jóvenes secuestradores, antes eran campesinos de la región antioqueña del Urabá, después de que su padre muere a manos de los grupos armados, serán desplazados y en consecuencia víctimas de todas las formas de violencia.

Mire, nosotros somos campesinos [...] y cuando mataron al viejo nos tocó irnos par Medellín. En esa ciudad estuvimos de semáforo en semáforo vendiendo maricadas y de problema en problema, porque no conseguíamos ni un sito para dormir. [...] Después mi mamá nos llevó al Putumayo a recoger coca y nos sacaron a plomo. Volvimos a Medallo y la única gente que nos ayudó fue la gente del Conavi. (ÁLVAREZ, 2001, p. 100).

El recorrido que emprenden para mantenerse unidos los pondrá al margen de su sistema moral, no actúan por convicción, su acción es el resultado de la necesidad, de la angustia, de la impotencia. Estos personajes viven el dilema justicia-ley-moral “[...] Cuando nos salió este trabajo le

contamos a la vieja, ella dijo: “Ustedes van de vigilantes, vigilar es un trabajo honrado, no van matar a nadie”. (ÁLVAREZ, 2001, p. 101). No son criminales profesionales, son víctimas. En esta caja china, como se ve, no sólo está representado el flagelo del secuestro, también, el de los cultivos ilícitos y la mafia en toda su extensión, también el de la desesperanza, el olvido histórico y la anomia. La joven lectora, después de resistirse al secuestro, conocer a su compañero de cautiverio y leer con reticencia inicialmente, “*Engome*”, empezará a comprender la situación de los jóvenes y asumirá el hecho de estar retenida como una aventura extraña pero estimulante.

Había conseguido quitarle brutalidad a la situación y había logrado que me cambiaran las cadenas por una cuerda que no me lastimaba tanto la piel. De alguna manera, me hacía la ilusión de estar controlando el asunto, el gordo me parecía cada vez más simpático, y el par de hermanos, menos peligrosos, como dos niños confundidos con el juego, sólo que jugando con armas de verdad. (ÁLVAREZ, 2001, p. 97).

Hacia el final de la novela ella y Gordobriel logran escapar. Los personajes vuelven a sus vidas como si nada hubiese pasado, la verdad se esconde, no se dice nada, todo vuelve a su dinámica natural, el silencio y la impunidad como regla local. Ellos regresaron pero hubieran podido no hacerlo y entrar a hacer parte de las largas listas de desaparecidos.

- ¿Y como le fue?  
- Bien  
- ¿Qué dijo su mamá?  
- Nada  
- ¿Cómo que nada?  
- Sí. Nada.  
- Y ¿por qué?  
- No le conté.  
- ¿Y eso?  
- No sé como llegué a la casa bien bañadita y con cara de alegría, pues a mi vieja lo único que se le ocurrió preguntarme fue dónde había dejado la ropa.  
- ¿Y usted que le contestó?  
- Le dije que había estado en una finca y como no tenía con que cambiarme un amigo me había prestado la camisa y el pantalón que llevaba.  
- Pero usted está loca, debió haberle dicho algo.  
- No, ¿para qué? Ahora que pienso ponerme juiciosa a estudiar, no quiero que la vieja se ponga paranoica y me amargue la vida. (ÁLVAREZ, 2001, p. 223).

Para cerrar esta primera caja, sólo un detalle más, Gordobriel, no es un personaje cualquiera, en tanto representa la decadencia de la mafia, los efectos sociales al interior de una familia que tuvo todo el dinero del mundo, gracias al tráfico de drogas. El padre de Gordobriel conocido como “el gordo Roberto”, era uno de los mayores traficantes de marihuana en el país. Cuando Gordobriel no había nacido su padre ingresó al negocio de la marihuana, estuvo en la cárcel en los Estados Unidos; regresó y se hizo rico con el negocio de las drogas, tenía tanto dinero que “*Gordobriel le compraba las onces a todos sus compañeros del colegio, los repartía de casa en casa en los carros de sus guardaespaldas*” (ÁLVAREZ, 2001, p. 108).

Después de incumplir una promesa de pago a uno de sus colegas, el padre de Gordobriel será perseguido y asesinado. La única propiedad con la que contará Gordobriel y su madre, será una casa de lenocinio, en uno de los sectores más deprimidos de la ciudad, la administración de su hotel “Residencias Palmira”, le permitirá sobrevivir y conocer muy bien el bajo mundo del hampa de la ciudad. “Los alrededores del hotel de Gordobriel eran lo más representativo de la actividad del centro bogotano. Universidades improvisadas, restaurantes malolientes, moteles baratos, bares peligrosos, teatros abandonados y edificios atiborrados de burócratas se entremezclan con decenas de compraventas, donde los estudiantes empeñan sus cámaras fotográficas” (ÁLVAREZ, 2001, p. 113).

Gordobriel no es un criminal profesional, pero sabe bien como operan, porque vive entre ellos, reconoce las cabezas fuertes de las organizaciones delictivas, tiene tanta información que por eso lo secuestran. Su historia puede ser la de muchos otros, la de familias enteras que de una u otra forma gozaron del dinero del narcotráfico y luego padecieron sus efectos. Gordobriel es otra víctima de las circunstancias, los vínculos de su padre con la mafia le posibilitaron el ascenso social, y posteriormente el infortunio de vivir en el círculo delincuencia, su historia es como la de muchos que no pudieron librarse del sino trágico heredado en la historia familiar.

La historia de “*Engome*”, señala la manera como las prácticas ilegales, concretamente las prácticas mafiosas y su institucionalización permearon las instituciones sociales, estatales y económicas, afectando la mentalidad y los imaginarios sociales. El surgimiento de la mafia estuvo ligado a la crisis social y a las condiciones generalizadas de pobreza y desigualdad. La cultura mafiosa legó a una buena parte del pueblo colombiano la idea del dinero fácil, pues a través de acciones terribles que atentan contra los derechos

humanos como el asesinato, el secuestro, el tráfico de drogas y la ilegalidad en todas sus formas, el ascenso social fue posible. La historia de Karen y Cachorro, es la historia de muchos colombianos que creyeron encontrar la posibilidad de ascender, de cambiar de vida y salir de la pobreza. La pérdida de un maletín con miles de dólares, que está escondido en una construcción en el centro de la ciudad, no generara sólo el interés de los protagonistas de “Engome”, y de la mafia, también de los ciudadanos del común, sus voces son introducidas al final de los primeros tres capítulos. Estas conversaciones pueden hacer parte de “Engome”, en tanto que aparecen siempre después de la novela, y como estrategia narrativa ayudan a determinar el grado de verosimilitud del mundo novelado. Aunque puede pensarse que estos diálogos tienen una intención de verdad sobre el mundo ficcional, dado que se insertan distintas perspectivas, y ellas en conjunto descubren los imaginarios colectivos, la condición social, la duda razonable sobre la verdad y la ficción.

“-¿Usted qué cree viejo Cristian? ¿será que esa maleta sí existe?

- No sé Angel, no creo

- Pero es que todo hace pensar que sí.

- Cuando escribí la Crónica de una muerte inventada comprobé que los protagonistas de la historia sí existieron, pero el maletín nunca apareció, todo puede ser pura imaginación.

- ¿Será?

- Es que en este país la gente vive sin plata y un chisme así la pone a soñar.

-No está malo soñar con un maletín lleno de dólares” (ÁLVAREZ, 2001, p. 145).

La fuga de Karen y Cachorro de manos de la policía representa la desconfianza en las instituciones, la corrupción ha tocado a los miembros oficiales y no es fácil sentirse a salvo en su presencia, por eso se esconden en el paraíso del mundo criminal, en la denominada “calle del cartucho”. En la zona del Cartucho otras redes sociales mueven los hilos del crimen, las cabezas de la organización saben cómo moverse, conocen a los policías corruptos, tienen las estrategias para burlar el poder, trafican droga, armas, y mantienen el círculo de decadencia viciosa y de miseria.

Ahora bien, la historia de “Engome” simboliza el poder mafioso, pues en la búsqueda del maletín, la mafia contará con el poder corruptible del dinero en distintas esferas. Así el soborno, la intimidación y los asesinatos que se cometerán para encontrar el maletín serán parte de la táctica. La corrupción de los agentes del Estado se ve aquí en la figura de un mayor de policía.

Carmona moverá todas sus influencias para recuperar el dinero, él es uno de los oficiales al servicio de la mafia, reconocido en el mundo del crimen como un corrupto en grado sumo, tal es su fama, que hasta los agentes del delito saben que donde él está algo siniestro ocurre pues es capaz de involucrar a quien sea con tal de librar sus intereses.

“¿-Ustedes que se robaron para que la policía se decidiera a trabajar?- dijo la negra tomando el asunto con calma.

La negra, Magola, manejaba buena parte de los negocios del sector y sacaba sus ganancias más importantes de aquel fumadero de basuco.

- Gracias no sabe de la que nos salvo-dijo Cachorro.

- Ni quiero saberlo-dijo Magola.

[...] Magola inspeccionó la calle por una ventanita. Al ver al mayor Carmona dando órdenes, la sangre le subió desbocada a la cabeza

- Si el hijeputa de Carmona los persigue, lo más seguro es que ustedes sean gente honrada-dijo” (ÁLVAREZ, 2001, p. 67).

El diario de Caliche, es la historia de muchos jóvenes de clase media. Su diario es delirante, trágico y ejemplifica la encrucijada social de aquellos que sucumben y se entregan a los excesos, la extravagancia, las drogas y en general los modos de vida de los narcotraficantes.

El tono reflexivo, íntimo de esta historia, focaliza, por un lado su historia de amor con Karen, su desgracia por la pérdida y el abandono; y por otro, su experiencia como piloto del narcotráfico. La voz de este personaje nos lleva al interior del mundo del narcotráfico.

Hay muchas cosas que nunca te dije, muchas cosas en las que te mentí. Jamás fui piloto comercial, jamás trabajé con Avianca. Mis primeros dólares me los gané con lo que hacía cuando te conocí: manejar aviones cargados con coca. [...] Pero no hay tiempo para arrepentirse, has abandonado la academia militar, te has peleado a puños con tu padre y llevas seis meses buscando suerte sin hacer una llamada a casa. No hay opción. Tienes que subirte a la cabina del avión, limpiarle el polvo acumulado durante los meses que lleva escondido [...]. Te subes al avión solo, sin tener con quién hablar; con quien reírse un poco para despejar el miedo. [...] Sobrevuelas el desierto perdiendo altura [...] Y no sabes, si como le ha ocurrido a muchos, te está esperando la policía para capturarte y mandarte a una prisión norteamericana o si te están esperando los mejicanos para pagarte la droga como ha sido acordado o para robarte, para llenarte de plomo y dejarte tirado en medio del desierto (ÁLVAREZ, 2001, p. 33-34).

En síntesis, la novela de Álvarez mantiene algunos de los elementos de continuidad del género negro: la trama sobre la base de un crimen o de una conducta criminal, una atmosfera decadente, la superposición de la moral corrupta y la impunidad como consecuencia, una acción trepidante, la ciudad como centro de la acción, un realismo crítico y un lenguaje cortante y coloquial. Las perspectivas que configuran los grados de realismo en la novela, actualizan el género a través de la intensificación en la forma y el contenido de lo real para decir que toda la sociedad está invadida por el mundo criminal. La novela opera bajo la forma de crítica social, en tanto que se aleja del fondo moral y no hay creencia en el orden establecido, pues la corrupción y la violencia son parte constitutiva de la sociedad, tal vez por eso predomina la visión subjetiva, la ética individual de los personajes.

## Referências

ÁLVAREZ, Sergio. **Entrevista realizada en agosto de 2008**, como parte de la segunda fase del proceso de investigación del proyecto sobre Nueva Novela Negra en Colombia. Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=yCK5sNTXyOE&feature=related>>. Recuperado el: 09 dic. 2008.

BETANCOURT, Dario, GARCIA, Martha Luz. **Contrabandistas, marimberos y mafiosos**. Historia social de la mafia colombiana (1965-1992). Bogotá: Tecer Mundo Editores, 1994.

GÁNDARA, Alejandro. **Desesperanza, entrevista con Fernando Vallejo (en línea) en abril de 2006**. Disponible en <<http://www.elmundo.es/elmundo/2006/04/25/escorpion/1145956872.html>>. Recuperado el: 06 ago. 2008.

GIARDINELLI, Mempo. Coincidencias y divergencias en la literatura “negra”, (Apuntes para una explicación de las relaciones de la novela latinoamericana con la norteamericana del género policial). In: **Revista Mexicana de Ciencias Sociales**. N. 400, pp. 125-142, 1980.

LINK, Daniel. **El juego de los cautos**. Buenos Aires: La marca editora, 2003.

PARGA, Salvador Vásquez de. **Los mitos de la novela Criminal.** Barcelona: Planeta, 1981

PÖPPEL, Hubert. **La novela policíaca en Colombia.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001.

# *Implicaciones de una Fuga Psíquica\** de Gonzalo España: ¿Dilación en una Novela Negra? \*\*

Aleyda Nuby Gutiérrez Mavesoy<sup>1</sup>

El primer ejemplo procede de una típica *hard boiled novel*, un género narrativo donde todo se resume a la acción, y está prohibido dejarle tomar aliento al lector. El ideal descriptivo de la *hard boiled novel* es la matanza de la noche de San Valentín, pocos segundos, y todos los adversarios están liquidados (ECO, 1996, p. 64).

¿Puede haber dilación -o contención de la acción- en una novela negra? La respuesta esperada, si nos atenemos a los estándares ya clásicos del género, es no; puesto que la transformación del recurso de la reflexión -de la novela policíaca- a la acción -en la novela negra- para la solución del enigma<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup>Este prolijo escritor santandereano ha incursionado en diversos campos de la escritura: desde el ensayo, la literatura infantil, la narrativa histórica, entre otras, ha encontrado en la novela policíaca un nicho para sus reflexiones sobre el acontecer colombiano. Buena parte de su producción académica está encaminada a la preocupación por la recuperación de la memoria histórica del país. En este campo son reconocidos sus aportes en obras como *Historia imaginaria de conquistadores e indígenas* (1992), *Historia imaginaria de amores y desvarios* (1998) e *Historia imaginaria de sucesos extraordinarios* (1992). Entre sus obras se encuentran: *Un crimen al dente* (1999), *Leyendas de miedo y espanto en América* (1994), *Mustios pelos de muerto* (1998), *Señorita* (1996), *La parroquia: novela* (2000) y por supuesto, *Implicaciones de una fuga psíquica* (1995).

<sup>2</sup>Este texto se deriva del proyecto de investigación titulado Nueva Novela Negra en Colombia 1990-2005, desarrollado en la Universidad Central.

<sup>3</sup>Magíster en literatura del Instituto Caro y Cuervo. Docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Central (Bogotá).

<sup>2</sup>Como heredera de la novela policíaca, la novela negra mantiene en algunos casos el énfasis de la trama en la manera como el detective alcanza la solución del enigma. En otros, la mirada se puede desplazar hacia el criminal o la víctima. La diferencia que establecería este tipo de novela, al optar por la concentración en el revelamiento del crimen, sería que el detective basa sus descubrimientos en las pesquisas que realiza mediante la acción y no en la reflexión deductiva como lo haría bajo el modelo de la novela policíaca tradicional.



se manifiesta como uno de sus rasgos fundamentales. Por ello, la construcción de la historia se fundamenta en el suspenso que busca sostener el enigma hasta la solución final a través de la acción trepidante que conduce al detective por diferentes caminos -algunas veces fuera de la legalidad- hasta la verdad. Sin embargo, en *Implicaciones de una fuga psíquica* asistimos al uso de la dilación -que no de la acción- como estrategia narrativa que sostiene la trama. Queda en el aire la pregunta ¿por qué? A través de Umberto Eco puede expresarse la cuestión en los siguientes términos:

Si, como hemos dicho, un texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga una parte de su trabajo, ¿por qué un texto se detiene, desacelera, toma tiempo? Una obra narrativa, se supone, debe poner en escena personajes que llevan a cabo acciones, y el lector desea saber cómo se desarrollan estas acciones (ECO, 1996, p. 59).

La explicación inmediata estaría en el uso de la dilación para mantener el suspenso a lo largo de la historia y contener la revelación del criminal y sus motivaciones hasta el final. En un primer plano esta afirmación es cierta, no obstante, al hacer análisis de los apartados que funcionan como dilación descubrimos un segundo plano significativo: El interés por la construcción detallada de los caracteres; el detenimiento en la descripción de las costumbres, los espacios o las emociones para configurar la atmósfera negra; y el humor negro en el desarrollo de historias paralelas. Todo ello apunta a la construcción crítica del mundo, de ahí que la dilación cobra importancia en la obra de Gonzalo España: *El distanciamiento de la historia central es al mismo tiempo un acercamiento a la construcción crítica del mundo real*. De manera complementaria, el uso de la dilación trae consigo la conciencia de dicha construcción como un recurso retórico de la narración, de ahí la predilección por la creación de situaciones ridículas que exacerban el sentido del humor desde lo negro. Un ejemplo de ello, es la introducción al descubrimiento del cadáver, se nos resume en “Una inofensiva y frustrada fiesta de cumpleaños antecedió el descubrimiento del terrible homicidio cometido en el viaducto férreo de la Ausencia” (ESPAÑA, 1995, p. 9); para desarrollar de manera minuciosa en cuatro páginas por qué fue una “inofensiva y frustrada fiesta” para Carmen de Ricino; finalmente, cierra la secuencia en una frase rápida en la que su esposo, Francisco, explica el hallazgo de una de las partes del cuerpo de la víctima:

Pacho sólo necesitó medio segundo para estar de un salto a su lado, tratando de taponarle la boca, como tapaba a punta de fuerza y artificios

mecánicos las válvulas que estallaban en la refinería. El alarido de la mujer amenazaba estallarle los sesos. Cuando la calmó, apretándola contra el pecho y dándole en la espalda el primer palmetazo cariñoso en tres meses, retiró los pies heridos del desastre de los platos rotos y trató de identificar el objeto que ella confundía con una culebra.

– No, querida, no es una culebra –dijo condescendiente–. Es un brazo humano. ¿Qué clase de fiesta era la que dabas anoche? (ESPAÑA, 1995, p.12)

Ahora bien, al entrar en el estudio de *Implicaciones de una fuga psíquica* es necesario aceptar el hecho de que en ella hay un homenaje al género policial a lo largo de su historia y sus condiciones actuales en la novela negra. Vázquez de Parga (1981) afirma que el género ha evolucionado gracias a siete ideas y siete nombres que le han dado sentido: Para Conan Doyle fue una divertida aventura; para Gilbert Keith Chesterton, una premeditada redención; para Georges Simenon, un exacto testimonio; para Samuel Dashiell Hammett, una airada denuncia; para Raymond Chandler, una profunda reflexión; para Donald Edwin Westlake, una demoledora carcajada. Gonzalo España busca que convivan todas estas propuestas en su novela y construye de manera meticulosa la estructura del texto y su desarrollo. En el horizonte del discurso se hace un despliegue de los rasgos que a través del tiempo se han ido consolidando como característicos del género: Los tres planos del detective - la víctima - el criminal; un realismo crítico que “Debe ser realista en lo que concierne a personajes, ambientación y atmósfera. Debe basarse en gente real en un mundo real” (LINK, 2003, p. 57); un lenguaje cortante y coloquial; la creación de una atmósfera asfixiante a partir del miedo, la violencia, la falta de justicia, la corrupción del poder y la inseguridad; y la burla sardónica de la condición humana a través de la identificación de los personajes por inclusión de costumbres, problemas, sentimientos y lenguaje popular para dar forma a la 'decadencia de la sociedad'.

Desde el momento en que Tufi escapó Carmen de Ricino pasó más de una hora en la calle, compartiendo con las vecinas la extraña novedad que tenía inquieto al barrio. Al puerto entraba intermitente señal de televisión, aquella era la hora de la telenovela de la noche, pero lo de afuera parecía más interesante. Primero se había observado un inusitado y sospechoso movimiento de vehículos, seguido por la presencia de personas con marcado aire de polis. Después había corrido la versión de que todo aquel alboroto hacía parte de la reconstrucción del crimen del descuartizado. La ladrantina de los perros, entre los cuales se contaba con seguridad Tufi, provenía en

efecto del lado del puente. Aunque aquella noche se descubriera que Lorenzo Albornoz, el galán del culebrón que ya llevaba ciento quince capítulos, amaba en realidad a Cándida y no a Tilsia, las mujeres abandonaron sus butacones. Carmen encomendó el cuidado del pollo que cocinaba para Pacho a un fuego lento y acabó en plena calle, haciendo compañía a sus alegres vecinas (ESPAÑA, 1995, p. 111).

En la novela de Gonzalo España es posible encontrar la 'estructura del relato de verdad' que propone Barthes y que cita Link en *El juego de los cautos* (2003) para dar cuenta de ello en la novela negra, menciona las siguientes secuencias como los puntos clave de este tipo de relato: la tematización (presentación del sujeto sobre el que recaerá el enigma), el planteamiento (presentación del tipo de enigma), la formulación del enigma, la promesa de respuesta, el engaño (simulación de respuesta), el equívoco (doble interpretación), el bloqueo, la respuesta suspendida, la respuesta parcial, la revelación (desciframiento) (LINK, 2003, p. 55-56).

Entremos ahora a analizar cómo sucede esto en *Implicaciones de una fuga psíquica*. En la estructura se parte de la presentación del tipo de enigma: “El crimen del descuartizado apabulló el espíritu de la gente y la sumió en un sentimiento cercano al horror” (ESPAÑA, 1995, p. 7). En la tematización nos presentan a Carmen de Ricino, y Francisco Ricino como los personajes que descubren el brazo del hombre asesinado; mientras que la introducción del Fiscal Salomón Ventura se hace luego de ubicar el contexto histórico de la ciudad de Alcandora, del sistema judicial del país y de crear una amplia expectativa en torno al delito. Además, la cuestión central en torno al fiscal se presenta en un párrafo breve para dar paso a una larga digresión en torno a su llegada a la ciudad acompañado de su problemática esposa:

En realidad, el crimen había rebasado la capacidad de resignación de las gentes desde cuando uno de los tres fiscales enviados a Alcandora, el doctor Salomón Ventura, fue atracado y herido saliendo del cine Odeón, apenas un mes largo después de su arribo, y si entonces las cosas consiguieron morigerarse al menos un poco fue gracias a la enérgica y rápida respuesta de las autoridades ante aquella catástrofe (ESPAÑA, 1995, p. 12).

Entonces se proponen aquí dos hilos paralelos y al parecer dos historias diferentes de crimen; por tanto, dos enigmas: por un lado el crimen del descuartizado, por el otro, el ataque al fiscal Ventura. Se abren dos

posibilidades para la formulación del enigma: en primer lugar la aparición y muerte de tres de los cuatro asaltantes del fiscal genera la reacción psicológica que da nombre a la primera parte y a la novela 'fuga psíquica'; en segundo lugar el crimen del descuartizado como la acción de un perturbado mental; en ambos casos, se proponen un enigma psicológico. La promesa de respuesta en el primer caso se manifiesta en un tono irónico “Un magnicidio magnificaba la ciudad y los magnificaba a todos. El inspector Mondragón se echó a las espaldas la responsabilidad del operativo, y durante una semana ninguno de los sabuesos bajo su mando fue a dormir a casa” (ESPAÑA, 1995, p. 17); en el segundo, como una muestra del carácter del fiscal “—No te preocupes, yo voy a darte justicia de inmediato. Déjame no más averiguar un detalle y estarás aquí en menos de cuarenta y ocho horas” (ESPAÑA, 1995, p. 34).

El engaño o la simulación de respuesta se encuentra en la inculpación de Alfonso Malvarrosas como el autor del crimen por razones pasionales “—se aprovechaba de ella —hubo una pausa vacilante— La otra noche Oromancio le dio a fumar marihuana y abusó. Se aprovechó de ella.” (ESPAÑA, 1995, p. 48). El equívoco “Oromancio le redujo a éste la cabeza a punta de hierba; este lo redujo a punta de machetazos” (ESPAÑA, 1995, p. 48). El bloqueo en el caso del Fiscal está elaborado a partir del no reconocimiento del cuarto asaltante,

El rostro de Polidoro Ferreira, dibujado en secuencias a medida que disipaba el vapor de su aliento, le causó un súbito golpe de pánico. Pero era lógico que no había para dónde correr, como no fuera que decidiera tirarse por la ventana, y por eso quedó pegado a sus ojos, como hipnotizado, hasta descubrir que el recién llegado los tenía blancos y límpidos, aunque fríos (ESPAÑA, 1995, p. 74);

en cuanto al equívoco en torno al inculpado Malvarrosas, radica en la imposibilidad de éste para demostrar por qué pudo ver el rostro del asesino '*Rata Grifa*' en un lugar donde parece ser imposible “—No existe una sola bombilla debajo de ese puente. Ese lugar no puede ser durante la noche otra cosa que una insondable madriguera, señor Malvarrosas.” (ESPAÑA, 1995, p. 53).

La respuesta suspendida está en la afirmación del acusado “—En ese momento lo vi, sí señor. Lo vi todo a plena luz del día. Vi a Oromancio, lo que quedaba de él, y vi a *Rata Grifa*, alzando y dejando caer la macheta sobre el cuerpo mutilado...” (ESPAÑA, 1995, p. 52). La respuesta parcial en la

intuición del abogado defensor, Laurentino Cristófor, “–Mi defendido no está loco, señor, y tampoco estoy convencido que sea un mentiroso. Algo ocurrió en ese puente. La reconstrucción puede arrojar alguna luz sobre el caso.” (p. 100). Por último, la revelación o desciframiento en la unión de las dos historias, al descubrir a '*Rata Grifa*' como su asaltante y, al mismo tiempo, el asesino de Oromancio Callejas, “El cabello ralo, la piel erizada, el grifo epitelio de cadáver de rata, los labios inclementes, los dientes desportillados, el rictus. Ese era. El fiscal reconoció de golpe los mismos ojos fríos de hielo y ceniza del hombre que le había cerrado el paso con la macheta en la mano, el que faltaba en la morgue, el compañero del pardo.” (ESPAÑA, 1995, p. 108).

Todo este orden por secuencias explicaría el plano de la acción. Tsvetan Todorov afirma que “La novela policial por excelencia no es aquella que transgrede las reglas del género, sino la que se conforma en ellas...” (LINK, 2003, p. 64). Podemos constatar en Gonzalo España una clara intención de mantenerse dentro de los parámetros establecidos para la versión negra del género policial, como ya se ha mencionado y analizado en párrafos anteriores. Vemos que la línea narrativa que se conserva es la del enfoque psicológico. La estructura de la novela en tres capítulos extensos del desarrollo de la trama se relaciona directamente con aspectos psicológicos. Capítulo primero: Primera Fuga Psíquica; Capítulo segundo: Buscando a Freud a través de la bruma; Capítulo tercero: La luz y el retorno del Yo. En el primer capítulo se hace la presentación de los crímenes, los implicados, el espacio en donde se desarrolla, el contexto social e histórico del país y la región. Aunque la información es abundante, resulta parcial para el establecimiento de la verdad. En la narración detallada se tejen los hilos, se plantan las pistas, pero caminamos a tientas sobre un exceso de información aparentemente innecesaria; lo único claro para nosotros es que el Fiscal Ventura sufre de una 'fuga psíquica' que le impide recordar el rostro de su cuarto atacante y eso le produce eventos de pánico.

En el capítulo segundo nos presentan a los personajes que habrán de determinar los hilos del desenlace, el abogado defensor, Laurentino Cristófor, y el sicoanalista Hiperión Parra; se tejen largas descripciones alrededor de sus vidas, se construye otro enigma, esta vez alrededor de Hiperión Parra, pues esperamos, como él, que en algún momento el abogado defensor o el fiscal lo descubran en la mentira de falso sicoanalista. Con ello, se generan nuevas expectativas y se desplaza en

importancia a los otros crímenes y nos dejamos llevar por ese sendero de la investigación hasta el punto de pasar por alto el encuentro entre el fiscal y el otro acusado Polidoro Ferreira; a quién por oposición se le dedican apenas dos párrafos y en medio del interrogatorio para presentar su vida. Además del hecho de que el acusado Malvarrosas insiste en afirmar que vio a '*Rata Grifa*' asesinar y cortar a machetazos a Oromancio Callejas. En el nombre del capítulo 'Buscando a Freud a través de la bruma' se comprende la relevancia que se le da a la presencia del 'sicoanalista' Hiperión Parra, a quién el abogado le solicita determinar el estado mental de su defendido, y el fiscal ayudarle con sus ataques de pánico.

En el tercer capítulo 'La luz y el retorno del Yo', llegamos a unir los hilos que parecían de historias diferentes pero que conducen al mismo asesinato; descubrimos por qué la presencia de cada uno de los personajes en las distintas situaciones y por qué tantas historias tejidas como accesorias cuando en realidad estaban construyendo las pistas cardinales de la trama. Lo que parece ser sólo un alejamiento de la historia central es también un reforzamiento de la misma. Umberto Eco explica este tipo de recurso como 'un tiempo del espasmo' que da mayor intensidad a la respuesta final:

Con todo, Dumas era un maestro en arquitectar dilaciones narrativas que servían para crear lo que yo llamaría un tiempo del espasmo, para dilatar la llegada de una solución dramática; y en este sentido, es una obra maestra *El conde de Montecristo*. Aristóteles ya había prescrito que, en la acción trágica, la catástrofe y la catarsis final debieran ser precedidas por largas peripecias. (ECO, 1996, p. 74).

Para continuar en esta última línea, planteémonos ahora otros aspectos del concepto de dilación y su uso en la novela de Gonzalo España. Umberto Eco (1996) utiliza la metáfora de pasear por el bosque para explicar seis estrategias recurrentes en la construcción de universos narrativos. Uno de los paseos que estudia es el del placer de detenerse en el bosque “para observar el juego de la luz filtrándose entre los árboles y jaspeando los claros, para examinar el musgo, las setas, la vegetación de la espesura” (ECO, 1996, p. 61). Justamente porque el lector tiene la opción de pasear sin meta o de perderse a voluntad, es que Eco propone abordar la dilación en la que “El lector se siente inducido a dar en virtud de la estrategia del autor” (ECO, 1996, p. 60) y es notable la forma como ello se cumple en relación

con Implicaciones de una fuga psíquica. Por tanto, en la obra es posible encontrar esta otra intención estética para el caso de la dilación:

En la narrativa es ciertamente difícil establecer, tal como se ha dicho, cuál es el tiempo del discurso y el tiempo de la lectura, pero es indudable que a veces la abundancia de las descripciones, la minucia de los particulares de la narración, no tienen tanto una función de representación como de moderación del tiempo de la lectura, para que el lector adquiriera ese ritmo que el autor juzga necesario para el disfrute de su texto” (ECO, 1996, p. 69).

Siguiendo a Eco, una estrategia de este tipo de dilación es la que mueve al lector a hacer inferencias, adelantarse a la acción y hacer sus propios descubrimientos: pistas que se lanzan de manera incidental para que el lector esté en permanente estado de alerta, como en el caso de la novela *Implicaciones de una fuga psíquica* el uso de la luz (claridad, iluminación, sacar a luz, hacer luz) como *Topic* – en términos de Eco, *leit motiv* bajo la crítica tradicional – en referencia a la solución del enigma: “– Siempre está oscuro debajo del puente, señor. Dios envió esa luz para que el crimen no quedara impune” (ESPAÑA, 1995, p. 53), “El faro del tren de las ocho le cayó a plomo, haciendo limpios y precisos los rasgos” (ESPAÑA, 1995, p. 108), “Todo estaba ahora cubierto por una pátina deslumbrante. Los hombres de la secreta, el inspector, los sospechosos, los funcionarios de la justicia. Todos semejaban muñecos metálicos envueltos en polvo lunar, mientras la locomotora avanzaba hacia el túnel, arrastrando su chirriante convoy de vagones.” (ESPAÑA, 1995, p. 108). Otro ejemplo claro de ello es la descripción de los síntomas del fiscal Ventura y su explicación como una 'fuga síquica':

En últimas, sus presunciones no condujeron a nada. El único resultado de todo aquel recorrido por los espacios contiguos al episodio que casi le cuesta la vida consistió en la agudización de una extraña neurosis que ahora lo obsedía casi a diario. Cosquilleo de las cicatrices, sudoraciones nocturnas, un miedo intenso de ser agredido por cualquiera de las personas que ocupaban los pasillos del Palacio de Justicia cada vez que entraba y salía. (ESPAÑA, 1995, p. 27),

“–Pobrecillo –comentó ella–: has sufrido una fuga síquica. Ojala tus síntomas no vayan en aumento. Deberías consultar un siquiatra.” (ESPAÑA, 1995, p. 28), “–Usted había sufrido una fuga síquica –explicó en tono mesurado Hiparión, rompiendo el precepto de hablar poco–” (ESPAÑA, 1995, p. 122).

Pero también se encuentra la analepsis -el ir hacia atrás en la historia- y la prolepsis –adelanto de una parte posterior de la historia– como juego que mueve a la inferencia. Esta estrategia es particularmente utilizada en la novela de España; como ejemplos ya se han mencionado antes, pero vale la pena recordar el inicio de la novela o la presentación del fiscal Ventura, en los que se nos adelanta la información sobre el crimen para luego detenernos en largas presentaciones de los personajes, los espacios y las situaciones. Otros ejemplos de ello son el adelanto del festival de las bandas durante la conversación sostenida entre el abogado defensor y el siquiatra en la partida de ajedrez, la digresión en torno a la llegada del siquiatra Hiperión a la ciudad. Como recurso, en la prolepsis y analepsis, se resume la historia, bien al principio, bien al final de una secuencia, lo que puede desubicar al lector, pero páginas después descubre la ampliación del resumen de la secuencia y comprende a cabalidad lo que se ha planteado como incidental: “– Era ese – dijo finalmente –. Alguien reportó un muerto al anochecer, en la vía de ingreso al barrio del ferrocarril. Se trataba del sujeto que había escapado por la mañana: le habían metido cuatro balas en la cabeza” (ESPAÑA, 1995, p. 25), “‘Él se lo buscó' [...] 'Fue culpa de sus detectives, señor inspector. Ellos lo capturaron donde Genoveva y amenazaron matarlo; él les prometió dinero, arreglaron una suma, retornó a casa y se robó la caja que teníamos en común’” (ESPAÑA, 1995, p. 122).

Si bien es cierto que lo anterior engloba la construcción de la trama, también es factible encontrar en la elaboración del andamiaje general otras significaciones para la dilación. Esto es, la dilación como el recurso del que se vale el autor para la configuración crítica del mundo en general, y de una ciudad colombiana pequeña en particular. En términos generales, puede verse en el desarrollo de la historia un marcado énfasis en la configuración del contexto social

– Los ganaderos y hacendados parecen haber llegado a un acuerdo con la guerrilla – Dijo el inspector con aire filososal –; la guerrilla les limpia la zona de cuatrerros y elementos nocivos, ellos la dejan aposentar en sus predios. Al puerto ha emigrado una nube de alimañas que buscan salvar el pellejo (ESPAÑA, 1995, p. 19);



Aunque no se reduce a un cuadro de costumbres, apunta más bien a señalar el balance desesperanzado frente a una sociedad que se encuentra en franca decadencia:

Después, con la instalación de la petrolera y la extensión de las grandes haciendas en las praderas ganadas a la selva, se había instaurado una enconada y silenciosa violencia, atribuida a conflictos sociales. Siempre había cadáveres en las losas del anfiteatro, siempre había ofensas por cobrar, siempre unos crímenes arrastraban a los siguientes. Pero lo ocurrido en los últimos tiempos era nuevo y atroz, crímenes como aquel no se habían visto nunca (ESPAÑA, 1995, p. 7-8).

Las explicaciones pormenorizadas del contexto histórico también hacen parte de ese balance, como por ejemplo la exposición sobre el sistema judicial colombiano a la hora de mencionar la presencia del Fiscal Ventura en Alcandora:

El país acababa de adoptar el modelo judicial americano, conocido como acusatorio, abandonando el viejo y cansado sistema que se llamó inquisitivo o querrelloso. En lugar de aguardar pasivamente a que las víctimas denunciaran a sus agresores, el estado asumía la tarea de localizarlos, capturarlos y ponerlos ante los jueces, sosteniendo en su contra el peso de la acusación (ESPAÑA, 1995, p. 8).

Luego de una ampliación minuciosa de esta información, viene la explicación de su desplome: “Los fiscales continuaban convencidos de su superioridad, pero los abogados comenzaban a murmurar, los jueces sonreían y los periódicos de la capital hablaban otra vez de reformas” (ESPAÑA, 1995, p. 9); confirmada varias páginas después con estadísticas y la siguiente conclusión:

Tras crear la Fiscalía, emplear en ella 22.000 hombres e invertir varios miles de millones de pesos, un 99,4 de los casos continuaba sin resolver. Alguien había escrito con abierta ligereza en un diario capitalino que todo aquel andamiaje, que costaba un huevo a los contribuyentes y al país, había sido instaurado nada más para hacer la guerra a tres o cuatro narcotraficantes (ESPAÑA, 1995, p.87).

El detenimiento en las secuencias de la vida cotidiana de la gente del común en Alcandora, especialmente de Carmen y Francisco de Ricino; la descripción de los espacios que configuran la ciudad; la reconstrucción de las historias personales del fiscal Salomón Ventura, del abogado defensor

Laurentino Cristófor, del siquiatra Hiperión Parra; no son sólo recursos de los que se vale el autor para retardar la acción, sino que también se constituyen en elementos significativos de la construcción crítica del mundo. Por ello, la atmósfera negra que rodea la ciudad de Alcandora “La ciudad, ese monstruo de civilización, ese conjunto infernal de ruidos, de luces, de gentes, de razas, de religiones, de edificios, vibra en todo momento en el trasfondo de las novelas del Distrito 87” (VASQUEZ DE PARGA, 1981, p. 244); y el humor negro en el desarrollo de los acontecimientos en torno a los personajes “La novela negra moderna se constituyó no en torno de un procedimiento de presentación sino en torno del medio representado, en torno de personajes y costumbres particulares; dicho de otra manera, su característica constitutiva está en sus temas” (LINK, 2003, p. 68).

Estudiemos ahora algunos de los 'temas' trabajados bajo la dilación en *Implicaciones de una fuga síquica* (la vida cotidiana de la gente del común, la descripción de los espacios de la ciudad, la configuración de los personajes). En cuanto al detenimiento en la vida cotidiana de la gente del común puede verse en ello una forma de valoración de la sociedad en todos sus niveles. Al detenerse en situaciones irrelevantes configura el mundo desde el humor negro que concuerda con una valoración desesperanza del ser humano. Acontecimientos como el ya mencionado de la fiesta en casa de Carmen de Ricino, se unen al de la posadera y el abogado Laurentino Cristófor en el hotel en el que se aloja (ESPAÑA, 1995, p. 42 - 44); la breve estadía de Liz, la esposa del fiscal Ventura en la ciudad; las visitas del siquiatra Hiperión Parra al salón Fischer (ESPAÑA, 1995, p. 56-57) y sus clientes. Tomemos como ejemplo la historia con la señora Zoilito Apuleyo: “Ella encontró esplendoroso un recurso que le permitía tumbarse cómodamente, relajarse y hablar sin interrupción y sin preocupaciones del bribón de su esposo, con quien desde hacía tres años sólo compartía el desayuno” (ESPAÑA, 1995, p. 56), poco a poco se va configurando la ironía,

Sus problemas de abulia, de soledad, de incompatibilidad marital y de exceso de peso aseguraron la subsistencia de Hiperión, pero también su condena. Sus días se convirtieron en largas jornadas asfixiantes, a menudo claustrofóbicas. Una misma película, una escena invariable, desteñida, un maldecir a Freud en silencio y echar rápidas ojeadas a los punteros del reloj, acechando la hora de tirar la bata y largarse (ESPAÑA, 1995, p. 56).

Otra muestra interesante del recurso de la dilación en situaciones de la vida cotidiana es la afición por las flores de la secretaria del Fiscal Ventura:

Valeria se había robado media docena de macetas de ginger del patio central y había confeccionado un ramo que hería la vista antes de entrar al despacho. El fiscal dio los buenos días en voz alta y pasó sin detenerse junto al abogado Cristófor, que aguardaba en la butaca de las visitas. No traía ánimo para ocuparse de nada que no fuera su rabia, pero después de sentarse en su escritorio y contemplar los nudos que formaban los pétalos gruesos y carnosos de aquellas flores extrañas, de un rojo congelado, encontró indecente no decir algo.

—¡Preciosas!—exclamó— ¡Están realmente preciosas!

En la oficina del lado, Valeria escuchó que la llamaba preciosa, y experimento un sacudimiento. Al instante se levantó, recogió la cafetera recién desenchufada y sirvió un pocillo de humeante café, que trajo al fiscal (ESPAÑA, 1995, p. 99).

No obstante, es necesario reconocer que esta estrategia de detenimiento en eventos cotidianos dan mayor intensidad a los acontecimientos centrales; tal como lo explica Eco en el caso de Ian Fleming

[...] el autor reserva largas descripciones para un partido de golf, para una carrera en coche, para las meditaciones de una muchacha sobre el marinero que aparece en la cajetilla de los Player's, para el lento proceder de un insecto, mientras liquida en pocas páginas, y a veces en pocas líneas, los acontecimientos más dramáticos, como un asalto a Fort Knox o la lucha con un tiburón (ECO, 1996, p. 77).

Igual sucede con la novela de España (1995, p. 101-103); por ejemplo el largo preámbulo sobre el Francisco Ricino “Pacho era un grandulón macizo de más de uno ochenta y cien kilos de peso” y su forma de vida

Era un trabajador nato, tenía hijos en dos mujeres y sostenía dos hogares, aunque era entrañablemente fiel a su Carmen, así ella no lo creyera. En semejantes condiciones, su mayor devoción la constituía la responsabilidad en el trabajo, y optó por hacer a mister Turner un recuento de su rutina. (ESPAÑA, 1995, p. 102);

Desencadena páginas después la captura del asesino, otra vez tras una larga descripción de lo sucedido a Francisco previo a la situación definitiva: “El bombero Francisco Eladio Ricino había pasado un día de mierda” (ESPAÑA, 1995, p. 115) y nos describe paso a paso cómo fue ese día, para

que unidos los hilos percibamos claramente el estado emocional del personaje que desemboca en esa acción final:

En ocasiones, el oficio de Pacho implicaba meter la mano a través de un surtidor de fuego y cerrar una válvula a pulso. En semejantes circunstancias, los guantes de asbesto no alcanzaban a impedir que el rostro y los ojos le hirvieran bajo la presión agresiva de las llamas, que sólo podían desafiarse con algo de arrebato suicida y algo de brutalidad. Aquellas decisiones no dan margen de raciocinio, se tomaban y se ejecutaban apenas vislumbrando que eso era lo que debía hacerse. Esta vez Pacho alcanzó a tener una idea remota del drama que se vivía en la cocina de su casa, y actuó de la misma manera. *Rata Grija* volvió la cara hacia él y una mano se la estrujó como si se tratara de convertir en una pequeña bola una hoja de papel. Tras sofocarlo, Pacho lo alzó, lo arrancó de debajo del cuerpo de Carmen y lo estrello contra la alacena (ESPAÑA, 1995, p.117).

Es posible, entonces, establecer la doble función de este tipo de dilación en la obra de España: por un lado, incrementar la tensión del final “porque sabe que nosotros sabemos que las historias contadas en tono arrebatado son las más dramáticas” (ECO, 1996, p. 77), por el otro, revelar una evaluación irónica del mundo:

Había sido una búsqueda condenada, infructuosa. ¿A quién podía ocurrírsele que un crimen iba a esclarecerse de aquella manera, buscando pruebas en el desierto? Este oficio contradecía las normas: los criminales se buscan en las cantinas, en los burdeles, en las camas de las putas. (ESPAÑA, 1995, p. 85).

Esta estrategia de doble vía puede ser ejemplificada, también, en las secuencias que dan preámbulo a la intervención del siquiatra para establecer el estado mental del acusado Malvarrosas:

El lunes en la mañana, tras la turbulencia de aquel agitado domingo de carnaval, donde por lo menos una docena de hermosas mujeres pueblerinas cambió radicalmente de vida, quedándose a vivir en el puerto, algunas de ellas instaladas en prestigiosos establecimientos donde el carnaval era eterno, la justicia de Alcandora, con algo de un poco de resaca e igual con un poco de hastío a causa de los numerosos levantamientos y hechos de sangre que la mantuvieron ocupada hasta bien entrada la semana, comenzó a cambiar. Pero el viento que anunció aquella transformación tocó primero en el consultorio del doctor Hiperión Parra (ESPAÑA, 1995, p. 64).

En cuanto a la descripción de los espacios que configuran la ciudad; es posible afirmar que a través de este ejercicio de dilación se construye la atmósfera negra en la novela y la mirada tradicional –para el género- de la ciudad como 'jungla'. El *Topic* que se asocia a la ciudad es el de 'espacio infernal': calor infernal, espacio infernal, los mechones de la refinería, “Era un momento de intenso calor, pues la atmósfera se había despejado de nubes y caía un sol tan caliente como la punta de un soplete de acetileno” (ESPAÑA, 1995, p. 78), todo ello lleva a la sensación de asfixia que se percibe siempre en el ambiente:

Alcandora presentaba la singular configuración de un barco que se va a pique con la proa levantada. Los mechones de la refinería, eternamente encendidos, equivalían a sus chimeneas; alrededor y debajo de ellos se extendían las barriadas, como el inmenso desorden flotante de un terrible naufragio. Toda la ciudad, a excepción de los afortunados que habitaban en la proa, donde en tiempos remotos se alzaba el monasterio, soportaba el tormento de los ominosos mechones, cuyas llamaradas parecían alargarse en momentos de máxima temperatura ambiental. Bajo ellos, el mundo de Alcandora palpitaba lentamente, en cierto tono de desesperación y amargura que sólo mitigaban la cerveza, el ron y el pecado, como en una galería secundaria del infierno (ESPAÑA, 1995, p. 71).

Alcandora es descrita inicialmente a través de la mirada de Liz, esposa del fiscal Ventura, “Aquello se le antojó el mismo infierno” (ESPAÑA, 1995, p. 13-14):

El camino hacia el centro de la ciudad afianzó su desesperanza. Veía un pueblo pobre, desordenado, de casa en su mayoría de madera, intercaladas con inmensos salones de billar y con lotes vacíos [...] De trecho en trecho, un caño de aguas negras revestido de lama cruzaba la calle; un gallinazo acechaba desde las crucetas del tendido eléctrico la golosina que pudiera repararle (ESPAÑA, 1995, p. 12-13),

“Pero todo hacía parte de un mundo viejo y vencido, sofocado de calor y humedad. Los huecos de las calles rebosantes de agua estancada lo decían todo” (ESPAÑA, 1995, p. 13), “Sin embargo, fue al irrumpir en la calzada principal, en cierto ángulo donde tras la fachada de los pocos edificios que daban a la localidad un aspecto moderno se alzaban coruscantes los mechones de la refinería, cuando ya no pudo más” (ESPAÑA, 1995, p. 13).

A través del fiscal Ventura nos enteramos de que el nombre de la ciudad significa “hoguera o luminaria encendida a manera de señal” (ESPAÑA,

1995, p. 13) y que debido a ello, probablemente la ciudad en sus inicios debió ser un faro a la orilla del río. Liz se acerca más al sentido que adquiere en la novela “A mi me suena Alcanfora” (ESPAÑA, 1995, p. 13), sustancia de olor acre, agresivo, irritante, virulento, áspero, corrosivo... olor que inunda la ciudad en cada una de las descripciones que se hace de ella:

Salomón Ventura observó barrios enteros contruidos en barracas de tabla, donde los detritus se servían por caños abiertos a través de la calle. Estos desagües caseros, igual que la subterránea cloaca central, desembocaban en el río. Del río se extraía el pescado que colgaba en las ventas del mercado (ESPAÑA, 1995, p. 23).

La atmósfera asfixiante desde la que se construye la imagen de la ciudad es también un recurso de la dilación para inducir al lector a la contemplación del espacio desde el punto de vista del narrador omnisciente, un narrador que salta entre la mirada del demiurgo y sus criaturas, “El Sheraton era un hospedaje de quinta categoría, donde no se brindaba a los huéspedes ni la magra atención de un café negro” (ESPAÑA, 1995, p. 42)

El aire se sentía grueso y húmedo, uno tenía la sensación de unas manos jabonosas que podían aprisionarle los pies por debajo del extraño vapor. Decían que los días de bruma anticipaban tormenta, pero cuando ello no ocurría, y el calor excesivo permanecía suspendido, sobre venía un temblor (ESPAÑA, 1995, p. 53).

Lo anterior es explicado por Eco (1996, p. 82) de la siguiente manera:

Manzini empieza a describir adoptando el punto de vista de Dios, el Gran Geógrafo, y poco a poco adopta el punto de vista del hombre que vive en el pasaje. Pero el hecho de que abandone el punto de vista de Dios no debe engañarnos [...] es una manera de preparar inmediatamente al lector a que lea un libro cuyo principal protagonista es alguien que mira desde arriba las cosas del mundo.

Un buen ejemplo de ello es la descripción del sitio del asesinato:

El escenario del crimen era una inhóspita madriguera. Después de salir de La Ausencia, la calzada férrea se encajonaba en un pasadizo de barrancos calcinados, donde se recostaban los taludes que recibían el puente. Antes de meterse entre ellos los rieles describían una curva, ocultando la perspectiva visual de las últimas casas del barrio. El ingrato ensamble de las vigas de cemento, sobre las cuales corría el pavimento de la carretera, forman un escondrijo oscuro, ennegrecido por tizne de

un tráfico intenso de locomotoras de carbón, recuerdo de otros tiempos, que ahora solo circulaban muy espontáneamente. Las columnas, empotradas al cuerpo de los taludes, brindaban lóbregos escondrijos. El calor, la humedad y la dificultad para respirar el aire malsano, causaban un efecto claustrofóbico en la entraña del oscuro viaducto (ESPAÑA, 1995, p. 38).

En torno a la reconstrucción de las historias personales del fiscal Salomón Ventura, del abogado defensor Laurentino Cristófor y del siquiatra Hiperión Parra, podemos afirmar que en ello hay una juego irónico con los personajes típicos de la novela negra, una especie de inversión del orden en la constitución de los personajes: opuestos a los héroes 'duros' de la novela negra -con más defectos que cualidades-, se encuentran -no hallan- las soluciones y las salidas a sus dilemas, guiados por el azar y menos por la razón o la acción.

En primer lugar, consideremos el caso del fiscal Salomón Ventura. De investigador “Mientras impere la impunidad no me iré” (ESPAÑA, 1995, p. 16), pasa a víctima “Al salir, doblando apenas la primera esquina, lo atracaron y lo acuchillaron” (ESPAÑA, 1995, p. 16), para experimentar a lo largo de la novela una 'fuga síquica' como trauma psicológico asociado a las víctimas:

–Es un pánico complejo doctor. No se origina en el hecho de haber sido herido, sino en el desespero de no recordar la cara de uno de mis agresores. Lo busco entre la gente, lo presiento muy cerca, pero no puedo reconocerlo. Lo que me asusta es sentirlo tan próximo, y mantener sobre los ojos algo peor que una venda. Soy como un ciego esperando una cuchillada. (ESPAÑA, 1995, p. 66 – 67).

Al final, encuentra la cura de manera accidental, al reconstruir la escena del crimen, prepara el escenario para su 'tratamiento':

–usted había sufrido una fuga síquica –explicó en tono mesurado Hiparión, rompiendo el precepto de hablar poco–. La situación bajo el puente, la oscuridad opresiva, quizás la misma indefensión que puede sentirse en un lugar como ese reprodujeron el cuadro y facilitaron que el Yo retrotrajera el encuentro del incidente perdido. Al verlo de repente, iluminado por el faro del tren, lo reconoció. Nuestro tratamiento consiste precisamente en eso, sólo que se da en un diván y no en las tétricas circunstancias en que usted lo ha vivido (ESPAÑA, 1995, p. 122).

En cuanto al abogado defensor, Laurentino Cristófor, se le presenta al inicio como un convidado demás al interrogatorio del primer acusado, Malvarrosas, “No era posible traer a indagatoria al acusado sin que un

abogado lo asistiera pero le hubiera bastado capturar a uno cualquiera en los pasillos del Palacio de Justicia, o dictar a su secretaria un nombre de la lista de litigantes de Alcandora, que se conocía de memoria” (ESPAÑA, 1995, p. 34); y se convierte en todo lo contrario, un buen abogado defensor, “Salomón Ventura se pasó buena parte de la noche pensando con qué clase de argumento legal iba a venirse el abogado Cristófor. 'De manera que el recluta nos resultó general', se decía, '¡quién iba a pensarlo!'”. (ESPAÑA, 1995, p. 94) Poco a poco se va constituyendo en el elemento clave para proteger a Malvarrosas, “Habló con tal excitación y energía, que lo único que podía seguir era que lanzara el puño, y el director alcanzó a retroceder la cabeza, pero todo a acabó aquí. No hubo réplica, el abogado aguardó uno o dos segundos y se dio vuelta” (ESPAÑA, 1995, p. 84); resolver el crimen y salvar a su defendido, “Me ha entregado un memorial donde pide la reconstrucción del crimen de La Ausencia” (ESPAÑA, 1995, p. 97), aunque para hacer todo ello, está orientado por la intuición y no por su pericia judicial “—No tengo ninguno, señor. Sólo me asiste una corazonada...; algo se verá allí” (ESPAÑA, 1995, p. 100).

La inversión del orden en la construcción del siquiatra, Hiperión Parra, tiene las mismas condiciones de las anteriores, se juega con la reconciliación de los contrarios, al empequeñecer a quien debería verse grande —el fiscal Ventura- y elevar a los que se muestran débiles al inicio —el abogado defensor-. Al principio se nos presenta a Hiperión Parra como un siquiatra famoso, “¡Copadas las citas durante las tres semanas siguientes! Laurentino, que no tenía ni remota idea de que en aquellos tiempos el sicoanálisis era la moda en Alcandora, se derritió de la envidia. De la manera que fuera tenía que conocer al exitoso loquero” (ESPAÑA, 1995, p. 54); luego, se nos revela su condición real “Jamás se atrevería a intentar otras alternativas para afrontar los trastornos cotidianos de las bien servidas damas de Alcandora, pues sólo tenía cursados dos años de carrera médica” (ESPAÑA, 1995, p. 55). Sus temores más grandes quedan descubiertos al entrar en contacto con el abogado defensor

La idea de dirigirse a la cárcel lo deprimía en sumo grado, no lograba sacarse de la cabeza el temor de que todo aquello podía ser una celada tendida por la Fiscalía. ¡Si hasta el propio fiscal había venido a visitarlo! Pisar las puertas de la cárcel y ser ahí mismo notificado de su apresamiento era una eventualidad lógica. Médico falso, farsante. Pensaba estar viviendo sus últimos momentos en libertad. (ESPAÑA, 1995, p. 78).



Al final, nada de su mentira se descubre, cumple con la labor encomendada por el abogado defensor y el fiscal, para continuar con su trabajo de siquiatra:

El fiscal no estaba seguro al respecto. Como fuera agradeció profusamente al doctor Hiperión su ayuda y su paciencia. Al salir, muy restituido en su antigua corpulencia, cruzó sin darse cuenta junto a Zoilito Apuleyo. Ella se quedó mirándolo sorprendida y comentó a Hiperión Parra, que acudía a recibirla: —¡Qué hombre tan interesante! No sabía que usted atendiera pacientes varones. (ESPAÑA, 1995, p. 123)

Vale la pena resaltar el uso de la dilación en el lenguaje como juego de homenaje a dos grandes de la novela negra como denomina Vásquez de Parga a Hammett y Chandler. Por un lado, el estilo cortante, directo y crudo de Hammett -acción violenta (violencia en el tema, en los escenarios y en la forma), realismo crítico, lenguaje coloquial, humanización de sus personajes-; por el otro, Chandler y su búsqueda de 'realismo', al pretender configurar de manera literaria la mirada del mundo. Sobre esta cuestión menciona Giardinelli

Esto se manifiesta en el estilo de Chandler mediante su rasgo más característico, la comparación exagerada, que tiene como función aislar el objeto en cuestión y al mismo tiempo indicar su valor: 'Vestía pijamas de seda color madreperla adornados con guardas blancas de pieles, de corte tan fluido como un mar de verano rompiendo sobre la playa de una pequeña exclusiva isla'. (GIARDINELLI, 1980, p. 101).

En la novela de Gonzalo España (1995) encontramos imágenes similares como por ejemplo “Valeria arrastró su pesada y vieja máquina de escribir, empotrada en una mesa con rodachines, y de inmediato acribilló al acusado con los generales de ley” (ESPAÑA, 1995, p. 46), “La claridad patinada del andén se cambió por una tenue penumbra donde los actores comenzaron a desvanecerse. Enseguida, guillotizada de manera macabra, la luz se cegó” (ESPAÑA, 1995, p. 110)

Resulta importante señalar el manejo del lenguaje en la novela *Implicaciones de una fuga síquica*. En ella se puede encontrar otros elementos importantes de la narrativa como la metaficción, la parodia del discurso judicial, la insistencia en las etimologías para caracterizar al fiscal, el sentido del humor sardónico en la construcción de los personajes y las situaciones, el juego con los nombres -y sus significados- en la construcción de los personajes, la crudeza de las descripciones,

Hacía cuatro cosas a un tiempo: “lloraba con hipo, corría la segueta de arriba abajo sobre el puente de acero irrompible, rezaba y trataba de acoplarse mentalmente al escarnio de la cópula con aquel ser repugnante, cuando descubrió la cara de Pacho flotando en la penumbra, a menos de un metro de distancia” (ESPAÑA, 1995, p.115).

Por último, además de lo desarrollado a lo largo de este texto en torno a la dilación como estrategia discursiva que sostiene la trama bajo una doble función narrativa: mantener el suspenso hasta el final y configurar una evaluación crítica del mundo; al acercarse al uso convencional para el género de los recursos, técnicas y estrategias de la novela negra, Gonzalo España permite al lector descubrir la relevancia que en este tipo de narrativa se da al uso del lenguaje

El estilo duro, seco, violento aunque no necesariamente rociado de sangre, imaginativo pero sobre todo verosímil, se fue imponiendo primero en la aceptación masiva de los públicos (del norte y del sur), luego en ciertos círculos intelectuales, hasta terminar incluso convirtiéndose en una moda. (GIARDINELLI, 1980, p. 128): Se describía enseguida, con minuciosidad de detalles, el horror de un cadáver de sexo masculino convertido en trozos en hilachas y disgregado sobre el escenario. No sólo Tufi había sacado su desayuno de allí. Otros perros y gatos del lugar, ratas y algunos gallinazos madrugadores tenían puesta despensa. Se presumían golpes de arma cortante de tipo hachuela o macheta, y se referían otros pormenores. El corazón de Salomón Ventura se aceleró por efecto del café y por la crudeza del cuadro, pero ante todo porque el secretario *ad hoc* había incurrido en la ligereza de anotar, a guisa de colofón, una loca metáfora: '*A veces la vida se desparrama en el suelo con un vidrio estrellado*' (ESPAÑA, 1995, p. 32).

## Referências

ECO, Umberto. **Seis paseos por los bosques narrativos**. Barcelona: Lumen, 1996.

ESPAÑA, Gonzalo. **Implicaciones de una fuga psíquica**. Bucaramanga: La Balandra, 1995.

GIARDINELLI, Mempo. Coincidencias y divergencias en la literatura “negra”, (Apuntes para una explicación de las relaciones de la novela latinoamericana con la norteamericana del género policial). In: **Revista mexicana de Ciencias Sociales**. N. 400, p. 125-142, 1980.

LINK, Daniel (Compilador). **El juego de los cautos**. Buenos Aires: La marca editora, 2003.

PARGA, Salvador Vásquez de. **Los mitos de la novela Criminal**. Barcelona: Planeta, 1981.

# *Sem Herói nem Reino ou o Azar da Cidade de S. Filipe de Benguela com o Fundador que lhe Tocou em Sorte:* **Ecos do Domínio Territorial em Angola**

Luciana Éboli<sup>1</sup>

## **1. Dramas e fatos da história**

José Mena Abrantes é considerado um dos principais dramaturgos angolanos da atualidade, com extenso currículo dedicado às artes cênicas, tanto na escrita como na produção teatral. A obra dramática do autor - que se encontra publicada - foi escrita no período de 1977 a 1998 e compreende um total de doze textos teatrais.

*Sem Herói nem Reino ou o Azar da Cidade de S. Filipe de Benguela com o Fundador que lhe Tocou em Sorte* situa-se à época da expansão territorial europeia em Angola, no período compreendido entre 1602 e 1621, época da União Ibérica, na qual Portugal encontrava-se sob o governo do Rei Filipe III de Espanha, também conhecido como Filipe II de Portugal.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Teoria da Literatura na PUCRS e pesquisadora do NEL - Núcleo de Estudos Lusófonos, na mesma universidade. Bolsista da CAPES. Estagiária de doutoramento PDEE/CAPES no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.

Nesse drama, escrito no ano de 1997, Mena Abrantes focaliza vários perfis do arquivo historiográfico de Angola, relaciona-os a aspectos culturais e sociais daquele país no início do século XVII e ressalta, a partir daí, o choque cultural sofrido por ambos os lados, dominador e dominado, assim como as consequências disso na construção da identidade nacional.

Registros históricos da ocupação do território pelos portugueses remetem ao início do século XVI, cuja rota empreendida foi a descida da costa africana em direção ao sul e a posterior entrada no planalto rumo ao norte do rio Kwanza. Através do rio, os exploradores europeus atingiram o reino de Ndongo, ao qual chamaram Angola (Ngola), cujo rei chamava-se Ngola Kiluanje (SERRANO, 2006). Primeiramente, os interesses de Portugal recaíram no grande potencial de minerais da região e posteriormente passaram à conquista do interior e ao comércio de escravos. Em função desse comércio, o êxodo de trabalhadores e o consequente esvaziamento dos campos causaram grande instabilidade social e política nas comunidades locais, provocando a reação de Ngola Kiluanje, que não admitiu submeter-se à Coroa Portuguesa. Iniciaram-se assim diversos movimentos militares no intuito de recuperar o poder à força, sempre com a ajuda da Rainha Nzinga Mbandi<sup>2</sup>, conhecida por ter grande habilidade em estratégias políticas e que, após a morte de seu irmão Ngola Mbandi, foi capaz de manter-se no poder durante várias décadas. Manuel Cerveira Pereira, por sua vez, chegou à costa Sul no ano de 1617, onde dominou alguns sobas<sup>3</sup> e fundou o Reino de Benguela, que, assim como Luanda, funcionou como colônia administrativa.

Os fatos históricos retratados no drama têm origem no ano de 1580, quando se instalou uma crise sucessória em Portugal: o rei Dom Sebastião I morrera em batalha no norte da África, em 1578, sem deixar herdeiros e seu tio-avô, o cardeal Dom Henrique, assumira o trono português como regente. Ele, porém, morreu em 1580 e extinguiu-se a dinastia de Aviz. Vários candidatos por ligações de parentesco apresentaram-se para a sucessão e Filipe II, Rei da Espanha, por ser neto de Dom Manuel, o Venturoso, julgou-se o candidato com mais direito ao trono português.

<sup>2</sup>Conforme a tradição kimbundo, a Rainha Nzinga a Mbande tinha como nome completo Nzinga a Mbande kya Ngola - pois as mulheres não podiam usar o nome Ngola antes do nome próprio. Viveu de 1582 a 1663, sendo rainha de Matamba e Angola, e tornou-se símbolo da resistência à ocupação do território africano pelos portugueses que lá aportavam para o tráfico de escravos. Seu pai era Ngola Kiluanje kya Samba e seu irmão, Ngola a Mbande. Há registros de alterações na grafia dos nomes ao longo da história. Nesta análise, segue-se a grafia utilizada por Mena Abrantes.

<sup>3</sup>*Soba* na língua Kimbundo significa *chefe local*.

Assim, as forças espanholas invadiram Portugal naquele mesmo ano e Filipe II tomou a Coroa portuguesa, uniu Portugal e Espanha e criou a União Ibérica. Nesse período, que se estenderia até 1640, os reis espanhóis eram representados em Portugal por um vice-rei ou um corpo de governadores. Com a morte de Filipe II da Espanha, sobiu ao trono seu filho, Filipe III, no ano de 1598, com os títulos de *Rei de Espanha e Rei de Portugal e dos Algarves daquém e dalém-mar em África*, tendo reinado até 1621.

## 2. Trama, personagens e significação

A trama estabelece-se a partir da biografia “fantasiada”, segundo expressão do próprio autor, de Manuel Cerveira Pereira, fundador da cidade de Benguela, capital da atual província de Benguela, que trabalhava a serviço do rei Filipe III de Espanha e II de Portugal no ano de 1602. Cerveira Pereira tornou-se uma figura conhecida da história de Angola, caracterizado como um homem severo, lutador, ambicioso e violento, com uma vida conturbada, cheia de adversidades e de inimigos. A personagem ficou conhecida ainda por ter sido o primeiro alto funcionário real a levar sua esposa e filha para Angola, e o autor brinca com a possibilidade de ter partido da filha de Cerveira Pereira a descendência das mulatas de Benguela que, segundo ele, fazem parte de uma estirpe conhecida em todo o país.

Mena Abrantes retoma as personagens históricas para compor a trajetória de dominação do povo de Angola por Portugal e Espanha, a exploração da terra e a tentativa de impor a doutrina cristã através da catequização. A partir da presença dessas personagens símbolo de cada categoria, de onde se destacam o próprio Rei Filipe III de Espanha, um Padre Jesuíta, um jurista português vindo do Brasil, a rainha africana Njinga Mbande, representante da terra, e o governador interino e principal personagem da trama, o português Manuel Cerveira Pereira, inicia-se uma reconstituição dos fatos daquele período. Fatos que enfocam a trajetória de fundação do reino e da cidade de Benguela, o jogo político e o processo de mestiçagem que se inicia através da colonização europeia.

O autor utiliza-se de personagens narradoras para situar a trama historicamente, e faz justamente desse recurso um meio para mostrar os diferentes pontos de vista e as contradições que existiam entre os próprios colonizadores. O jogo cênico estabelece-se a partir de monólogos

apresentados em sequência, que estruturam a ação em breves quadros intercalados por cenas curtas de diálogo. A estrutura textual não possui divisão em cenas ou atos, seguindo uma linha de desenvolvimento da ação que encadeia os fatos através de relatos intercalados por diálogos. Essa composição textual é justificada pelo autor em função de que toda a ação concentra-se num mesmo cenário, apenas com alternâncias do foco narrativo.

Conforme definições de Ingarden (1977), tem-se que o texto dramático é composto de duas partes significativas: o texto principal, ou aquele que é dito pelas personagens e que vem carregado de espaços de significação, e o secundário, definido pelas rubricas do autor, ou didascálias, e que descreve lugares e ações dessas personagens, dando indicações de encenação à direção. Essas duas camadas textuais encontram-se bem definidas quando da escrita dramática em geral e têm função de representação apenas quando lidas, na medida em que desaparecem na encenação da obra. A partir da encenação, portanto, inicia-se um processo de preenchimento das significações e subtextos do próprio texto, que vai culminar em leituras bastante distintas: a leitura do espectador advinda da encenação do texto principal, que corporifica as falas das personagens, e do texto secundário, a voz direta do autor que tem a particularidade de tornar-se imagem através da encenação. Esse contexto relaciona-se com a teoria dos extratos presente em *A Obra de Arte Literária* (1965), ainda que, na análise do texto dramático, as quatro camadas originalmente propostas pelo autor terminem por fundir-se, na maior parte das vezes, tornando mais importantes os próprios referentes simbólicos e espaços de significação.

No drama *A Sem Herói nem Reino ou o Azar da Cidade de S. Filipe de Benguela com o Fundador que lhe Tocou em Sorte* é possível perceber a existência de duas camadas de texto, principal e secundária, conforme definição de Roman Ingarden (1977). Além dessas, há uma terceira que se ramifica do texto principal e caracteriza-se pelas falas das personagens, que têm por objetivo principal narrar e comentar a ação do drama. Essas falas estão deslocadas cenicamente do tempo e do espaço da fábula e remetem aos moldes do teatro épico, que tem como uma de suas principais características a presença de um narrador-personagem. Essa terceira camada, por sua vez, surge com as particularidades do texto de Mena Abrantes e relaciona-se, ainda, a um estilo de narrativa fragmentada recorrente na dramaturgia contemporânea que, apesar de não constar explicitamente na teoria dos extratos de Ingarden, é também afirmada por ele ao estudar a multistratificação da obra

dramática. Essa multistratificação, por sua vez, propicia o surgimento de novas relações de narração ao multiplicar ou suprimir as camadas textuais com o objetivo de transformá-las em representação dramática.

Ao levar-se em consideração que, na análise do texto dramático, há a multiplicação de alguns extratos e a fusão de outros, neste drama percebe-se claramente a alternância entre narração, diálogo e indicações cênicas/rubricas. Através dessa construção formal, surgem relações de sentido que vão nortear o desenrolar da trama e dar subsídios para que o leitor, o encenador e o espectador identifiquem e interpretem as intenções do autor. Portanto, essa alternância estrutural modula a representação do objeto na obra ou em parte dela e permite a visualização geral do desenvolvimento da fábula e o encadeamento e a evolução da narrativa dramática.

O texto inicia com uma grande rubrica que define a cenografia da encenação. O autor propõe a utilização de um único espaço cênico com alguns estrados e figurantes para caracterizar um grande mercado de escravos, apenas com alterações em termos de movimentação e iluminação nos momentos em que as cenas individualizadas necessitam maior enfoque. Essa unidade do espaço justifica a ausência de indicação das mudanças de cena na estrutura do texto, segundo o autor, e dá liberdade para que cada encenador organize seu próprio tempo e espaço e recrie o andamento da narrativa.

O texto principal, de acordo com Ingarden (1977), inicia-se a partir das falas de diferentes personagens que, com breves monólogos, apresentam-se ao espectador através de um jogo narrativo que se estende por todo o drama. Essas personagens situam a trama em termos históricos e expõem diferentes posturas perante a conquista do território angolano ao representar os grupos envolvidos, em última análise, em prol dos próprios interesses.

Focaliza-se, assim, a primeira personagem narradora, na figura do Rei Filipe III de *Espanña*<sup>4</sup>, que situa a ação no ano de 1602 e expõe os principais interesses da Espanha na exploração de Angola naquele período, ao designar funções ao novo governador e capitão geral nomeado, João Rodrigues Coutinho. Ele salienta como importantes tarefas o fornecimento anual de escravos para as “colônias espanholas do novo mundo”, assim como a exploração das minas de Cambembe e o monopólio do comércio angolano.

---

<sup>4</sup>Grafia conforme consta no drama.



A narração seguinte é do Padre Jesuíta, personagem que defende o comércio de escravos realizado pela Igreja como forma de catequizar a população e faz sua justificativa em nome da Santa Madre Igreja e da Companhia de Jesus: “Desde que batizado e integrado no seio da Igreja não há mal nenhum em fazer um negro escravo, pois desse modo ele pode conquistar a redenção” (ABRANTES, 1999, v. 2, p. 158). E antes de anunciar Cerveira Pereira, sucessor de João Coutinho, como personagem e assunto principal do drama, o padre afirma: “A escravização é 'justa', pois através dela se trabalha em prol da organização, se civiliza. Ficam os negros cobertos pelo nosso manto protetor”. (Ibid., p. 158). O autor vale-se dessa situação para criticar a forma como sucedeu a dominação territorial de Angola na união de forças da Igreja com o governo ibérico, e apresenta um discurso amplamente utilizado que priorizava o olhar unilateral do colonizador, ainda que mascarado sob uma aura de benevolência em relação aos povos de origem.

Conforme destaca Chaves (2005), o ponto de vista utilizado no processo de colonização era sempre "do homem europeu, culto, cristão, superior na civilização de que se fazia representante" (CHAVES, 2005, p. 47), instaurando um processo de alienação que objetivava o apagamento da história anterior à chegada dos europeus. A cultura local ficava em segundo plano, em detrimento de uma nova referência cultural, que se estenderia pelos séculos de colonização:

E o processo de alienação ia mais longe, ao impor também a geografia da metrópole como repertório de conhecimento: nas escolas eram ensinados os nomes dos rios de Portugal, descritas as suas montanhas e as estações climáticas. O espaço africano ficava apagado e o homem que ali vivia, jogado na abstração de referências impalpáveis. (CHAVES, 2005, p. 47-48).

O processo de colonização ocasionou, portanto, forte choque cultural nas sociedades africanas, que passaram a conviver com ordens culturais distintas e com a cisão dos próprios modelos e valores, substituídos por símbolos e objetos de outras vivências que não as suas. As noções de civilização, segundo Chaves, eram trazidas pelos europeus aos poucos, numa apreensão feita em pedaços, "deixando também em bocados o próprio patrimônio acumulado" (Ibid., p. 41).

O relato de Manuel Cerveira Pereira no drama de Mena Abrantes apresenta-o como sucessor do Governador João Rodrigues Coutinho, morto por uma epidemia ao chegar em Luanda. Ele toma posse em 1603

com o apoio dos jesuítas e recebe a incumbência de continuar a missão de seu antecessor de “desbaratar as forças do soba Cafuxe da Quissama” (ABRANTES, 1999, v. 2, p. 159). A ação frívola e a forma como agiam em relação aos grupos locais pode ser expressa na última frase desse relato, ao narrar o ataque ao soba: “Quando o vi derrotado e submisso, prometi que lhe poupava a vida, a troco de 40 'peças', ou seja, quatro dezenas de escravos fortes e saudáveis, mas acabei por lhe mandar cortar a cabeça. Por quê? Ora essa... porque a tinha sobre os ombros!” (Idem, Ibid.).

A ironia empregada pelo autor na retomada dos fatos e no comportamento das personagens propõe uma reconstrução histórica com base no senso crítico de um povo que, séculos mais tarde, sofreria as consequências da expansão colonial e da dominação europeia. Hutcheon (1991), ao definir a paródia como característica da arte pós-moderna, relaciona-a diretamente com os sentidos político e histórico. Assim, o paradoxo da paródia surge a partir de uma irônica ruptura com o passado ao mesmo tempo em que, ao assinalar suas diferenças, afirma seu vínculo com ele. No drama de Mena Abrantes, a visão dos fatos passados é exposta através das contradições entre o discurso evolucionista do colonizador e suas ações prejudiciais ao povo dominado e sua cultura.

Observa-se na primeira parte do drama o jogo estrutural proposto pelo autor ao distribuir no texto, de uma só vez, cinco relatos consecutivos, dando ao encenador a possibilidade de jogar com a movimentação dos focos de atenção em termos de tempo e espaço de cena. A narrativa estrutura-se, assim, a partir de diferentes vozes que dão sentido à trama e simultaneamente caracterizam as personagens. O relato que se segue é de Ngola Kiluanje, rei dos mbundus em Matamba, na região oriental do país e rei dos bantos no território ndongo (Angola), região centro-ocidental. Ele foi um dos principais representantes das forças locais enfraquecidas pelas chacinas e saques dos invasores, mas que resistiu à ocupação portuguesa até morrer no ano de 1617. É pai de Ngola Mbandi, que o sucede, e da histórica rainha Nzinga Mbandi Ngola, que reinou em Matamba e Angola nos séculos XVI-XVII (1587-1663), tornando-se símbolo tradicional da resistência à expansão colonial. O rei Kiluanje refugia-se em Cabassa, no interior de Matamba, e luta para reter o avanço dos portugueses. Em seu depoimento, criado por Mena Abrantes, ele destaca as forças da terra e as invasões sofridas, e coloca suas estratégias para conter a exploração e escravização da população, principalmente no que diz respeito às medidas de proteção contra o governador interino Manuel Cerveira Pereira.

O último relato da primeira parte é o de Domingos de Abreu e Brito, jurista português que chega do Brasil com o objetivo de fazer um inquérito sobre a conquista do território de Angola. Ele faz um relato das propostas enviadas por ele à coroa, no qual constam medidas econômicas, estratégias de exploração, a realização da ligação terrestre entre a costa ocidental e oriental, a instalação da Santa Inquisição e a ampliação a Companhia de Jesus. Comenta, ainda, a densidade da população no interior de Luanda, de onde poderiam retirar escravos “até o fim do mundo” e critica as torpezas dos homens brancos lá presentes. Ao final de sua fala, conta que, após o relatório feito, ele “abalou-se” de volta para o Brasil. Assim, cria-se a definição de deslocamento espacial da personagem, que não está mais em Angola no momento da narração, ainda que utilize o mesmo espaço de encenação.

### 3. O domínio territorial nos movimentos do drama

Ao utilizar deslocamentos espaciais e temporais, o autor propõe uma narrativa ágil, que dá subsídios para que o leitor - e posteriormente o espectador - construa seus próprios tempo e espaço imaginários a partir da realidade apresentada pelas personagens. De acordo com Hamburger (1986), o tempo da ação e o da representação abrigam a diferença existente entre os tempos fictício e real, independente da duração ou forma de medida, que pode ser de dias, horas, semanas, anos, ou mesmo coincidentes. "O espectador com a sua *eu-origo* não está presente no mundo fictício, imaginário, que se desenrola à sua frente, quer a seus olhos interiores, fantasiados, quer a seus olhos sensoriais". (HAMBURGER, 1986, p. 150). Assim, o jogo espacial e temporal solidifica-se através desse olhar externo, que reconstrói uma narrativa dramática particular, fruto da relação e interpretação das diferentes realidades temporais e espaciais propostas no texto dramático e apresentadas na encenação.

A primeira cena de diálogo acontece após indicação cênica que coloca o ambiente do mercado de escravos em primeiro plano, situando o leitor/espectador em termos sociológicos e mostra a relação que se dava entre o vendedor e o comprador de escravos, as expressões utilizadas e a forma como tratavam os habitantes locais que eram capturados e enviados às demais colônias como escravos. Após um diálogo curto que revela essa negociação, uma família recém-comprada é enviada ao batismo coletivo

antes de ser embarcada, ritual no qual um padre deposita um pouco de sal na língua dos batizados enquanto, com o auxílio de um intérprete, declara: “Considerai-vos agora filhos de Deus. Ides partir para o país dos portugueses, onde aprendereis as coisas da fé. Deixai de pensar na vossa terra de origem. Não comei cães, nem ratos, nem cavalos. Sede felizes e embarcai de forma organizada.” (ABRANTES, 1999, v. 2, p. 163-164). E diante da desorganização com que os escravos eram levados à plataforma do navio, aos empurrões, a cena é encerrada com as seguintes palavras do padre: “Organizados!... Eu disse organizados!...” (Ibid. p. 164). A relação da Igreja com os escravizados é tratada pelo autor através da crítica à hipocrisia nas relações que se criavam a partir da ocupação do território, numa forma de dominação não apenas física, mas moral.

Novamente num salto temporal e espacial, tem-se outra vez o foco da ação a incidir na comunicação de um funcionário oficial, que lê um edital no qual há uma ordem de prisão a Manuel Cerveira Pereira por favorecer algumas tribos em troca de favores. A personagem, a seguir, faz seu depoimento de defesa e indica o seu envio sob prisão a Lisboa. Na sequência, Cerveira Pereira encontra-se dando explicações ao Rei Filipe III, que expressa a ele sua confiança na conquista do território de Benguela. A prisão de Cerveira Pereira e sua posterior libertação e absolvição pelo próprio Rei enfatiza o jogo de poder e interesses que movia as cortes de Espanha e Portugal. Segue-se o depoimento de sua mulher, que relata a absolvição do marido das infâmias que o acusavam e revela sua intenção de acompanhar Cerveira Pereira em seu retorno a Angola, sendo uma das primeiras “mulheres brancas”, segundo a fala da própria personagem, a acompanhar o esposo em terras africanas, pressupondo o início da colonização.

Encerra-se a narração da mulher de Cerveira Pereira e passa-se a uma cena dialogada entre os dois, num salto temporal e espacial. Ele questiona a ida da mulher e da filha para Angola e os riscos de tal ação, expondo, assim, a visão comum do colonizador: “Aqueles terras são inóspitas e cheias de mil perigos: indígenas, doenças, carências de toda a ordem” (ABRANTES, 1999, p.166). Segue-se um diálogo que situa historicamente os reinos de Benguela, Angola – naquela época reinos separados - e o governo interino de Luanda. Decidem, por fim, que as duas partirão com ele.

Através da indicação cênica de um ambiente irreal, o foco narrativo muda a partir do relato da futura rainha Nzinga Mbandi, isolada em um ambiente próprio, segundo definição do autor. Ela relata seu envolvimento

na guerra contra o governador Luís Mendes de Vasconcelos, que sucedeu o segundo mandato<sup>5</sup> de Cerveira Pereira, contra os Jagas, aliados dos mercadores de escravos, e em oposição à construção de novos fortins portugueses em Angola. Demonstra sua oposição também a Cerveira Pereira quando este ataca os povos Helelos após ter fundado a cidade de Benguela-a-Nova, um dos fatos ocorridos durante a dominação territorial.

Inicia-se uma nova rubrica, situando-se o governador e sua família já na África, onde a menina dança animadamente ao som de tambores numa roda de escravos, a indicar a fácil integração com a população local. O diálogo do casal corre em paralelo, exprime a exaltação e a revolta de Cerveira Pereira em relação às acusações sofridas e promete vingar-se dos responsáveis. Faz ainda articulações sobre as formas de ocupação do reino de Benguela e demonstra desprezo em relação à população, ao advertir a mulher para que não confie nos habitantes locais:

- |             |   |
|-------------|---|
| Cerveira P. | - Não se deixe levar pelas aparências. Estou farto de lidar com esses animais, não se pode confiar neles. E não entre em muitas intimidades, que eles em seguida abusam. Digo-lhe isto para sua própria proteção e, sobretudo, da nossa filhinha, que anda para aí sempre metida com essa gentalha. |
| Mulher      | - Sei lá. Toda essa terra é tão estranha. São todos tão amáveis para ela...   |
| Cerveira P. | - Depois não diga que não avisei... Já estará arrependida de ter vindo?   |
| Mulher      | - Não! Pelo contrário. Nunca vi uma luz assim... e este sopro quente no ar... ( <i>inquieta, sem saber porquê</i> )<br>Abraça-me com força. Com muita, muita força!<br>(ABRANTES, 1999, v. 2, p. 169-170).  |

Ao contrário do marido e da maioria dos colonizadores, a mulher de Cerveira Pereira demonstra empatia com o povo local e com a terra e suas características naturais. A rubrica do autor, ao propor duas cenas simultâneas, apresenta o diálogo entre Cerveira Pereira e sua esposa e salienta o enfraquecimento de forças devido às disparidades entre os próprios colonizadores, enquanto a filha de ambos dança feliz entre os escravos, ao som de tambores, e enfatiza a força dos ritos e culturas daquela

---

<sup>5</sup>Histórico dos Governadores de Angola no período em que se desenvolve a trama, de 1602 a 1621: 1602 a 1603: João Rodrigues Coutinho / 1603 a 1607: Manuel Cerveira Pereira (1º mandato) / 1607 a 1611: Manuel Pereira Forjaz / 1611 a 1615: Bento Banha Cardoso / 1615 a 1617: Manuel Cerveira Pereira (2º mandato) / 1617 a 1621: Luís Mendes de Vasconcelos.

terra. Assim, as desconfianças de Cerveira Pereira não se sustentam, pois contrastam com visão positiva da mulher em relação à população local e ao território africano. Num salto temporal e na mudança de ação, a mulher narra para o público a fundação da cidade de São Filipe de Benguela, em 17 de maio de 1617, cujo nome é colocado em homenagem à “Sua Majestade Filipe III de Espanha e II de Portugal”, e termina o relato a prever a transformação pela qual passaria seu marido:

Mulher

- Eu por mim estava deslumbrada com tudo o que via, apesar da secura da região. Aquele mar tão azul, aquela luz, como podia haver maldade numa terra como aquela? E a maldade, comecei a compreendê-lo muito tempo depois, começava afinal dentro das paredes da nossa própria casa... (ABRANTES, 1999, v. 2, p. 170).

Após breve quebra de ritmo na narrativa dramática, cuja acentuação dá-se na parada da ação para comentário da mulher do governador, a trama continua a desenvolver-se através de uma cena dialogada do casal. Ele reclama das contradições e oposições políticas internas, no governo e na própria Companhia de Jesus, fatos que abalam a sua autoridade local. Inicia-se o declínio de Cerveira Pereira através da frustração e da falta de apoio por parte das autoridades, que demonstram cada vez mais hostilidade, além das dificuldades em enfrentar a resistência dos africanos e a insubordinação de seus homens no objetivo de comandar Benguela e Luanda. A mulher assusta-se com o comportamento agressivo do marido, salientando que não é da terra e nem das pessoas de lá que ela queixa-se, mas sim da forma como ele reage frente às dificuldades.

Há, então, uma passagem de tempo sugerida por rubrica que indica a escuridão no palco. Ao retornarem as luzes, vê-se Cerveira Pereira completamente fora de si, revoltado com um de seus militares por ter tentado abusar de sua filha. Num breve diálogo, a mulher tenta acalmá-lo, mas ele está convicto de que vai matar o homem com suas próprias mãos. Ele mostra-se cada vez mais descontrolado e tomado por um forte sentimento de traição, visto que a ameaça terminou por vir de um de seus homens, dentro de sua própria casa. A cena que se segue é toda baseada em ação sem texto. Caracteriza-se por um dos momentos de maior tensão no desenrolar do drama, pois é justamente quando Cerveira Pereira chega ao

ápice de seu descontrolo: esfaqueia o Capitão brutalmente até a morte na presença da mulher e da filha e depois é retirado por um grupo de homens aos empurrões e com violência.

Duas personagens que presenciam a cena, um padre africano e um franciscano, comentam entre si os motivos de tanta fúria. Salientam que o capitão morto, na tentativa de abusar da filha do fundador de Benguela, pagou com a vida pelo erro que cometeu e ainda por todas as frustrações de Cerveira Pereira ao perceber-se desonrado e destituído de poder, além de fracassado por não encontrar o ouro e a prata prometidos ao rei. A derrocada de Cerveira Pereira mostra como os conflitos internos desarticularam alguns colonizadores, que brigavam entre si pelos domínios de Luanda e Benguela. Há aqui o questionamento a respeito da validade do uso da violência, questão pertinente àquele período, que se revelaria extremamente atual quando da escrita do drama. A fala em tom de piedade do franciscano expõe, através de seu diálogo, a forma como o assassino foi punido ao ser mandado num barco à mercê do oceano apenas de posse de um cantil com água e na companhia de um soldado. Diz-se que essa situação no mar durou alguns dias. No drama de Mena Abrantes, a cena seguinte ao comentário do padre e do franciscano situa-se em alto-mar, com Cerveira Pereira prostrado num pequeno barco ao lado do soldado.

Durante o diálogo dos dois, percebe-se que ele delira e extravasa a pressão política sofrida durante seu governo. O fato de não conseguir enviar ao rei a prata e o ouro prometidos revelam o fracasso da missão e o próprio fracasso pessoal, golpe que o derruba moralmente e psicologicamente:

- |             |  |
|-------------|--|
| Cerveira P. | <i>(meio delirando)</i> - Prata e ouro em quantidades nunca vistas... Serras de prata a brilhar ao sol... Juro-lhe Majestade... E até no mar... o mar está cheio de ouro e prata... de luzes... Ouro... prata... tudo só para Vossa Majestade... para mim... para nós... |
|             | [...]  |
| Soldado     | - Pare mas é de abanar tanto o barco, que isto mal agüenta com os dois e já está a meter água...   |
| Cerveira P. | - Cala-te, servo! Nunca ousarias falar-me nesse tom se estivéssemos em terra firme, se me olhasses em todo o esplendor da minha grandeza... Sua Majestade honrou-me com a confiança de lhe construir um novo reino, o Reino de Benguela!...                              |

Soldado - Aqui não valem de muito essas honrarias. Só gostava de saber se esta corrente e esta brisa nos vão conduzir a porto seguro... (ABRANTES, 1999, v.2, p. 170).

#### 4. No desfecho, a afirmação das origens

Após a punição de Cerveira Pereira, o drama encaminha-se para a finalização, quando o autor retoma a estrutura inicial do texto com depoimentos de personagens narradoras. Surgem o Padre Jesuíta, a futura Rainha Nzinga Mbande, um bailarino Tchinganje e a Mulher de Cerveira Pereira. O primeiro a entrar, o Padre, conta do milagre de terem encontrado o barco e os dois homens vivos. Comenta o desequilíbrio psicológico de Cerveira Pereira, seu restabelecimento e as ameaças que fazia a seus inimigos, sempre pedindo reforços ao Rei. Surge depois Nzinga Mbande, com nova indicação de que se encontra em ambiente irreal, em contraste com as demais personagens do drama. A futura rainha narra o retorno de Cerveira Pereira a Benguela junto com tropas do Rei Filipe III e alguns jovens recrutados pelos jesuítas, no ano de 1620, numa invasão infrutífera, visto que a coroa espanhola desinteressou-se por misturar os domínios de Angola e Benguela. Seu depoimento é base para que seja narrado um fato importante da história angolana, quando Nzinga Mbande foi a Luanda representando seu irmão, o então rei Ngola Mbandi, fazer um “pacto de amizade” com os enviados especiais da Coroa, numa estratégia política, com o intuito de reorganizar as forças e criar um reino maior. Nessa ocasião, ela terminou por ser batizada e recebeu o nome cristão de Dona Anna de Souza.

Na sequência, entra em cena um Tchinganje, definido em rubrica como um bailarino típico da região de Benguela, propondo a presença e a resistência de uma cultura autóctone forte através de sua dança. Ele movimentava-se ao som de tambores e faz seu relato ao público, segundo indicação do autor, em “tom de gozo”. Conta que Manuel Cerveira Pereira, ainda no ano de 1621, defendia, em carta enviada ao rei, que os governos de Benguela e Luanda deveriam unificar-se, mas que para isso necessitava do apoio de Luanda. Ao morrer, cinco anos mais tarde, verificou-se que a guarnição de Benguela estava reduzida a 16 soldados e, a partir daí, Luanda passou a participar da escolha daquele governo. O bailarino ri-se



perdidamente, numa sutil ironia que revela o equívoco do fundador de Benguela ao ser alvo de estratégias políticas que o derrubaram.

O drama encerra-se com uma indicação do autor sobre o retorno da roda de escravos, na qual a filha de Cerveira Pereira dança, o que ocorre em paralelo com a fala final de sua mulher. Há a indicação de dois planos que agora se complementam: a filha de Cerveira Pereira, que neste ponto do drama já morrera, dança animadamente na roda de escravos e mostra-se exímia bailarina, representando a assimilação da cultura africana pelos europeus - demonstração de que a força da cultura local sempre esteve latente, apesar da dominação estrangeira. Ao mesmo tempo, a Mulher de Cerveira Pereira assume a permanência sua e da filha em Angola, simbolizando o processo de miscigenação racial que vai permear a busca da identidade do país até os dias de hoje.

A partir da construção de um discurso com base em diversas referências históricas de seu país, Mena Abrantes em *Sem Herói nem Reino ou o Azar da Cidade de S. Filipe de Benguela com o Fundador que lhe Tocou em Sorte* propõe uma dramaturgia que busca nas origens da colonização fatos relevantes na formação da identidade nacional, e que permanecem na memória do povo de Angola até hoje. Ao retomar aspectos do início da ocupação daquele território, o autor constrói uma narrativa dramática que questiona a situação social, política e econômica não só daquela época, mas da atual. Assim, a necessidade de retomada dos fatos históricos, ainda que de maneira ficcional, procura afirmar cada vez mais as origens de um povo que continua fortemente ligado ao passado violento e a um futuro incerto.

## Referências

ABRANTES, José Mena. **Sem herói nem reino ou o azar da cidade de S. Filipe de Benguela com o fundador que lhe tocou em sorte – in Teatro II**. Coimbra: Cena Lusófona, 1999.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

HAMBURGER, Käte. **A lógica da criação literária**. São Paulo: Perspectiva, 1986. (2ªed.).

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

INGARDEN, Roman. **A bidimensionalidade da estrutura da obra literária**. Porto Alegre: Centro de Pesquisas Literárias do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, 1995. Tradução de Maria Aparecida Pereira.

\_\_\_\_\_. **A obra de arte literária**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965. (3ª ed.).

\_\_\_\_\_. As funções da linguagem teatral. In: **O signo teatral: a semiologia aplicada à arte dramática**. Porto Alegre: Globo, 1977. p. 3-12. Organização e tradução Luiz Arthur Nunes et al.

SERRANO, Carlos M. H. **Ginga, a Rainha Quilombola de Matamba e Angola**. São Paulo: Revista da USP, n° 28,1995/1996 (Dossiê Povo negro – 300 anos). Disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/n28/numero28.html>> Acesso em 14 out. 2006.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.



# [Oposições Constituidoras] o Silêncio e a Perturbação Verbal na Formação da Identidade Angolana em *Yaka* de Pepetela

Daniel Conte<sup>1</sup>

A Domingos Chiodi,  
amigo que me faz uma falta imensa!

## [silêncios redizíveis]

*Yaka* é, dos livros de Pepetela, o que alcança um maior período histórico como base dos panoramas ficcionais para a releitura da oficialidade dos registros portugueses na África, é o que maior leque oferece! Vai de 1890, período do começo da queda do preço da borracha consoante à necessidade europeia de formação de uma organização consumidora, passa pelas guerras mundiais – e, obviamente, pelas tribais em Angola –, chegando a 1975, à independência, num claro processo de formação dos partidos políticos e das escolhas ideológicas dos atores sociais de então. Essa obra foi publicada em 1984, antes no Brasil que em Portugal ou qualquer outro país, num acenamento do interesse do diálogo intercultural que constituiu em grande parte a base civilizacional de nosso país.

---

<sup>1</sup>Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela UFRGS. Professor do Curso de Letras e Coordenador do Projeto “Ler é Saber” do Centro Universitário Feevale.

Sobre esse livro, comenta Pepetela em entrevista<sup>2</sup>, quando perguntado se era a última geração das famílias de colonos portugueses enviados à África e, por consequência, a ruptura com o regime colonial:

Eu sou a última geração porque a minha filha nasceu já depois da independência e, portanto, sem nenhuma contradição entre a família e a sociedade. Essa nova geração já não tem as preocupações que nós tivemos. Realmente eu faço parte desta última geração e, por exemplo, no caso do *Yaka*, eu escrevi esse livro bem consciente disso e penso que se nota no livro. Decidi escrever esse livro em 1975. Mas só o escrevi muito mais tarde, quando tive oportunidade, em 1983. Já em 75, eu dizia para um companheiro a quem o livro é dedicado, Kassanje, que eu devia ser a única pessoa que tinha a oportunidade de ver que estava no fim dum mundo e no começo de outro, e com capacidade de escrever isso. Portanto, eu tinha a obrigação de escrever esse livro. Não havia muita gente em Angola com capacidade e gosto de escrita que tivesse vivido em uma sociedade colonial, que tivesse contribuído para o fim da sociedade colonial, lutando contra ela, lutando pela independência e que tivesse assistido, no sítio onde nasceu, depois dum percurso grande pelo mundo e por todo lado, ao fim, à derrocada dessa sociedade, com as pessoas a apanharem os barcos, os aviões, os caminhões, a carregarem caixotes a tentar levar diamantes, a fugir, enfim, com o máximo de riqueza que pudessem. Tive a oportunidade de ver isso, de assistir a isso tudo e senti-me na obrigação de escrever esse livro que nem sabia como se chamaria (CONTE, 2000, p. 13).

E isso vai aparecer muito claramente no decurso da narrativa: o desfazimento de um mundo e o começo de outro numa consonância assustadora de impossibilidades reacionais e num agravamento da inesperança onírica, uma vez que quase improvável se torna a habitação de um silêncio contemplativo, quase improvável sonhar em meio à turbulência política que toma conta do espaço simbólico da literatura. O saqueamento dos bens materiais e a escolha do atravessar a fronteira do belicismo – que se faz presente e que se anuncia mais grave – para jogar-se no Outro ou sentir-se flutuante dentro de determinada rede imaginária que não a antes ocupada, escapando e ilibando-se de qualquer tipo de responsabilidade sobre o que a História desenhava e oferecia naquele instante, está muito bem demonstrada na malha textual. A violenta fuga e os pequenos abandonos diários de si mesmo trazem a ideia do “que bom não se sentir em

<sup>2</sup>Entrevista concedida a Daniel Conte e publicada na Revista *Porto & Virgula*, n 40, 2001. Porto Alegre, Unidade Editorial.

casa”, e daí a possibilidade de pensar-se como Outro, um Outro estéril, já que esse Outro é o Eu deflagrado em sua miséria e seu mutismo.

A insegurança, a instabilidade e a precariedade que se apresentam no enredo da ficção que retrata o país sendo saqueado e despreparado para erguer-se como nação já desnuda de matéria permitem a fuga de que fala Pepetela para um entrelugar, para um espaço que também trará a insegurança e a instabilidade e a precariedade, agora da identidade. Uma identidade mentirosa de colono-colonizador que sempre esteve flutuante na colônia – não compreendendo fronteiras, fomentando sempre o racismo, o preconceito e o desrespeito ao “outro-africano” no mesmo processo de separação que a ele, colono, impunha a metrópole – o clássico binarismo constituidor de diferenças e de identidades.

Identidade de colono-colonizador calada pela metrópole é certo, mas que em sua contemplação passível de ruptura não acrescenta nada. E a precária referência torna-se mais evidente, porque se “o movimento entre fronteiras coloca em evidência a instabilidade da identidade, é nas próprias linhas de fronteira, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade se torna mais visível” (SILVA, 2000, p. 89). É isso que justificam as palavras de Pepetela, o acontecimento crítico com a que está sendo deparada Angola tem que ser registrado por quem viveu esse esvaziamento, o esvaziamento de um espaço secularmente explorado, de uma terra arrasada pela História e que agora, para gestar o sonho de sedimentar-se como nação, sofre a ação dos embates ideológicos e sociais. Revoluções que vão convergir para uma desorientação advinda da reestruturação organizacional entre os mundos que compõem o espaço, uma síntese relacional entre o Eu-africano, permeado já de valores portugueses, e o Outro-colonizador, levador dos valores e da cultura africana que igualmente o permeiam. Ensina a professora Laura Cavalcante Padilha (2002, p. 71) que, em *Yaka*, “depara-se o leitor com o encontro dos mundos europeu e africano do qual se originará, nesta turbulência, a nação angolana, do modo como se apresenta nas malhas da história contemporânea”.

É nesse contexto ficcional que a habitação de um único valor referencial torna-se quase improvável. Quase! Uma vez que a perturbação verbal, o que, concordando com Chevalier & Gheerbrant (2000), trato como tagarelice, será relegada à condição da esterilidade que lhe é intrínseca e impedidora do processo de opção referencial. Nesse contexto simbólico da malha narrativa, irão se elevar duas figuras importantes: a primeira, a de Acácio, e a outra, a de Óscar Semedo. Duas figuras que se complementarão

na construção de uma identidade flutuante e provável do menino Alexandre, uma vez que o personagem, tendo como vetor identitário seu pai, o dessilencioso Óscar Semedo, vai coadunar seus anseios a partir do silêncio produtivo e contemplativo do barbeiro Acácio.

Essa conjunção de fatores determinantes para a trajetória de Alexandre é gerada desde um mesmo contexto simbólico, o qual está colocado historicamente em aversão à metrópole. O que quero dizer com isso? Bem, que se Alexandre cresce – como cresce seguramente –, partindo de dois discursos constitutivos, isso configurará uma espécie de autocomposição de sua colocação como sujeito histórico de cada um de seus vetores discursivo-ideológicos dentro da narrativa, porque os dois discursos que o compõem (o de seu pai, antimonárquico, e o de Acácio, anarquista) são discursos que têm uma relação perpendicular à formação discursiva que relega o espaço africano ao mutismo não-reagente. São avessos à imposição portuguesa, e avessos entre si. Legitimam-se e se apoiam quando temos a metrópole como parâmetro e se contrariam quando pensamos a colônia como espaço gestador de existência muda; sendo a palavra um signo ideológico, desenha-se aí a dificuldade de se estabelecer uma topografia identitária para o país. Ou seja, a metrópole produz uma diferença ideológica entre o “nós” – metrópole, e o “eles” – colonos – estabelecendo, então, uma relação clara de poder, porque não se pode esquecer que a

[...] identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Alexandre será o condensador e colocar-se-á num patamar de insurreição à afonia ideológica do senso-comum – não verbal e, sim, ideológica, num patamar nem permeado só do anarquismo de Bakunin e do socialismo de Proudhon – pregados pelo barbeiro e gestado desde uma contemplatividade –, nem de um palavrório antimonárquico incontido de seu frustrado pai.

## [rompimento do silêncio]

No momento em que o vagido de Alexandre Semedo ecoou nos céus da velha Angola, os dias marcavam um período difícil dentro das possibilidades constitutivas do país anunciado nas roças miguelistas de Moçâmedes ou nos bares de Benguela, que traziam as novas das últimas revoltas no interior de Angola pelo anarquista Acácio. O menino recém-nascido que mordeu a terra vermelha e durante significativa parte de sua vida confundiu-se com uma estátua (Yaka<sup>3</sup>), silenciando-se diante do inevitável – a ignorância daqueles que o orbitavam – se autototemizou<sup>4</sup>. Rompeu uma mudez que se impunha pela delicadeza do período histórico e criou um silêncio outro, fundador de outro código ideológico, mais forte, mais completo e mais seu. Nascido cinco anos depois da Conferência de Berlim<sup>5</sup>, Alexandre é um personagem que atua e que está situado num espaço que revela três grandes traços da sociedade africana colonizada naquele instante e que não são e nunca foram novidade no sistema colonial português (e qualquer outro): a desatualização da colonização portuguesa e sua inércia político-administrativa, o acentuado preconceito racial contra o negro (por razões étnico-políticas como a proibição do tráfico negreiro) e a objetalização do mestiço (mulato), que ocupava praticamente um espaço que antes era do negro escravizado. Em verdade, contribui para o decalque feito sobre a organização social africana o reflexo dos devaneios imperialistas de Leopoldo II – fomentador de uma indisposição relacional entre os colonizadores – em seus desejos íntimos de ser o grande imperador da África colonizada e aparecer como líder da grande nação colonizadora, assustando a Inglaterra e provocando a saída de seu esplêndido isolamento. De acordo com Oliver & Fage (1978), “a partilha foi,

<sup>3</sup>Estátua que acompanha a família Semedo há gerações, servindo meramente de objeto decorativo até o momento em que Alexandre Semedo lhe atribua significado.

<sup>4</sup>Autototemização explica-se pela aproximação de Alexandre Semedo à estátua Yaka, numa relação simbiótica de apropriação de suas características.

<sup>5</sup>A Conferência de Berlim reuniu as grandes potências exploradoras – Inglaterra, Alemanha, França, Espanha, Portugal, entre outras de menor relevância para que, em nome de Deus, se discutisse a neo-espoliação da África. Foi nessa conferência que se retalhou e se redividiu a África negra para uma melhor sistematização da exploração dos recursos naturais, bem como a criação de um mercado consumidor efetivo. Isso tudo devido a alguns fatores históricos, como a expansão dos resultados da industrialização europeia e da descoberta de grandes reservas de diamantes no Transvaal em 1867, por exemplo. Os capitalistas jogaram-se como urubus sobre as riquezas da África, como podemos perceber na ata geral que foi redigida em Berlim no dia 26 de fevereiro de 1885 entre os países envolvidos na nova empreitada colonial.



na sua origem, essencialmente uma projecção em África da política internacional da Europa. O novo mapa da África que surgiu da partilha tinha poucas relações com as atividades dos Europeus durante os seus períodos anteriores” (p. 214-215). Daí o levantamento de potências impotentes, daí as exigências territoriais de Nações medíocres dentro do processo de colonização africana, como a Espanha e a Itália que estavam exigindo seu pedaço na partilha.

Pois é nesse meio político-social que nasce Alexandre Semedo, filho de Óscar Semedo, em meio ao espaço Cuvale<sup>6</sup>, em meio a uma terra em revolução permanente, construída a partir das influências que compuseram, então, a nação africana. O pai, Óscar, foi chegado a Angola em 1880, dez anos antes do nascimento do filho. Sua história é polarizada, uma versão diz que foi deportado de Portugal por “haver morto” sua mulher a machadadas, mas ele sempre se defendeu, dizendo que o motivo era sua veia republicana. Ex-estudante de Direito, Óscar chegou como colono degredado a Moçâmedes, descendente de uma tradicional família portuguesa, e foi expulso pelos miguelistas brasileiros que tornaram a Angola e se associaram em torno do ideal monárquico absolutista.

Republicano ou matador, ficou em Moçâmedes pouco tempo. Diz ele que foi perseguido pelos miguelistas brasileiros. Havia lá algumas famílias emigradas do Brasil independente por serem absolutistas, daqueles de antes quebrar que torcer, defensores de um Brasil português. Emigraram para Angola por não suportarem viver num Brasil brasileiro. E escolheram Moçâmedes para fazer cana, como tinham aprendido lá. Clima propício, alguma água no vale do Bero, mão-de-obra escrava abundante. A experiência nunca deu grande resultado, foi aqui em Benguela que deu (PEPETELA, 1984, p. 10).

Duas questões, no fragmento, emergem do texto: a primeira é a dos miguelistas, a outra, a da escravidão extemporânea, dois deslocamentos históricos que vão estabelecer a tensão da narrativa e que vão alimentar não só as posições de Óscar Semedo na primeira das cinco partes do romance bem como sua rede de relações, principalmente com o barbeiro Acácio – o anarquista, intelectual, autodidata, que, desde suas análises sociopolíticas, traz a elevação das teorias revolucionárias da Europa e o questionamento da estrutura e da funcionalidade do sistema colonial. Os miguelistas que

<sup>6</sup>Cuvale: população do sul ocidental de Angola, essencialmente pastora; faz parte de um grupo maior dos Herer, também vivendo na Namíbia

expulsaram Semedo de Moçâmedes estão em Angola porque não suportaram um Brasil brasileiro, segundo o narrador, queriam um Brasil português. Podemos inferir que o não enquadramento dos miguelistas na sociedade brasileira, conjugado à expulsão de Semedo por seus ideais republicanos, contraria a vontade majestosa desse grupo e evidencia um deslocamento<sup>7</sup> histórico, o que se percebe no decorrer na narrativa. Uma comunidade imaginada que se une em torno de uma figura, criando laços mantenedores da coesão dos sujeitos que sem esses ardis seriam só indivíduos. Apenas uma comunidade constituída desde um autismo social sintomático.

A relevância do que chamei de delimitação histórica faz-se importante não só pela conjunção de fatores econômicos ditados pelas necessidades de consumo na Europa, que buscava em grande escala a borracha africana, pois como registram em sua obra, *África negra de 1800 a nuestros días*, Coquery-Vidrovitch & Moniot (1985, p. 37), “los comerciantes chokwe aparecieron en Angola en 1877. Hacia 1890, enviaron al norte de Kasai caravanas con varios centenares de porteadores. A finales de siglo, el auge del caucho provocó la migración hacia el norte de aldeas enteras, cuyas sucesivas oleadas acabaron sumergiendo al Imperio Lunda (1885 - 1896)”, mas também por um fato pulsante e fora de lugar, como referi, a escravidão existente, embora já legalmente proibida. Não se pode esquecer que a prática escravagista e, por consequência, o tráfico de mão de obra, havia sido condenado pela Inglaterra já em 1807, através de uma lei decretada pelo parlamento. Quatro anos depois desse decreto, em 1811, uma nova lei atribuía gravíssimas penalidades a quem seguisse com tal prática. Não comove, obviamente, o ar filantrópico e preocupado das ações legais inglesas, mas é significativo o registro de que nenhum negócio era mais lucrativo nesse momento da História que a venda de mão de obra escrava. Seu baixo custo e o inexistente risco eram o principal argumento de sustentação desse exercício econômico, o que poderia – se a Inglaterra não houvesse então interferido, embora arbitrariamente – perturbar toda a organização funcional e comercial que se

---

<sup>7</sup>Deslocamento vindo da agremiação em torno de uma figura como Dom Miguel – irmão de Dom Pedro I – que não tem mais espaço nessa conjunção histórica, as ideias de seu absolutismo conservador pulverizaram-se e poucos são os que as alimentam, mas as cultivam de forma coerente, gestando uma referência identitária de negação da ordem, que vai negar a metrópole e a colônia, uma outra relação comportamental que a vigente, inclusive com a atividade extemporânea da escravidão, uma prática secularmente atrasada.

desenhava a partir da Europa vetor de uma industrialização latente. Como registram Oliver & Fage (1978, p. 153), por volta

[...] de 1842, o transporte de escravos através do Atlântico era tecnicamente uma actividade ilegal para os marinheiros de quase todas as nações europeias e americanas. Contudo, tal facto não representou a cessação do tráfico. Em primeiro lugar, apenas a Inglaterra dispunha ao mesmo tempo da determinação adequada e dos meios navais apropriados para fazer respeitar as suas leis no alto mar, embora por vezes, e sobretudo a partir da década de 1840-1850, também a França e os Estados Unidos proporcionassem algum esforço naval à causa antiescravista.

Essa relação é muito evidente no decurso narrativo de *Yaka*: a primeira parte, que alcança catorze anos de história angolana, coincide, como afirmei, com o *ultimatum* de Portugal e o começo da variação do preço da borracha no mercado europeu até sua brusca queda, trazendo um “efeito cascata” para as colônias, além do surgimento de estradas de ferro adentrando o território como acordado na referida Conferência. O que significa que a cultura e os investimentos de comercialização e extração da borracha das terras de Angola estavam com os dias contados.

É a partir daí que me parece significativo começar a perceber a construção de Alexandre, filho de um alcoolista inapto para o devaneio por ter de abortar sistematicamente seus sonhos, de um homem que não consegue, em nenhuma possibilidade de sua existência, romper com a mudez imposta pela condição social que ocupa. O marasmo que habita não é mais que o reflexo de um Estado distante de suas posições administrativas na colônia. De acordo com Bachelard (1998, p. 190-191), é um homem que não logra lançar-se ocupante em sua imensidão íntima produtor de sentido, pois não consegue a tranquilidade fundante do devaneio: o silêncio! Alexandre é afigura de um comerciante deslocado do comércio, conservador e falido. E é amigo de um anarquista que traz o conhecimento teórico-crítico dos grandes intelectuais: o único homem livre dentro dessa narrativa, o único que se permite o silenciar e não o emudecer, o que vai ter o compromisso de iniciar o menino em um mundo outro que não o do viés vetorial da colonização. Acácio tem um processo de identificação bastante interessante: já há quarenta anos em Angola, o barbeiro é muito conhecido entre os nativos por opor-se inexoravelmente a qualquer tipo de discriminação e exploração exercidas sobre os negros. Contundente em suas opiniões, eleva os ânimos de seus opositores

discursivos, que fingem ignorá-lo, mas que, em verdade, são extremamente atingidos por suas palavras<sup>8</sup>. Acácio é um habitador do silêncio contemplativo, o silêncio que permite ter uma visão da totalidade histórica e ver a sociedade como processo e não como um sincronismo casual objetalizado e passível de singularidade. Seu nome é de uma impenetrabilidade férrea, imperecível.

Se Cassirer mostra-nos que “maior é o poder de um ser, e quanto mais eficácia e significação mítica contém, tanto mais se estende a significação de seu nome” (1972, p. 71), posso pensar que a simbologia da acácia vem unir o signo ao significado. Dos espinhos da acácia, teria sido feita a coroa de Cristo, da acácia é o ramo colocado sobre o manto do recipiendário, que recorda o plantado no túmulo de Hiram, nos rituais maçônicos, portanto sua representatividade é a de iniciação às coisas “secretas”. Se seguirmos esse raciocínio, vamos ter a função do barbeiro como a de um iniciador, detentor dos rituais da intelectualidade europeia – no caso as teorias anárquico-revolucionárias – que fogem ao senso comum e tangenciam a existência da multidão calada pelo Deus alocado na colônia e não permitem, então, que Alexandre conheça em suas práticas mundanas o que conhece quando trava contato com Acácio.

Está nele a sabedoria necessária para a fuga da esterilidade espacial, o silêncio. Emerge de Acácio a percepção do negro como um igual. A acácia é um “símbolo solar de renascimento e de imortalidade” (CHEVALIER & GHEEMBRANT, 2000, p. 10), como a imagem do barbeiro perpétua está entre seus amigos; logo, explica-se a mobilização entre os negros quando da morte de Acácio, assim compreende-se a komba<sup>9</sup> para ele, ritual funerário exclusivo dos negros:

O enterro de Acácio, no dia seguinte, foi um êxito. Muitos brancos estavam lá, mesmo os seus inimigos: morte violenta provoca sempre sentimento de piedade, até anarquista merece ter enterro de gente. Mas os brancos foram completamente afogados pelo povo das casas de capim. Afluíram negros da Peça, da Massangala, do Cavaco, do Corinje, da Camunda, até mesmo das Bimbas. O mujimbo correu, como disse dias depois um mbali<sup>10</sup> do Dombe Grande, Acácio foi morto por ser o

<sup>8</sup>Esse viés perpassa todo o primeiro capítulo e metade do segundo, até a morte de Acácio. Para avaliar com clareza a afirmação, faz-se bem analisar todos os episódios da narrativa – contidos nos capítulos citados – em que o barbeiro está espacializado junto ao coletivo, mais especificamente no bar de Sô Lima.

<sup>9</sup>Festa funerária africana em que se come, se bebe e se dança.

<sup>10</sup>Singular de vimbali: africanos que serviam de intermediário no comércio.

único branco que defendia os negros. [...] Enterraram rapidamente o morto, em ritmo de ngoma<sup>11</sup> acompanhado de reco-reco e puíta<sup>12</sup>, atiraram às pressas as flores por cima da campa, o corpo pouco interessa, só o espírito. Seguiram dançando em carnaval para a casa de Ermelinda, no bairro da Peça (PEPETELA, 1984, p. 84-85).

No fragmento, é evidente a inclusão, a importância de Acácio dentro do imaginário negro e mestiço, ele tem construída a imagem da resistência e da permanência. Da resistência ao sistema em que atua e no qual se nega a ser um ator. E as permanências: a da memória e a do espírito. É também evidente o deslocamento dos brancos que estão ali com diferentes propósitos, que encaram o ritual com um “até mesmo” ou com “piedade”. Este é Acácio, o personagem que tem uma função significativa na vida de Alexandre e que vai lançá-lo numa espécie de labirinto existencial depois de sua morte. Aí a representação da acácia! O menino sonhador de árvore (BACHELARD, 1998, p. 205) que construiu uma identidade discursivo-ideológica a partir do barbeiro; com seu falecimento, perde seu norte e se fragiliza, tornando-se mais vulnerável aos elementos da malha simbólica. O que diz que o devaneio de Alexandre – não mais sonhador de árvore – passa agora por outra liberdade, uma liberdade vigiada e desconfortável dos preconceitos, na emissão poética da existência, na emissão subliminar e desértica do social. Alexandre é já o Outro surgente desde a representação rota da melancolia que o faz, então, viver o espaço desértico de acácias de modo a trazer à tona essa imensidão íntima observatória, pois a “imensidão no deserto vivido repercute numa intensidade do ser íntimo” (BACHELARD, 1998, p. 209) e se faz obrigatória em seu vivenciar pelo viajante cheio de sonhos.

Já Óscar, o pai de Alexandre, é um português em uma eterna diáspora de si mesmo. Propiciador de solavancos subjetivos, não consegue habitar nenhum dos espaços em que vive, nega a imensidão íntima quando o silêncio o perturba, e o espaço, qualquer que seja, torna-se inóspito. Sua condição de deslocamento é interessante para a construção do filho, sua condição é errante – não relativa ao espaço, mas à ação. Todos os planos de Óscar permitem vislumbrar uma ascensão (social ou mesmo subjetiva), o que não acontece; qualquer ato que exija uma movimentação de sua condição estática da narrativa é abortado. O próprio desejo de fazer de Alexandre o que ele não

<sup>11</sup>Tambores.

<sup>12</sup>Instrumento musical; no Brasil, cuíca.

conseguiu ser, um sabedor das leis, de mandá-lo estudar em Luanda e, depois, na Metrópole é um desejo descontente, um objetivo que quis e não pôde desejar em sua plenitude, se pensarmos em Bachelard (1998). Suas ações são desacreditadas e indesejadas: “Curei-me das febres e voltei à escola. Estava na terceira classe. No ano seguinte faria a quarta e depois íamos ver se o pai cumpria o desejo: enviar-me para Luanda. A ideia assustava-me. A mãe dizia não ser possível, o pai nunca arranjará dinheiro para pagar o colégio. Eu fazia figa com os dedos atrás das costas” (PEPETELA, 1984, p. 23). A possibilidade do próximo ano é uma possibilidade morta, estéril, como mortas e estéreis foram todas as possibilidades outras, até então. A mãe sabe que o pai de Alexandre não encontrará meios de pagar a escola, e Alexandre espera para que se (des)cumpra o desejo de seu pai. O não desejo inteiro, ou o ignorar o sonho do filho conduz Óscar ao inconsciente caminho da perpetuação da inoperância, ao inconsciente caminho da repetição arquetípica de sua trajetória, primeiro, porque seu percurso é apresentado como repetitivo e falido de anseios produtivos, depois, porque é desacreditado no espaço mínimo da existência íntima – a família – e, ainda, porque a linguagem e a metalinguagem conjugadas à projeção de imagens que traz em sua concretização o inconsciente, fixa uma rede simbólica geradora de mitos, que são a alma de sua posição social. Como ensina Meletínski<sup>13</sup> (2002, p. 23), alma

[...] esta que desperta para a existência consciente individual apenas como história da relação mútua dos princípios do consciente e do inconsciente na personalidade, como processo de sua (deles) harmonização gradativa no desenrolar-se da existência humana, como passagem da persona dirigida para o exterior (máscara) para a mais elevada “mesmidade” (especificidade) da personalidade.

O que quer dizer que a materialização do sonho de Óscar não se concretiza por uma questão muito simples: a inexistência de uma coesão entre anseio, possibilidade e a palavra geradora-imagética. O espaço pretérito de Óscar é desabitado de sentido, pois não permite que figure em sua existência o devaneio de outro lugar silencioso e significativo, mas de possíveis lugares que se tornam hostis antes mesmo de sua habitação pela impossibilidade do silêncio conjugador da ideia e da imagem, da coisa e do objeto, por isso dos desejos gestados em sonhos inconclusos.

<sup>13</sup>Meletínski, em sua obra (2002), constrói uma impecável historiografia da formação dos arquétipos literários, evidenciando as teorias de Freud e Jung, a quem se associa.

É mais ou menos o que defende Bachelard (1998, p. 190), quando se refere à imensidão íntima: “imensidão é o movimento do homem imóvel. A imensidão é uma das características dinâmicas do devaneio tranquilo”. Para que se tenha a possibilidade de mergulhar na imensidão e ter esse “devaneio tranquilo”, precisa-se, no entanto, ir em direção a ela, é preciso que se saiba habitar o movimento de sentido que traz o silêncio antes de violentá-lo com ostensiva e frágil armadura: a palavra estéril, a ideia desvinculada do objeto, a palavra encarcerada em seu pseudomovimento.

### **[polarização significante]**

Antes, disse que o silêncio perturbava Óscar e é relevante essa dita, pois o menino-totem, Alexandre, ergue-se entre dois polos significativos: de um lado seu pai, um incontido verborrágico-tagarela e, de outro, Acácio, um personagem condizente ao silêncio contemplativo possibilitador de reações sociais, não permitidor da mudez. Entenda-se, aqui mudez como antônimo de silêncio, como o polo contrário. Enquanto o silêncio serve de prelúdio às revelações do imaginário, seu antônimo conduz – inexoravelmente – à falência reacional e à erosão íntima. Enquanto o silêncio constrói passagens, o mutismo obsta. Enquanto o silêncio gera possibilidades, o mutismo as aborta. São Chevalier & Gheerbrant (1982, p. 834) que afirmam que “Deus chega à alma que faz reinar em si o silêncio, torna mudo aquele que se dissipa em tagarelice e não penetra naquele que se fecha e se bloqueia no mutismo”. Pense-se mutismo e tagarelice como uníssonos, pense-se os dois conjugados na constituição do senso-comum, nas análises no calor da hora, nas não percepções dos desejos alheios e na não sensibilidade para que se perceba a colmatação do Outro em relação a mim. Ao continuar esse raciocínio, vai-se encontrar Alexandre anulado por um pai desdesejante dentro de uma perspectiva bachelariana de sedimentação do sonho. O sonho de Óscar para seu filho é o seu próprio sonho deslocado no tempo, já falido em seu arquétipo e imóvel dentro dos sentidos de silêncio, o desejo de Óscar não se tornará devaneio dentro da possibilidade positiva. Óscar não domina sua incontidência palavrória, sua tagarelice constitutiva, seu objetivo é sempre falar e não importa onde, o espaço é irrelevante, não consegue escapar à verborragia inestacável, o que o torna mudo, socioespacialmente ineficaz!

É isso que o leva nos momentos de tensão narrativa a bradar ativamente à culpa da Monarquia. É isso que o torna, por exemplo, tão paradoxal em suas posições políticas: antimonárquico e anti-qualquer-ação contra o sistema monárquico!

Óscar Semedo apareceu em casa brandindo um jornal de Portugal que chegou no navio. Vinha suado, meio rouco, se via já tinha debatido o caso antes.

– Querem saber? O Senhor tenente João Carlos de Saldanha Oliveira e Daun, conde de Almoester, descendente do Marquês de Pombal e neto do Duque de Saldanha, estão a ouvir os títulos? Morreu. E como? Numa emboscada feita pelos Humbes la no Sul. Um pelotão de Dragões que ele comandava foi apanhado na emboscada. Acabaram as munições, os Humbes passaram ao assalto. Catorze mortos encontrados e oito feridos, o resto desaparecido. O senhor conde deu a alma ao criador.

– O pai deve estar contente, era um conde – disse Alexandre...

– Tu, cala-te, cretino! Era um português. Mesmo neto desse bandido Duque de Saldanha. Claro que vêm grandes parangonas porque era um conde. Quantos morrem todos os dias e ninguém fala deles? (PEPETELA, 1984, p. 19).

É isso que o diferencia pontualmente de Acácio, seu amigo, que aos poucos se afasta de Óscar justamente pela inabilidade verbal que esse apresenta e pela sedução que as palavras desabitadas de sentidos exercem sobre si (Óscar). O fragmento que segue sintetiza bem a relação de Óscar e do barbeiro com as palavras:

O filho de Sô Agripino de Souza era um mulato alto que chefiava as caravanas do pai. Este continuou:

– Tenho o armazém cheio de borracha. Vou aceitar o preço.

– Vá masé à merda! – disse Sô Queirós

– Também posso ir. Mas não para a falência como você.

– O Agripino pode fazer isso – disse Sô Lopes, suando cada vez mais. – Não compra borracha aos quimbares, tem suas próprias caravanas. Mesmo com metade do preço ganha uma fortuna. Mas nós?

– O problema é vosso. Cada um sabe dos seus assuntos. Vou agora mesmo despachar a mercadoria.

– Pode ser que a crise passe – disse Sô Lopes, movimentando com dificuldade o corpanzil na cadeira. – Daqui a meses já os preços subiram.

– A culpa é da monarquia! Gritou Óscar Semedo.

– E vê-os ranger os dentes, os açambarcadores – disse Acácio, piscando o olho para Alexandre.



Sô Agripino saiu da taberna, com seu ar arrogante. Os outros ficaram a olhar para as costas dele, mudos.

– Filho da puta! – disse Sô Queirós.

– Ó Queirós, você não tem muito que se queixar – disse Sô Lopes – sempre comprou pouca borracha.

– Porque os cafres sempre preferiram as vossas lojas. Mas mesmo assim as minhas duas lojas estão cheias de bolas.

– Se todos recusarem a vender, eles terão de subir o preço – disse Óscar Semedo.

[...]

E o padrinho de Alexandre abandonou a taberna, chamando Óscar Semedo para o acompanhar. Já na porta, Semedo se virou para dentro e gritou:

– Já vos disse: a culpa é da Monarquia.

– Da Monarquia uma porra! Respondeu Sô Lopes. – É por isso que as colônias penais estão cheias.

– Estão cheias, sim – disse Acácio. – Mas não de republicanos.

O górducho olhou-o com raiva, mas não respondeu. Sô Lopes foi degredado por fazer um desfalque numa firma do Porto. O Sô Almeida que pouco falava, sempre a chupar as bochechas ressequidas, arriscou timidamente:

– Estou cheio de dívidas. Estava tentar a poupar para organizar minha própria caravana. Assim tou mesmo lixado. Vou ter de aceitar o preço.

– Mas ó senhor Almeida... – disse Sô Lopes.

– Os ratos abandonam o barco um a um, com o rabo do primeiro na boca do segundo – disse Acácio, divertido (PEPETELA, 1984, p. 26).

Aí se nota bem a vulnerabilidade das posições políticas do pai de Alexandre, posicionamentos pueris dentro do senso comum que impera no contexto da tagarelice que, conforme conceituam Chevalier & Gheerbrant, é geradora de uma mudez, não de um silêncio. Palavras soltas e ineficazes e inapropriadas para o que se necessita naquele instante: a reavaliação da atuação social, o que conduz a um ostracismo repetidor dos arquétipos desenhados pela genética colonial e, conseqüentemente, à mudez histórica a que estão relegados os que a elas orbitam. Como contraponto, temos o barbeiro Acácio (a quem Alexandre está atrelado ritualisticamente, porque se identifica com o seu silêncio), que traz em suas intervenções verbais o resultado da reflexão silenciosa, abridora e gestadora de possibilidades. Quando as palavras de Acácio intervêm, intervêm porque o conteúdo de sua percepção “não imerge de algum modo na palavra [como é a percepção dos demais], mas sim dela emerge. Aquilo que alguma vez se fixou numa palavra ou nome, daí por diante nunca mais aparecerá apenas como uma

realidade, mas como a realidade” (CASSIRER, 1972, p. 76). Isso quer dizer que Acácio, em seu silêncio contemplativo, que mais tarde, depois de sua morte – que “não era morte pra branco, só os negros morriam na porrada” (PEPETELA, 1984, p. 82) – Alexandre transformará num silêncio totêmico, vai fazer com que desapareça a tensão entre o signo banal e “designado” de que fala Cassirer, vai fazer com que haja uma relação existencial entre a linguagem mais ou menos constituída e o constituído-já-concreto da linguagem, apresentando uma relação de identidade entre a ideia e a imagem, entre o nome e o objeto.

Então, é possível, aqui, também, trazer Jim Sharpe (1992) e associar-se às suas ideias sobre o que faz a literatura e do papel que ela exerce: o de abrir possibilidades de leitura antes não emersas do palavrório oficial. Esse silêncio de Acácio é o não abortamento da condição de possível sonhador de Alexandre, uma condição que seu pai não oferece a partir da própria existência, mas que está aí latente em seu amigo silencioso e significativo, porque só “Alexandre Semedo escutava Acácio. O barbeiro não falava para este mundo, parecia um tribuno se dirigindo às flores da acácia. De pé, velho e pequeno, o braço direito dirigido para a árvore, falava com uma voz que não era a dele. Os outros não o ouviam ou fingiam” (PEPETELA, 1984, 53).

A visível desconexão entre as palavras de Acácio e a improdutividade de sentido dos atores do senso comum são o retrato do deslocamento condicionado à mudez imposta pelo Estado português aos colonos, a mais evidente consequência da imposição (através do poder) de uma identidade (lusitana). Enquanto os colonos se deixam calar, entretêm-se na tagarelice catártica da sociedade que compõem, mas a constituição de Alexandre não passa unicamente por aí, está, em verdade, em Acácio.

Um dos grandes conflitos existentes na obra é o da relação de Óscar e Acácio. Desde sua percepção, Óscar vê o acercamento do filho ao anarquista e percebe, embora não deflagre, sua fugidia relação consigo. O que acontece, então? Ocorre que o pai de Alexandre começa a usá-lo como instrumento para que o barbeiro sintasse tocado. É bom dizer que a imagem desenhada de Acácio é a de um homem magro, claudicante e que denuncia uma debilidade física, o contrário, em verdade, do que realmente é ou do que realmente representa em sua plenitude habitante da palavra: uma solidez de significado. Em uma das cenas mais violentas da narrativa, logo depois do falecimento do padrinho de Alexandre, que ao morrer deixou a loja para o menino como herança, Óscar Semedo leva o filho para uma comemoração

no Bar do Lima, e aí vem à tona todo o sofrimento do colono, toda impossibilidade de existência em terra alheia e dos sonhos abreviados dos quais venho falando.

Óscar Semedo soube da herança do filho, depois de enterrarem o velho Queirós. O notário convocou-os e informou, Alexandre Semedo ficava com a loja da Peça, sendo o pai o gestor dos bens até a maioridade.

– Temos de festejar isso – disse Óscar Semedo para o filho. – Vamos até o Lima.

Foram caminhando a pé e o pai dizia, agora é que vai ser, vamos fazer um negócio com essa loja, é um bom capital inicial, acabaram as vacas magras. Sempre quis mandar-me para o Bié ou outro sítio desses, mas não havia dinheiro para fazer nada, agora já temos a loja, podemos vendê-la e entrar em coisas mais sérias. Chegaram à taberna do Lima, estavam lá os clientes habituais.

– Vinho pra toda gente – gritou Óscar Semedo da porta. O meu filho herdou a loja do velho Queirós e isso rega-se.

Os clientes vieram cumprimentá-los. Exceto Acácio, sentado na sua mesa de canto, que só fez um aceno de mão para Alexandre.

– O velho Queirós afinal era um gajo porreiro – disse Óscar Semedo. – Não se esqueceu do afilhado.

Sô Lima foi servindo o vinho. Semedo capturou logo dois copos da mão dele e bebeu-os sofregamente.

– Vejam lá o sacana daquele velho brincalhão! Agora sou empregado do meu filho...

Os outros riram, até mesmo Acácio.

– Hoje podes beber o vinho que quiseres – disse o pai para Alexandre. – Nem te posso proibir, já não tenho autoridade. Sô Lima, sirva aqui o meu patrão e traga mais um copo para o empregado.

O dono da taberna cumpriu apressadamente, todo ele em sorrisos. Óscar Semedo nem deu tempo ao copo de pousar na mesa e engoliu todo o líquido.

– Traga mais, estou com a garganta seca com essa notícia.

Vendo que o filho não tinha tocado no copo dele e o empurrava-o em sua direção, disse:

– Não bebes, patrão? Anda lá, bebe isso. Hoje é dia de festa.

Alexandre provou o vinho a medo. Em casa estava proibido, só lhe deixavam em raros almoços de cozido à portuguesa. E sempre misturado com água. Isso é veneno para as crianças dizia o pai dele.

Sô Lima voltou a pôr um copo cheio na frente de Óscar Semedo e ele calou, olhando para o copo. O raio daquele velho! Agora estava a perceber a confiança que Queirós depositava nele. A loja passava para a gestão de Alexandre, quando fosse maior. Quer dizer que não a posso vender. Os olhos se turvaram, os planos caíram por terra, continuava amarrado à loja. Por isso o velho a deu em testamento ao filho e não a ele.

Porque sabia que a venderia logo para entrar em outros negócios. O vinho subiu à cabeça naquele calor da taberna.

– Quanto me vais pagar, heim, patrão? – perguntou já com voz pastosa.  
– Aumentas-me o ordenado? Estou a precisar patrão, pra te pagar os estudos.

Os outros riam, cada vez a achar mais graça. Alexandre Semedo não. Estava intimidado, mas, sobretudo assustado. O pai tinha deixado de estar normal, para além da bebedeira. Ficou triste, irritado, já nem estava a brincar. Conhecia bem aquele baço dos olhos dele. Acácio também deixou de achar piada à conversa e olhava agora muito sério para Óscar Semedo.

– Não respondes? Vais-me aumentar o ordenado ou continuo com esse salário de miséria? – e lhe apertou o braço com força, exigindo resposta.

– O pai é que sabe.

A gargalhada foi quase geral. Faltou o riso irritante de Acácio.

– Eu é que sei? Tu é que és o patrão. Só faço o que ordenares. Onde é que se viste o empregado dizer ao patrão quanto deve ganhar? Foi isso que aprendeste na merda da escola?

Continuava a apertar o braço de Alexandre e lágrimas apareceram nos olhos do miúdo. Ninguém se percebia, estavam apenas divertidos com a cena.

– A loja está às moscas, não há dinheiro para comprar nada aos negros se eles decidirem a vir vender. Diz-me, patrão, que devemos fazer?

– O pai é que sabe.

– Pai uma merda! Empregado, moleque, não pai!

Levantou. Então os outros perceberam, já não era brincadeira. Obrigou o filho a levantar também, seguro pelo braço. A tensão ganhou o terreno do riso anterior, todos fitavam, agora, a cena, ansiosos.

– Nunca ouviste falar em luta de classes, patrão? São novas teoria que andam pela Europa. É os assalariados a baterem nos patrões. É a luta de classes.

E deu uma chapada na cara do filho.

– Deixe o miúdo, porra! – gritou Acácio.

Óscar Semedo não o ouviu e continuou a bater em Alexandre, mantendo-o sempre preso com a mão esquerda.

– Toma patrão, toma explorador! É a luta de classes!

O barbeiro foi o primeiro a intervir. Todo fraco como era, deu um encontrão em Óscar Semedo e este caiu por cima de outra mesa, largando o filho. Os outros seguraram-no.

– Calma Semedo, calma – diziam os outros. – O miúdo não fez nada, você devia até estar contente.

– Que culpa tem o Alexandre que o Queirós lhe deixasse a loja? – disse Acácio, a tremer de nervos. – Ou está chateado por que não deixou a loja a si?

Os outros ajudaram Óscar Semedo a levantar, segurando até lhe passar a fúria. O trambolhão inesperado devia tê-lo aleijado, já não se debatia,

pensou Alexandre, cada vez com mais medo. O pai haveria de se vingar do barbeiro e dele. Estava apenas adiada a pancadaria.

– É uma vergonha! – disse Acácio. – Até parece que está com inveja do filho, vejam só.

O barbeiro estava numa fúria, ninguém o tinha visto assim. E Óscar Semedo baixava a cabeça, sempre seguro por três clientes. Acácio se afastou com cara de nojo, veio a porta e falou:

– A culpa é da propriedade.

A frase ficou a tremular as flores de acácia da rua.

– A propriedade suja, emporcalha, torna os homens piores que bichos. A propriedade é o roubo, dizia Proudhon, é isso. Mas é mais. Basta a miragem da propriedade para um homem decente se tornar prepotente, um tirano (PEPETELA, 1984, p. 51-53).

A citação é larga, contudo necessária, pois nesse excerto está a síntese do que é Óscar Semedo e sua relação com o espaço da narrativa. A bebida traz a lucidez, eleva-o a um degrau de “sanidade” racional. É o único momento dentro de seu decurso narrativo em que Óscar é desnudado para o leitor. É aí que aparece sua real estrutura – sempre velada: frustrado, falador e fracassado. É aceitável a ideia de que Bachelard (1989) o enquadraria no rol dos sonhadores de chama – sonhador de uma objeção simples e fugidia, antecedente e motivadora de enormes fantasias – profundas fantasias, no caso de Óscar, inconclusas.

A chama do personagem é o álcool! Sua vela, o vinho em seu excesso. Quanto mais alcoolizado, mais lúcido ele se torna, percebendo a real condição de seu enclacramento histórico de colono, adquirindo a chama de seu devaneio diferentes tons, e a dureza existencial sedimenta-se numa vertigem avassaladora que vai culminar com a violência física. São os diferentes teores do álcool (cada vez mais acentuados pela ação repetida do beber e pelo rompimento constante do silêncio que acompanham os diferentes teores da insignificação real das palavras e que as vai jogando repetidamente no berço da inapropriação reacional). São as distintas inflexões da voz que delatam a miséria a que está condicionado - agônica da existência porque o dialogismo univocal assim o caracteriza-, são as diversas intensidades das imagens gestadas pela narração que denuncia um Óscar Semedo em total descontrole, que confunde o papel de pai com o de empregado e o de filho com o de patrão, inserindo-se em uma carnavalização potencializada pela desarticulação da linguagem, quando pensamos na coerência da ebriedade afetada pela embriaguez.

Isso porque a grosseria e a violência blasfêmica se redimensionam, ganhando outros papéis que não os seus, perdendo “completamente seu

sentido mágico e sua orientação prática” (BAKHTIN, 1993b, p. 15), caracterizando, então, uma atmosfera carnavalesca. Esse “sentido mágico” perdido, ao qual se refere Bakhtin, é a perda da significação. O esvaziamento da palavra! O signo ideológico torna-se a extensão do homem desabitado de pretensão e de sonho e não possibilita a contundência necessária para a sua reação. Deixa a palavra, numa atmosfera carnavalizada, de ser o que é e, tendo o homem desse espaço sua significação espelhada na palavra, passa a refletir o que ela significa, pois vem essa representatividade ideológica de uma série de fatores sócio-relacionais. A palavra, fenômeno puro de interação entre o Eu e o Outro, carrega em si a refração da ideologia, porque toda “refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (BAKHTIN, 2004, p. 38).

E no devaneio da embriaguez carnavalesca, o laranja da chama torna-se mais alaranjado no vinho. O tom azulado do fogo azul também o vinho que motiva a violência. A elevação do “nível da coragem” é estimulador do momentâneo fluxo de consciência. É com ele que se vai, desde um balcão de bar, empilhar imagens falidas que se rearranjam de modo a satisfazer a necessidade-catártico-ébria de um bêbado de concretizar o que já não é possível e o que se tornou abstrato: o escapar de si e o não poder projetar em seu filho seus desejos íntimos de uma construção subjetiva. Não nos esqueçamos de que os planos de Óscar como o de “ir para o Bié”, ou “vender a loja” para que com ela se tenha um “capital inicial”, são desejos seus e não os de Alexandre, que os escuta em silêncio, a mudez imposta pela autoridade paterna, extensão torta de poderes herdados da metrópole.

Silêncio tão de medo como o que habitou na taberna quando os olhos baços de seu pai o ameaçavam. Nesse espaço intervalar, entre um copo de vinho e outro, que mal pousam na mesa, que Sô Lima serve a rir-se dos lucros, que todos bebem a rir-se de si, desenha-se aquilo que não é (ou nunca foi) possível na realidade de colono lusitano deslocado: um possível amor, uma possível ternura, uma possível habitação da palavra! Porque ela vem sempre vazia e desmembrada da ideia e do objeto, do desejo e do sonho, como fala Cassirer (1972); estar inquilino do signo nunca foi habitá-lo, e o signo habitado refrata, não reflete.

Então, paradoxalmente, o álcool é motivador de uma sobriedade-embriagada e é o que deixa Óscar alumbrado e verticaliza seu devaneio sobre a existência, objeto complexo para um sonhador-frustrado. O que se percebe é que Óscar ao ver o silêncio do filho, sua recusa em repetir o arquétipo que

se lhe apresenta seu pai ofende-se, porque isso é um quase-não-querer espelhar-se no pai, passando a ter uma identificação antagônica à sua. Todos bebem e riem, mas Acácio e Alexandre observam em silêncio a tagarelice prostituidora de sentido, ficam reclusos no cárcere privado da palavra. Para todos ali, exceto aos dois silenciosos, a realidade passa a ser aceitável a partir da embriaguez. Daí surge o retrato do colono português, degredado ou não, assassino ou republicano, fraudulento ou injustiçado, mas português.

**[assim]**

Ao passo que o coletivo se embriaga, num movimento inverso, o barbeiro concebe a reação. A intervenção de Acácio é gestada durante todo o processo da embriaguez coletiva. O senso comum custa a perceber que as palavras sem sentido de Óscar realmente são estereis em seu sentido prático. O senso comum barulhento não consegue inserir-se no silêncio contemplativo em que estão mergulhados barbeiro e menino, no qual habitam Alexandre e Acácio. Isso porque o silêncio permite uma transcendência à imensidão, pois a “imensidão está em nós. Está ligada a uma espécie de expansão de ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que retorna na solidão. Quando estamos imóveis, estamos algures; sonhamos num mundo imenso” (BACHELARD, 1998, p. 190). São as palavras de Bachelard que sintetizam o que só Acácio e Alexandre conseguem fazer: jogar-se à imobilidade do silêncio para poderem ser capazes de sonhar, ao contrário de Óscar e dos demais inquilinos, das possibilidades das palavras. Atores que só vivem na atividade estéril do bradamento ineficaz e burlador que encontra eco na prática social coletivo-alienante e que de tão inerte gera comunicabilidade pela violência física (como é a prática do colono em Angola, como é a prática dos negros assimilados e como foi dado à morte Acácio – quando assassinado pelos filhos mulatos de Sô Agripino de Souza). Consequentemente, incapaz de unir a ideia e a coisa, o desejo e o objeto, incapaz de fazer com que os silenciosos (não silenciados!) perpetuem o arquétipo carnavalizado de espaços fugazes. Sedimentados, mas efêmeros.

Ao completar treze anos, Óscar leva o filho a ajudá-lo na loja. É nesse momento que o menino deixa de estar na situação do silêncio contemplativo em que já tinha sido iniciado pelo barbeiro Acácio e passa a

gestar o próprio silêncio: o totêmico. Alexandre e sua mãe, Dona Esmeralda, de acordo com seu pai, eram brancos de segunda, pois haviam nascido na África. E se faz tão importante isso, porque a mudança de seu estatuto social e, mesmo subjetivo, vem aos treze anos, idade em que existe a possibilidade de se mudar de nome e ter, então, um outro *status* social, e a idade e a transição evidenciam bem sobre qual base cultural Alexandre formou-se! No caso do menino, não houve a mudança de nome, mas de silêncio, o ato de lançar-se numa imensidão íntima não evidenciada por seu pai anteriormente, mas inspirada a partir de seu conhecimento. No começo tudo trazia a novidade, diz o menino:

Aprendi os preços das mercadorias, aprendi a misturar água no vinho para vender aos negros, mesmo a fazer as contas no fim do dia. Não era difícil, tinha estudado uma boa quarta classe. Às vezes ficava encostado ao balcão a olhar para a rua, com a loja às moscas, sonhando com as brincadeiras dos meus amigos. Às quatro da tarde, o pai deixava-me ir brincar, mas já era pouco tempo (PEPETELA, 1984, p. 57).

Importante ver que aí Alexandre está assumindo um papel que lhe pertencerá pelo resto de sua vida, a totalidade da História que testemunhará em seu país, testemunhará porque terá a capacidade de calar-se ante as modificações profundas que ocorrerão, testemunhará porque saberá a hora de agir. Ele sonha com as brincadeiras de seus amigos, mas não verbaliza essa falta, não rompe o silêncio produtor do tédio em brados estéreos como é prática de seu pai em situações diversas. Alexandre vai erguer-se desde uma perspectiva altersubjetiva, controla seus desejos para que possa sonhar e evita o desperdício das palavras e de seus sentidos. Vive o tédio e, vivendo o tédio, constrói-se moldado à possibilidade do fazer-se numa quietude totêmica.

Com essa praxis, Alexandre consegue permear a mudez de Óscar, o dia em que se “encheu de coragem” [e perguntou a seu pai por que] “não contava sua vida em Portugal? Ele nunca falava dela? [o pai] Ficou muito tempo silencioso, olhando o calendário pregado na porta. [...] Já pensava que ele tinha esquecido a pergunta, quando respondeu: – Tens razão. Temos todo o tempo agora para conversar” (PEPETELA, 1984, p. 58). Significante é que se “encheu de coragem”, uma espécie de atrever-se a entrar num espaço que não lhe pertencia, numa mudez oficial, ou ousar fazer com que seu pai recuperasse um pretérito intocado, mas que o fará tocar, querendo ou não, em situações desestabilizadoras. O filho é consciente da situação de



seu pai: “Não era um mau pai, mas a velhice tinha-o tornado fechado. A velhice e a pobreza. Os sonhos nunca se realizavam e o último sonho dele tinha sido eu. Mas não lhe apetecia falar sobre este assunto e perguntou-me se já tinha ouvido falar nos gregos (PEPETELA, 1984, p. 58)”.

Com a frustração do último sonho – o seu filho –, Óscar Semedo resolve habitar um espaço que não o dele, pois este é e sempre foi – pela prostituição a qual invariavelmente lançou suas palavras – impossível de ser vivido, porém, o dos gregos, daqueles que tinham estado em algum lugar do mundo, não dos portugueses, não de si, não dos miguelistas, não dos republicanos, não de Acácio, não dos deslocados historicamente, mas dos gregos. E é, no corpo da narrativa, o único momento em que Óscar Semedo vai habitar um silêncio de contemplação: observa a erosão do tempo no calendário, percebe sua insignificância, nota que as suas palavras têm valor menor que as dos gregos, despoja-se da pretensão de colonizador [que não é!] e depois vai responder a seu filho com a propriedade de um pai reflexivo, habitante da condição íntima de pai, de possibilitador de acesso a informações, não de um colono opressor que no lar reproduz o arquétipo da violência colonizadora sobre o qual se ergueu. Até seu desaparecimento da narrativa Óscar continuou, além de falar dos gregos, redizendo sem saber, só por uma repetição arquetípica mesmo, palavras descondizentes à realidade. Ora desconfiando dos negros que supunha roubarem, ora criticando a monarquia, mas sempre em vão, sempre com a boca a lançar impropérios ao passado, num claro processo de inquietação imagética, inquietação gestadora da nação que se ergue múltipla em seus discursos, diversa em suas oposições constituidoras.

## Referências

BACHELARD, G. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993a.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1993b.

BRUNSCHWIG, H. **A partilha da África negra**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BURKE, P. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

CASSIRER, E. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CONTE, D. Pepetela Viva voz . **Revista Porto e Vírgula**, Porto Alegre, n. 40, p. 12-18, nov./jan. 2000-2001.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1994.1965.

MELETÍNSKI, E. M. **Os arquétipos literários**. Cotia: Ateliê, 2002.

MONIOT, H & COQUERY-VIDROVITCH, C. **África Negra de 1800 a nuestros días**. Barcelona: Editorial Labor, 1985.

OLIVER, R & FAGE, J.D. **Breve História de África**. Rio de Janeiro, Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Novos pactos, Outras ficções: Ensaios sobre literaturas Afro-luso-brasileiras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PEPETELA. **Yaka**. São Paulo: Ática, 1984.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p.39-62.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

STEINER, G. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

# Susana y el Sol

Óscar Godoy Barbosa<sup>1</sup>

— ¡Susana!

Sentada en el escalón de la puerta (¿ella?), Susana mira la calle. Con sus ojos (¡ella!) recorre fachadas de edificios, andenes solos, autos que transitan de vez en cuando (¡descarada!). Luego sonrío para sí, levanta la cara y los hombros desnudos, cierra los ojos y se entrega (qué rico) al disfrute del sol. La mañana de domingo es luminosa, sorprendente para esta Bogotá apabullada por dos meses continuos de nubarrones y aguaceros. Los deportistas de la cuadra fueron los primeros en notar el súbito verano y ya salieron rumbo a la ciclovía. En bicicletas, en patines, a pie, desfilaron solos o en grupos pequeños, provistos de tenis y sudaderas y cascos y cantimploras. Fueron los primeros, pero no los únicos. Un grupo de adolescentes (quiubo, men) empieza a reunirse en la esquina, en actitud despreocupada. Discuten las opciones (salgamos, juguemos un picado, salgamos, vamos a la tienda, salgamos, hay sol, salgamos). Y de nuevo discuten las opciones (salgamos): o seguir la ruta de los deportistas, en jauría de bicicletas, o arriesgarse a explorar a pie las montañas que acechan la ciudad. La segunda opción gana por mayoría (montañas, sol, aventura). Cinco de ellos (ya volvemos) corren a sus apartamentos y regresan con cantimploras y morrales pequeños, donde se abultan naranjas, leche condensada, bocadillo de guayaba, paquetes chatarra. Los demás revisan vestimentas: tenis resistentes, ropa cómoda, cachuchas para burlar al sol, chaqueta impermeable (nunca se sabe). Sus risas llenan la cuadra (nos

---

<sup>1</sup>Oscar Godoy Barbosa se graduó como Comunicador Social-Periodista en la Universidad Externado de Colombia y realizó un diplomado en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Sorbona, de París. Como escritor recibió varios premios. Actualmente, es Coordinador Académico del Departamento de Humanidades y Letras de la Universidad Central, Bogotá, D. C., Colombia.

vamos). Pasa un largo rato antes de que todos se consideren listos y, por fin, suena la voz de mando (nos vamos).

Los pasos iniciales de la improvisada excursión, valientes, optimistas, vacilan cincuenta metros adelante, tropiezan, se empujan unos a otros, se detienen. La aventura se desdibuja de repente al descubrir en esa puerta a Susana. No alcanzaban a verla desde la esquina (tan bella). Sólo ahora, al pasarle cerca (tan pulposa). Saben lo que ocurre en ese edificio de cuatro pisos (¡guau!). En alguna época debió tener apartamentos, pero hoy se encuentra (eso dicen) intercomunicado por puertas y escaleras y pasillos secretos y salones y habitaciones y saunas y bares (dicen), cuatro pisos con un solo propósito (el pecado, hija). Por eso la miran (¡una de ellas!), comentan en voz baja (tan pálida), se tapan la risa (tan lanzada), se estremecen (tan bella), y ninguno se atreve todavía a dar el primer paso para dejarla atrás y retomar el objetivo inicial de las montañas. Los ojos de los muchachos empiezan a mirar a Susana desde abajo, desde los pies (tenis blancos, de niña), suben por sus piernas cubiertas por un pantalón rosado de sudadera (tan largas), descubren la blusa azul cielo con los hombros destapados (esa piel), donde ni siquiera la posición discreta, un tanto encorvada hacia delante, logra disimular el tamaño y la pujanza de los senos (¡guau!). Allí se detienen, entre los hombros, que dan una idea del color de piel, y los senos (¿se los viste?). Sólo algunos llegarán más arriba, al cabello oscuro, recogido por detrás en una moña, a la cara blanca y los ojos cerrados (tan bella). Los ojos cerrados de cara al sol (lo que yo quiero son sus rayos).

—¡Susana!

A Susana, piel desgastada, sin maquillaje, expresión de disfrute total (qué rico), las miradas le resbalan. Desde que decidió sentarse a la entrada del edificio, veinte minutos atrás, se sabe observada y no le importa. Los conductores de dos o tres automóviles, surgidos de garajes vecinos, la miraron con intensidad (al fin se dejan ver), por encima de las caras de esposas o hijos (¿quién es?). Igual algunas mujeres rumbo a Carulla (ahora sí nos fregamos). Igual los niños (¡vive gente allí, mami!). Igual los deportistas (mamita). Le (me) resbalan. Desdeñosa (lo que yo quiero es el sol).

—¿Dónde está Susana?

El edificio de cuatro pisos no se distingue de los demás en su aspecto exterior (si supieran). Salvo por un detalle sólo perceptible para los vecinos: las oscuras cortinas cerradas día y noche. Corren rumores y quejas desde hace tiempos (que se vayan). Este tipo de establecimientos no debería funcionar en barrios decentes (tenemos niños). Recolección de firmas.

Protestas del comité de vecinos (que se vayan). Panfletos en las paredes. Peticiones firmadas en manos de concejales, del alcalde local, del alcalde mayor, de autoridades nacionales. Un par de notas en los periódicos (sin fotos, por favor). Nada ha valido: los autos lujosos, de vidrios oscuros, que entran al garaje, o que a veces se detienen enfrente unos segundos mientras desciende su ocupante (descarados también), proveen suficiente protección. Corren rumores sobre la calidad y la investidura de los clientes (así cómo). Nadie en la cuadra tiene tanto poder. Por eso, con el tiempo, ha imperado la costumbre. Y un acuerdo tácito, en beneficio de las partes: negar toda evidencia. Por eso las cortinas. Por eso las paredes y vidrios contra el ruido. Por eso el silencio lúgubre. Por eso la discreción para entrar o salir, tanto de clientes como de muchachas (si supieran). Por eso pocos notan sus apariciones, cubiertas por gafas y abrigos oscuros, siempre un taxi junto a la puerta, nunca un recorrido a pie por esta calle. Por eso el horror (nos fregamos), el escándalo pintado en tantos ojos, ante el atrevimiento de Susana (lo que yo quiero es el sol).

—¡Susana!

La luz artificial, el maquillaje, el humo del cigarrillo, las sonrisas fingidas, la saliva, el semen, el sudor, las cremas, las caricias sin amor, las uñas, los mordiscos, las palmadas, el cansancio, el licor, las sábanas, los espacios opresivos resecan la piel, la cubren de pliegues mínimos, impensables para sus veinte años (lo que yo quiero es el sol). Demasiado tiempo en ambientes cerrados. Demasiados alientos. Demasiados ojos. Demasiados dedos. Demasiados labios. Demasiados gemidos falsos.

—¿Dónde se metió Susana?

A esta hora de la mañana, la luz del sol llega plena hasta la puerta del edificio. Susana la siente (mujer), la disfruta (qué rico). No le importan las miradas de los muchachos (¿la viste?) que no lograron avanzar en su excursión y formaron un pequeño tumulto en diagonal a ella, ni tan cerca para evidenciar su interés ni tan lejos para no perder detalle (es linda). Levanta más la cara, con los ojos cerrados, y la ofrece al sol (¿puedes creerlo?). Cada movimiento suyo (¡nos fregamos!), por mínimo que sea, suscita un suspiro, una sonrisa, un coro de rumores (tan bella) entre los muchachos, y nuevas señales de rabia entre los demás vecinos de la cuadra (¡descarada!). Susana siente el calor en la piel (cuánto tiempo sin sus rayos). Quisiera exponer más, ofrecer el pecho, el ombligo, las caderas, las nalgas, las piernas, las rodillas, los pies, toda esa piel blanquecina, desgastada, transparente. Sabe que no puede hacerlo. No debe. No se atreve. Al menos

la cara y el cuello, al menos las ojeras y los hombros y los brazos y las manos. No logra evitar una sonrisa (ahora sí nos fregamos, mijita).

—¡Susana!

La voz gruesa de mujer resuena desde adentro del edificio y alcanza por fin a Susana (¡me llaman!). Susana da un brinco (¡no!), abre los ojos (¡no te vayas!), congela la sonrisa (qué pesar). Balbucea una disculpa, que se diluye bajo una ráfaga de palabras de la otra mujer desde adentro (menos mal, mijita). De mala gana, se levanta (¡no!). Lo hace despacio, a propósito. Procura alargar los segundos de sol sobre su cuerpo (al menos lo sentí en la piel). Antes de entrar lanza una mirada a la calle. Sonríe a los muchachos (¡nos vio!). Una sonrisa de quince años (tan bella). Se da vuelta, como una reina de belleza (nos fregamos de verdad, mijita). La cuadra entera la mira, expectante (¡se nos va!). Las miradas tal vez no le resbalan (¿ahora qué hacemos?). Lamenta el sol, ese sol limpio y mañanero (la delicia de sus rayos). Es lo único que quiere extrañar (¡por fin! Qué pesar. ¡Descarada! Se nos fue. ¿Quién era, mami? Tanto tiempo sin sol. Una aparición, viejo men. Bellísima. Buenísima. ¿Le viste los ojos? Una perdida. La perdimos. ¿Y ahora qué hacemos? Adiós). Es lo único que quiere extrañar, cuando cierre la puerta y deje respirar al barrio.

# Susana e o Sol\*

Óscar Godoy Barbosa<sup>1</sup>

- Susana!

Sentada no degrau da porta (ela?), Susana olha a rua. Com seus olhos (ela!) percorre fachadas e prédios, calçadas solitárias, carros que transitam de vez em quando (descarada!). Depois sorri para si mesma, levanta seu rosto e os ombros nus, fecha os olhos e entrega-se (que delícia) a curtir o sol. A manhã de domingo é luminosa, surpreendente para essa Bogotá que renasce após dois meses seguidos de chuvaradas e de nuvens carregadas. Os desportistas da rua foram os primeiros a perceber o repentino verão e logo saíram rumo à ciclovia. De bicicletas, de patins, a pé, desfilaram sozinhos ou em pequenos grupos carregados de tênis e roupa esportiva e capacetes e garrafinhas de água. Foram os primeiros, mas não os únicos. Um grupo de adolescentes (e aí, meu) começa a se reunir na esquina, sem muitas preocupações. Discutem as opções (vamos dar uma banda, jogar futebol, dar uma volta, ao shopping, dar um rolê, tem sol, vamos nessa). E novamente discutem as opções (vamos dar uma banda por aí): ou seguir o caminho dos desportistas, em matilha de bicicletas, ou se arriscar a explorar a pé as montanhas que ameaçam a cidade. A segunda opção vence pela maioria (montanhas, sol, aventura). Cinco deles (voltamos logo) correm para seus apartamentos e retornam com garrafinhas de água e pequenas mochilas cheias de laranjas, leite condensado, pasteizinhos de goiaba, salgadinhos. Os

---

\* Tradução de Daniel Conte e Hernan Dario Sanchez.

<sup>1</sup> Oscar Godoy Barbosa é graduado em Comunicação Social - Jornalismo na Universidad Externado de Colombia e em Literatura Hispanoamericana pela Sorbonne, de Paris. Como escritor recebeu vários prêmios. Atualmente, é Coordenador Acadêmico do Departamento de Humanidades e Letras da Universidad Central, Bogotá, D. C., Colômbia.



outros checam suas vestimentas: tênis resistentes, roupa cômoda, boné para enganar o sol, capa de chuva (nunca se sabe). Suas risadas enchem o quarteirão (vamos embora). Passa um bom tempo antes que todos se considerem prontos e, finalmente, se escuta o chamado (vamos embora).

Os passos iniciais da improvisada excursão, valentes, otimistas, vacilam cinquenta metros adiante, escorregam, se empurram, param. A aventura se desfaz prontamente ao descobrirem Susana nessa porta. Não a tinham visto da esquina (tão bela). Só agora, ao passar perto dela (tão sedutora). Sabem o que acontece naquele prédio de quatro andares (nossa!!!). Em alguma época, certamente teve apartamentos, mas hoje está (dizem) interligado por portas e escadas e corredores secretos e salões e quartos e saunas e bares (dizem), quatro andares com um propósito só (o pecado, cara). Por isso olham para ela (uma delas!), falam baixinho (tão pálida), disfarçam as risadinhas (tão atirada), se estremecem (tão bela), e ninguém se atreve a dar o primeiro passo para ultrapassá-la e retomar o objetivo inicial das montanhas. Os olhos dos rapazes começam a olhar Susana por baixo, desde os pés (tênis brancos, de menina), sobem pelas pernas cobertas por uma calça cor-de-rosa de abrigo (tão compridas), descobrem a blusa azul celeste com os ombros nus (essa pele), através da qual nem sequer a posição discreta, um pouco encurvada para frente, consegue dissimular o tamanho nem o esplendor dos seios (nossa!!!). Aí param, entre os ombros, que dão uma ideia da cor da pele, e os seios (você viu isso?). Somente alguns poucos chegarão acima, ao cabelo escuro, preso atrás de um tope, à cara branca e aos olhos fechados (tão bonita). Os olhos fechados e o rosto dado ao sol (o que eu quero são seus raios).

- Susana!

Para Susana, pele cansada, sem maquiagem, expressão de gozo (que delícia!), não está nem aí para os olhares. Desde que decidiu sentar-se na entrada do prédio, vinte minutos atrás, sabe que é observada e não se importa. Os motoristas de dois ou três carros, que saíram de garagens vizinhas, olharam-na intensamente (por fim se deixam ver) por cima dos rostos de esposas ou filhos (quem é?). Do mesmo jeito algumas mulheres rumo a Carulla (agora sim nos encontramos). Do mesmo jeito as crianças (mora gente aí, mãe!). Do mesmo jeito os desportistas (gostosa). Não está (estou) nem aí. Com desdém (eu quero mesmo é o sol).

- Cadê Susana?

O prédio de quatro andares não se diferencia dos outros pelo seu aspecto exterior (se soubessem!). A não ser por um detalhe apenas perceptível pelos

vizinhos: as cortinas fechadas de dia e de noite. Há tempo se espalham boatos e queixas (tem de ir embora). Esse tipo de estabelecimento não deveria funcionar em bairros decentes (temos crianças). Fizeram um abaixo assinado. Protestos da Associação de Vizinhos (tem de ir embora). Cartazes nas paredes. Petições com assinaturas aos vereadores, ao prefeito, ao governador, às autoridades nacionais. Algumas reportagens nos jornais (sem fotos, por favor). De nada adiantou: carros de luxo, com vidros escuros, que entram na garagem ou param na porta alguns segundos enquanto desce seu ocupante (também descarados), fornecem proteção suficiente. Há boatos sobre o nível e a importância dos clientes (será?). Ninguém no quarteirão tem tanto poder. Por isso, com o passar do tempo, prevaleceu o costume. E um acordo tácito, em benefício das partes: negar toda evidência. Por isso as cortinas. Por isso as paredes e janelas acústicas. Por isso o silêncio lúgubre. Por isso a discrição para entrar ou sair, tanto dos clientes como das garotas (se soubessem). Por isso poucos notam suas aparições, blindadas com óculos e agasalhos escuros, sempre um táxi esperando na porta, nunca uma caminhada por essa rua. Por isso o horror (nos vemos), o escândalo desenhado em tantos olhos, perante o atrevimento de Susana (o que eu quero mesmo é um pouco de sol).

- Susana!

A luz artificial, a maquiagem, a fumaça do cigarro, as risadinhas fingidas, a saliva, o sêmen, o suor, os cremes, as carícias sem amor, as unhas, as mordidas, os tapinhas, o cansaço, o licor, os lençóis, os espaços opressivos ressecam a pele, cobrem-na de pequenas fissuras, impensáveis para seus vinte anos (eu quero mesmo é o sol). Tempo demais em ambientes fechados. Hábitos demais. Olhos demais. Dedos demais. Lábios demais. Falsos gemidos demais.

- Onde se meteu a Susana?

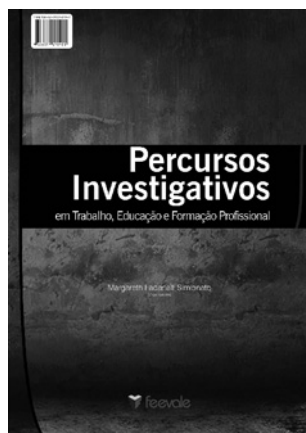
A essa hora da manhã, a luz do sol chega plena até a porta do prédio. Susana a sente (mulher), a desfruta (que delícia). Não se importa com os olhares dos rapazes (viu isso, cara?) que não conseguem avançar para sua excursão e fizeram um pequeno tumulto em diagonal a ela, nem tão perto para evidenciar seu interesse nem tão longe a ponto de perder um detalhe (é linda). Levanta mais a cara, os olhos fechados, e a oferece ao sol (dá para acreditar?). Cada um dos seus movimentos (nos encontramos!), por mínimo que seja, desperta um suspiro, um sorriso, um coro de rumores (tão bonita) entre os rapazes, e novos sinais de raiva entre os outros vizinhos do quarteirão (descarada!). Susana sente o calor na pele (quanto

tempo sem seus raios). Desejava expor mais, oferecer o peito, o umbigo, o quadril, as nádegas, as pernas, os joelhos, os pés, toda essa pele esbranquiçada, cansada, transparente. Sabe que não pode fazer isso. Não deve. Não se atreve. Pelo menos a cara e o pescoço, pelo menos as orelhas e os ombros e os braços e as mãos. Não consegue evitar um sorriso (agora sim nos encontramos, querida).

- Susana!

A voz grossa de mulher ecoa dentro do prédio e chega finalmente a Susana (me chamam!). Susana dá um pulo (não!), abre os olhos (não vai embora!), simula o sorriso (que tristeza). Gagueja uma desculpa, que se dilui sob o palavrório incontido da outra mulher (ainda bem, criatura). Sem vontade, se levanta (não!). Devagar, propositalmente. Procura estender os segundos de sol sobre seu corpo (pelo menos o senti na pele). Antes de entrar lança um olhar para a rua. Sorri aos rapazes (ela nos viu!). Um sorriso de quinze anos (tão bonita). Vira de costas, como uma rainha de beleza (nos encontramos mesmo, querida). Todo o quarteirão a observa, apreensivo (perdemos ela!). Talvez não esteja nem aí para os olhares (e agora, vamos fazer o quê?). Lamenta o sol, esse sol limpo e matutino (a delícia de seus raios). É da única coisa que quer sentir saudades (acabou! Que pena. Descarada! Perdemos ela. Quem era, mãe? Tanto tempo sem sol. Uma aparição, meu, cara. Belíssima. Gostosa. Você viu os olhos dela? Uma vagabunda. Perdemos ela. Vamos fazer o que agora?. Tchau). É da única coisa que quer sentir saudades quando fechar a porta e deixar de respirar o bairro.

## **Outras obras da Editora Feevale**



**Percurso investigativos em  
trabalho, educação e formação  
profissional**

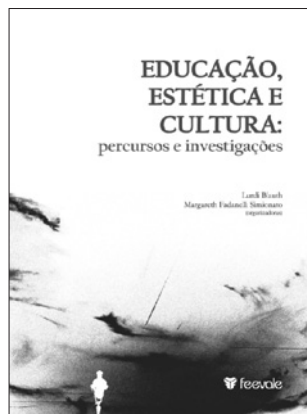
Organizadora: Margareth Fadanelli  
Simionato.

Disponível para download em  
[www.feevale.br/editora](http://www.feevale.br/editora)

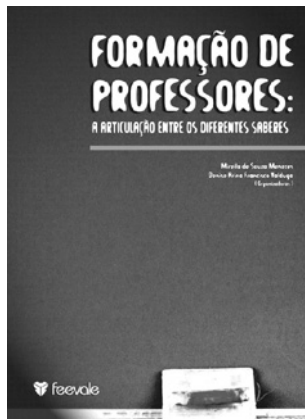


**Reflexões sobre as práticas  
pedagógicas**

Organizadoras: Mirella de Souza Menezes  
e Denise Arina Francisco.  
Disponível para download em  
[www.feevale.br/editora](http://www.feevale.br/editora)



**Educação, Estética e Cultura:  
percursos e investigações**  
organizadoras: Lurdi Blauth e  
Margareth Fadanelli Simionato.



**Formação de professores:**  
a articulação entre os diversos saberes  
organizadoras: Mirella Menezes e  
Denise Valduga.





Capa: papel Supremo 240g com plastificação fosca. Miolo: papel Sulfite 70g.  
Impressão: Contexto Gráfica. Tiragem 300 exemplares. A diagramação e produção  
gráfica desse livro foram realizadas pela Editora Feevale. fonte: Garamond

“Em época de descrença, de fragmentação, de diluição de referências e, ainda, paradoxalmente, de demarcação de fronteiras com a ostentação bélica, a construção das relações há de estar cada vez mais pautada no diálogo. E a palavra – instância primeira do dialogismo – ergue-nos soberanos, estejamos onde estivermos, sejamos quem formos.”



 feevale  
editora