

Ana Carolina Rigoni Carmo
Carlos Bezerra Cavalcante Neto
(Organizadores)

FILOSOFIA, LINGUAGENS E COGNIÇÃO



Filosofia, Linguagens e Cognição

**Ana Carolina Rigoni Carmo
Carlos Bezerra Cavalcante Neto**
(Organizadores)

Filosofia, Linguagens e Cognição

 **Pedro & João**
editores

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Carolina Rigoni Carmo; Carlos Bezerra Cavalcante Neto (Orgs.)

Filosofia, Linguagens e cognição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 142p.

ISBN 978-85-7993-610-4

1. Filosofia e linguagem. 2. Linguagem e cognição. 3. Literatura e imagem. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

ÍNDICE

Apresentação	7
1. O x da questão Anderson Ulisses dos Santos Nascimento	19
2. Mulheres invisibilizadas pela história: um resgate a partir do estudo de correspondências Ana Carolina Rigoni Carmo	27
3. Autofabulação e memória cultural: quando literatura e imagem reescrevem a história Luciano Passos Moraes	43
4. Tradução e ética a partir de <i>O tradutor cleptomaníaco</i>, de Dezső Kosztolányi Carlos Bezerra Cavalcante Neto	61
5. Adaptar ou não adaptar: criações a partir de textos literários na aula de inglês Carolina de Pinho Santoro Lopes e Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca	83
6. A escrita e a produção de textos a partir da perspectiva multidisciplinar de Van Dijk e Kintsch Luciana Dias Ribeiro	99

7. A construção da racionalidade moral-pragmática no “chão da escola”: o caso da implementação de um projeto de correção de fluxo em uma escola municipal do Rio de Janeiro	117
Marina Meira de Oliveira	
Sobre os autores	141

APRESENTAÇÃO

Não são apenas a abrangência teórica e a extensão histórica da relação entre filosofia e linguagens que inviabilizam a tentativa de dela nos servirmos para introduzir o presente livro. São também os modos como os termos da relação se imbricaram e reagiram mutuamente nos estratos de um terreno que, sempre fértil ao longo de eras, passou, em dado momento, a brotar ciências, métodos e linhagens desde a invenção do método comparativo das línguas no século XIX até a culminância do *linguistic turn* no século XX e seus ecos nos dias atuais. É digno de nota não apenas o modo como a filosofia foi radicalmente influenciada pelas ciências da linguagem, mas também como esta influência, em alguns casos, retorna às ciências na prestação de ou no diálogo sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos e na aplicação dos mesmos em pesquisas de viés mais empírico. Se não quisermos nos limitar ao que, de um ponto de vista filosófico, é ainda recente (coisa de poucos séculos), podemos remontar às próprias origens da filosofia ocidental e à polissemia do *lógos* grego para rastrear aquela mútua implicação nas ressonâncias de uma única palavra, que significa tanto “linguagem”, quanto “razão”; que significa “ordenação”, mas, também, “discurso”. “O que é filosofia?”, “o que são linguagens?”, “como se relacionam?” são, portanto, perguntas que, embora não devam ser ignoradas pelo seu papel orientador, apontam para um caminho demasiado longo e incerto para uma apresentação.

Acreditamos, contudo, que professores do Ensino Básico como nós, frequentemente confrontados com a

situação inaugural de dar a conhecer um conteúdo, um saber ou mesmo uma ciência, estão mais acostumados a enfrentar perguntas como essas, sem muitas – ou poucas – mediações conceituais. Em boa medida, isso ocorre pela tarefa comumente projetada sobre um professor de uma disciplina determinada: a “missão impossível” de dar conta, em potência, do conjunto de conhecimentos que ela representa e que nos são corriqueiramente atribuídos em virtude de uma vulgarização compreensível dos processos de especialização em nossa sociedade. Trata-se de um fenômeno que decorre, em boa medida, de uma subestimação da especialidade mesma que é ser professor, sobretudo professor da Educação Básica, nível a que ainda pouco se condecora o aval da pesquisa. É assim que, dentro da expressão “professor de filosofia”, a expectativa da especialidade incide sobre a disciplina a ser ensinada, ignorando-se o fato de que um professor de filosofia não precisa ser uma história da filosofia ambulante, mas, dentre várias outras peculiaridades, também tem o papel de dominar um conjunto mínimo de conhecimentos que permita aos seus alunos aprender filosofia ou, como se prefere, aprender a filosofar. O mesmo se passa com os professores de línguas.

Nesse sentido, propor um grupo de pesquisa em Filosofia e Linguagens no Colégio Pedro II não significa uma mera forma de integração das atividades de pesquisa dessas áreas no Ensino Fundamental e Médio e de seus respectivos pesquisadores ao que já vem sendo feito em outras instâncias da produção acadêmica. Mais que isso, significa perguntar-se de que maneira dinâmicas e modulações que tais saberes adquirem no universo da Educação Básica podem contribuir, *ao seu modo*, para o enriquecimento dessa produção. Seria pouco relevante, portanto, o propósito de incorporação de nossas pesquisas àquela já consolidada nas universidades. Além disso, seria

demasiado restritivo apenas repetir a associação típica da pesquisa no nível do Ensino Fundamental à pesquisa do ensino, como se todo professor universitário de cálculo também tivesse que restringir sua pesquisa à especialidade do ensino de cálculo para adultos. Não nos impedimos de pesquisar o ensino de filosofia e das linguagens ensinadas pelos professores do grupo, mas nos interessa igualmente saber o que *mais* e de que *outras* maneiras é possível pesquisá-las na Educação Básica. Trata-se, portanto, de permitir que, nos limites da *linguagem* da pesquisa em filosofia e em linguagens, inclua-se o *mundo* escolar, povoado por perguntas indomesticadas ou indomesticáveis, arriscadas, contagiadas pelo olhar espantado e problematizador de crianças e adolescentes, pelo contato contínuo com os “recém-chegados”, como diria Hannah Arendt.

Esse distanciamento gradual do que Jacques Rancière chama de uma “ordem explicadora”, que brutalizaria o indivíduo ao pretender emancipá-lo pelo caminho da explicação, não pode deixar ileso a própria atividade de pesquisa no nível da Educação Básica, que, também gradativamente, se permite tatear objetos de pesquisa simbolicamente interditados – e muitas vezes interditados não apenas aos professores dessa etapa do ensino. De igual forma, lidamos, na nossa rotina de trabalho, com um momento muito plástico e criativo da formação do sentido das palavras, momento que insiste em ser novo, por exemplo, a cada início de ano letivo, quando um aluno pergunta, sem o menor pudor, pura e simplesmente “o que é filosofia?”, pergunta esta que a maioria dos filósofos admitiria ser uma das mais difíceis que se possa fazer nessa área. O modo como os saberes dialogam através de propostas inter e transdisciplinares tampouco emulam necessariamente o que ocorre no Ensino Superior. As condições de pesquisa em uma escola não são diferentes,

portanto, apenas pelas razões socialmente difundidas e indesejadas que ora precarizam os saberes ali produzidos, ora os depreciam, mas também pela sua própria natureza “propedêutica”, extremamente responsiva às variações da dinâmica social e, principalmente, atravessada pelo bem-vindo e já mencionado frescor das perguntas em seu estado primordial, expressão verbalizada de espantos, dúvidas e insatisfações que alvorecem no processo escolar de socialização.

São estas as condições a partir das quais o Grupo de Pesquisa em Filosofia e Linguagens toma a sua forma. O presente livro, muito mais que apresentar isso, consiste, na verdade, em uma etapa da sua formação. Nesse sentido, há menos um compromisso de unidade teórica entre as abordagens; há mais uma comunidade de interesses de pesquisa em torno de problemas que, aos seus integrantes, são afins, ainda que não necessariamente afinados. Os artigos aqui publicados fazem parte desse processo de aproximação entre integrantes de diferentes departamentos pedagógicos e que trazem em sua bagagem pesquisas de natureza “impura”, que propõem o diálogo entre as disciplinas e sua reflexão na prática docente. É esse o fio de Ariadne que liga uma pesquisa a outra: professores-pesquisadores de Filosofia que incorporam à sua pesquisa questões oriundas dos estudos literários, linguísticos e de tradução; professores-pesquisadores de línguas que, em suas pesquisas, abrem espaço para reflexões, temas e recursos teóricos de relevância filosófica e pedagógica. Talvez não se trate, em alguns dos casos, de aproximações, incorporações ou autorizações típicas, mas é justamente a problematização dessa tipicidade que, pelos motivos já expostos, nos é conveniente – pelo menos neste momento.

O Grupo de Pesquisa em Filosofia e Linguagens foi formado em 2015, a partir das discussões de um grupo de docentes do Campus Centro do Colégio Pedro II, que desejava iniciar pesquisas em conjunto com colegas de disciplinas afins, ou que já o fazia solitariamente e desejava articular seus projetos com os demais professores.

A composição inicial contava com os docentes Ana Carolina Rigoni Carmo e Carlos Bezerra Cavalcante Neto (Filosofia), Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca e Carolina de Pinho Santoro Lopes (Língua Inglesa) e Anderson Ulisses dos Santos Nascimento (Língua Portuguesa). Naquele momento estavam sendo implantados projetos de Iniciação Científica Jr. na instituição e precisávamos pensar coletivamente as propostas e atividades a serem desenvolvidas.

Em 2017, tomaram parte do grupo os professores Luciana Dias Ribeiro (Língua Inglesa) e Frederico Chevrant Pagnuzzi dos Santos (Língua Portuguesa). No mês de novembro, o grupo realizou sua Primeira Jornada de Filosofia, Linguagens e Cognição, no Campus Centro do Colégio Pedro II. Foi um evento de grande importância, pois pudemos apresentar os resultados de nossas pesquisas e atividades desenvolvidas na instituição, para além do espaço restrito da sala de aula. Compartilhar e publicizar nossas experiências docentes é de grande relevância por dois motivos: possibilitamos a avaliação do nosso trabalho por alunos e profissionais da educação, a fim de aperfeiçoá-lo; divulgamos nossas ideias e práticas, para que pudessem repercutir em outros espaços, amplificando saberes e estratégias de ensino.

Em 2018 o grupo cresceu, em tamanho e em profundidade. Passaram a integrar o time os docentes de língua francesa Luciano Passos Moraes e de língua inglesa Marina Meira de Oliveira, trazendo novas discussões interdisciplinares. Com o crescimento surgiu a ideia deste

livro, que contou com o apoio financeiro do Colégio Pedro II, através da PROPGPEC (Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura). Agradecemos imensamente pelo auxílio e entendemos que ele é a forma, não apenas de manter os coletivos de pesquisa funcionando, mas também de possibilitar a divulgação do trabalho de qualidade realizado no Colégio, para além dos muros da instituição.

O grupo conta hoje com três linhas de pesquisa, que organizam o trabalho, mas não representam caminhos únicos para a pesquisa docente, tampouco cada percurso apresenta-se como isolado dos demais. A primeira linha intitula-se “Correspondências e escritas autobiográficas” e visa estudar diferentes registros escritos – cartas, biografias, escritas de si – e seus conteúdos, a partir de uma perspectiva filosófica e literária. “Didática e Poética da Tradução” estuda os diversos processos de tradução possíveis, não apenas entre idiomas, mas entre linguagens distintas. A terceira linha é a mais recente, “Cognição e produção de subjetividade” e surgiu com o objetivo de abarcar pesquisas mais amplas nos campos do aprendizado e da cognição, buscando entender como esses processos são responsáveis pela constituição de sujeitos.

A obra “Filosofia, linguagens e cognição” foi organizada a partir das linhas de pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Entretanto, por ser uma coletânea de artigos com temáticas diversificadas, esta obra pode ser lida de maneira não-linear, de acordo com os interesses e percursos que o leitor deseja traçar. É um convite à reflexão filosófica de temas educacionais, mas também sobre como nos comunicamos e aprendemos, como escrevemos e registramos a história, como processamos informações e as utilizamos na vida cotidiana. Visa divulgar atividades e estudos realizados no âmbito do Colégio Pedro II, nas aulas regulares e nos projetos de Iniciação Científica, mas

também apresenta pesquisas que seus docentes realizaram em programas de pós-graduação.

Deste modo, as reflexões desenvolvidas nos capítulos acabam por realizar, na prática, um diálogo e uma integração entre o trabalho de pesquisa desenvolvido no colégio junto aos estudantes e os próprios percursos individuais dos professores enquanto pesquisadores, na medida em que cada projeto de Iniciação Científica Jr. não pode ser dissociado da produção acadêmica de seus orientadores por terem como origem seus interesses particulares e os arcabouços temático, teórico e crítico por eles explorados.

O primeiro capítulo é uma homenagem póstuma ao professor Anderson Ulisses dos Santos Nascimento, um dos fundadores do Grupo de Pesquisa em Filosofia e Linguagens. O texto “O X da questão”, publicado originalmente no blog *Transversos*, discute o recurso comumente utilizado para o tratamento não binário, para lidar com masculino e feminino na língua portuguesa. O autor define e distingue a questão do gênero sob as perspectivas biológica, sociológica e linguística, questionando o papel do gênero na língua portuguesa e em outras línguas, afirmando que estas são sistemas simbólicos que constroem representações para o mundo dado, mas não designam a realidade. O autor reflete, igualmente, sobre a relação da língua com seu contexto social, polemizando sem prescrever, sem estabelecer padrões a serem seguidos.

Os capítulos seguintes participam das discussões da linha de pesquisa “Correspondências e escritas autobiográficas”, que busca analisar esses registros como fonte primordial de pesquisa. O segundo capítulo, “Mulheres invisibilizadas pela História: um resgate a partir do estudo de correspondências”, de Ana Carolina Rígoni Carmo, tem como ponto de partida o projeto de Iniciação

Científica Jr. realizado no Colégio Pedro II, “O que dizem as cartas dos filósofos”. O projeto gerou reflexões na professora, que aprofundou seus desdobramentos nesse texto, que utiliza a metodologia do estudo de cartas. Embora a participação feminina tenha sido desde sempre efetiva e relevante na produção científica e filosófica, essa não costuma ser a versão mais conhecida da história. O capítulo tem como objetivo identificar a autoria de teorias construídas por mulheres, mas que foram assinadas exclusivamente por seus amigos ou companheiros. Trata-se de um resgate que ainda hoje torna-se necessário, dada a grande desigualdade de oportunidades e visibilidade entre homens e mulheres no espaço acadêmico.

O terceiro capítulo “Autofabulação e memória cultural: quando literatura e imagem reescrevem a história”, de autoria de Luciano Passos Moraes, é resultado de reflexões desenvolvidas pelo autor ao coordenar o projeto de pesquisa “Leituras da francofonia: identidade e trânsito intercultural”, desenvolvido junto a estudantes bolsistas de Iniciação Científica Jr. (2017-2018). O trabalho versa sobre a exploração do espaço autobiográfico em narrativas contemporâneas no Canadá francófono, levando em consideração o trânsito de escritoras e escritores que ficcionalizam suas experiências de exílio e migrância para ressignificar situações de (não-)pertencimento tão frequentemente vividas pelo sujeito contemporâneo. O capítulo focaliza, ainda, estratégias de escrita literária que rompem com os paradigmas tradicionais de gênero literário, uma vez que as obras em questão trazem novos componentes à escrita, a exemplo do recurso à utilização de imagens pictóricas junto aos relatos e da hibridação de subgêneros da escrita autobiográfica (como a autobiografia, o autorretrato, o diário e o ensaio). Tal empreitada revela que a historiografia tradicional é frequentemente questionada por estes escritores da

migrância, quando buscam dar vozes a personagens e histórias de vida geralmente ignoradas ou relegadas a segundo plano pelo discurso oficial. A fragilização das fronteiras nas literaturas em francês é um dos fios condutores no conjunto de textos analisados no âmbito do projeto de ICJr, visando à ruptura com paradigmas tradicionais no que concerne ao cânone. A leitura de textos como o que é estudado neste capítulo é um dos focos do projeto, a fim de proporcionar a abertura dos horizontes de leitura dos estudantes rumo ao desenvolvimento de valores que os tornem multiplicadores da valorização das literaturas francófonas consideradas minoritárias.

No quarto capítulo, “Tradução e ética a partir de *O Tradutor Cleptomaniaco*, de Dezső Kosztolányi”, Carlos Bezerra Cavalcante Neto investiga como uma discussão sobre as tensões éticas inerentes à atividade de tradução emana das ideias inusitadas de um conto do escritor húngaro Dezső Kosztolányi. Para isso, recorre a textos teóricos sobre tradução, mas, em especial, ao trabalho do filósofo e tradutor Antoine Berman, para quem a tradição da tradução ocidental reflete majoritariamente um sistema deformador que produziria versões “etnocêntricas”, que não preservariam a alteridade do original. O texto faz parte da pesquisa “Ética e tradução: formas de (des)entendimento”, que procura avaliar a possibilidade da tradução como modelo ético para as relações interculturais. O projeto também envolve a orientação de alunos do Programa de Iniciação Científica Jr., para os quais a leitura do conto de Kosztolányi é obrigatória. Esta pesquisa, assim como aquela apresentada a seguir, está incluída na linha de pesquisa “Didática e Poética da Tradução”.

No quinto capítulo, as autoras Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca e Carolina de Pinho Santoro Lopes pensam a questão da tradução aplicada às aulas de Inglês.

O uso de textos literários na aula de língua estrangeira pode contribuir para aumentar a motivação dos estudantes, especialmente quando eles têm a oportunidade de realizar atividades que envolvem a criatividade e a aproximação da obra com a realidade vivenciada por eles. O texto aborda experiências de realização de atividades com textos literários adaptados em língua inglesa nas aulas de ensino fundamental do Colégio Pedro II. A partir da leitura de King Arthur (adaptado por J. Hardy-Gould) e Much Ado about Nothing (William Shakespeare, adaptado por A. McCallum), alunos de 7o e 8o anos criaram suas próprias versões das histórias lidas, a maioria delas no suporte de vídeo. É possível perceber que grande parte dos estudantes foi além da transposição do meio escrito para o audiovisual, apropriando-se das obras lidas. Algumas das estratégias utilizadas foram a adaptação do enredo para o Rio de Janeiro na atualidade e referências a elementos da cultura pop.

A terceira linha de pesquisa, “Cognição e produção de subjetividade” é desenvolvida nos últimos capítulos desta obra. “A Escrita e a Produção de Textos a partir da Perspectiva Multidisciplinar de Van Dijk e Kintsch”, de Luciana Dias Ribeiro, faz uma revisão teórica do Modelo de Processamento Textual, proposto por esses dois autores, o qual propõe a existência, ao longo do processamento de textos, não somente de componentes linguísticos, mas também cognitivos e contextuais, o que acaba por conferir-lhe um caráter multidisciplinar. Tal abordagem foi utilizada na pesquisa de Mestrado da autora, na área da Psicologia Cognitiva, como referencial teórico para a análise de textos em português e inglês, produzidos por alunos brasileiros, com vistas à investigação da relação entre a escrita em português como língua materna e inglês como língua estrangeira.

O último capítulo foi escrito por Marina Meira de Oliveira. “A construção da racionalidade moral-pragmática no ‘chão da escola’: o caso da implementação de um projeto de correção de fluxo em uma escola municipal do Rio de Janeiro” é fruto de uma pesquisa de Mestrado realizada dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio a respeito de uma política educacional desenvolvida na rede pública municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de implementação dessa política, destinada à correção da distorção idade-série de alunos que vivenciaram múltiplas repetências, a partir das percepções dos agentes implementadores diretos (professores e diretores). O texto enfoca a construção e legitimação de uma lógica baseada em um pragmatismo acompanhado de julgamentos morais que se apresentam nos relatos dos agentes sobre a política e seu público-alvo, muitas vezes orientando suas ações durante o processo de implementação. Ao discutir os limites e possibilidades desse senso prático-moral, percebe-se que ele pode tanto gerar um aperfeiçoamento de diretrizes formais irrealistas e consideradas até mesmo prejudiciais aos alunos, quanto aprofundar desigualdades anteriores à sua entrada na escola.

A obra que ora se apresenta constitui, portanto, um conjunto de intersecções e diálogos baseados não somente na trajetória de pesquisa de cada uma das autoras e autores, mas em sua própria experiência docente, que não pode ser desvinculada do trabalho desenvolvido em suas respectivas áreas de estudos e de atuação. Um dos propósitos de um grupo de pesquisa inter/transdisciplinar é o de explorar o terreno fértil do diálogo, buscando transgredir os limites próprios de cada disciplina a fim de dar um passo além, demonstrando possibilidades de

reflexão que ultrapassam as barreiras tradicionalmente construídas nas salas de aula e nos programas de pós-graduação. Na expectativa de que esse seja o primeiro de muitos outros trabalhos do Grupo de Pesquisa em Filosofia e Linguagens, desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

Grupo de Pesquisa em Filosofia e Linguagens

1. O X DA QUESTÃO¹

Anderson Ulisses dos Santos Nascimento (*in memoriam*)²

Carxs e queridxs leitorxs, hoje, escrevo aqui um texto que há muito venho pensando, em termos tanto profissionais quanto amplamente humanos, sociais e políticos em si.

Trata-se do, assim chamado, tratamento não binário, para lidar com masculino e feminino na língua portuguesa. Me empenharei em não ser professoral. Não é o que pretendo de modo algum, até por reconhecer as melhores intenções, em geral, nos adeptos dessa suposta solução.

Antes de prosseguir, nem quero entrar no mérito da escolha pela forma mais conhecida dessa escrita, representada, no português, pelo X. Nem sei se compreendo exatamente a origem desse X. Seria um símbolo universal de incógnita? A letra que representa o sexo feminino por excelência, por sua composição cromossomial? Bem, seria justo se pensarmos que o sexo feminino, biologicamente, é o básico do *homo sapiens*

¹ Texto publicado originalmente no blog Transversos, em 28 de março de 2015. Disponível em: <https://transversos.wordpress.com/author/aodysseus/>

² Agradecemos a Andréa Barbosa de Oliveira, companheira de Anderson, que nos auxiliou enormemente nessa homenagem, cedendo o texto para publicação. Seu papel sempre foi ativo na obra de Anderson, ora participando das discussões que motivaram os textos, ora na leitura atenta e revisão dos escritos. Portanto, nossa homenagem ao autor se estende à Andréa, pela participação anônima a que desejamos dar visibilidade neste momento, com a certeza de que nosso amigo brilhará ainda mais forte através desse reconhecimento.

sapiens. Mas, isso tudo, por ora, é digressão. Vamos ao que nos propomos mais diretamente.

Como diria o linguista Jack, vamos, então, por partes. Em primeiríssimo lugar, há de se perceber que a proposição toma, em grande parte, gênero linguístico por gênero sociológico, quando não biológico. Para cada uma dessas áreas, gênero significa algo bem diferente. Na biologia, grosso modo, é sinônimo de sexo mesmo, na Sociologia, diz respeito aos papéis representados junto a uma dada comunidade humana. Assim, sexo e gênero não necessariamente convergiam, embora, sobretudo em nossas representações societárias atuais arquetípicas e estereotípicas, coincidam muitas vezes. Mais que isso, a não coincidência tende a ser motivação de rotulações e processos vários de exclusão no seio dessas sociedades, os quais, sabemos, podem assumir manifestações e roupagens humanamente bastante perversas.

Já o gênero gramatical é algo bastante dissociado das perspectivas acima. Em primeiro lugar, os próprios nomes “masculino” e “feminino” correspondem a uma escolha bastante arbitrária pra categorização dual que herdamos da gramática grega, desde o séc. II a.C.. Ora, é só pensar em toda a sorte de objetos e coisas em geral categorizados como masculino ou como feminino. E pensar também em como isso muda de língua pra língua. Mesmo algumas categorizações que parecem muito universais mudam. Pra nós, parece quase que natural “sol” ser masculino e “lua”, feminino. Em alemão, é o contrário. Poderíamos chamar os gêneros gramaticais do que quiséssemos: gênero 1 e gênero 2, gênero básico e gênero modificado, gênero zero e gênero marcado, etc. Isso pra pensarmos apenas em dois gêneros. Numa mesma língua, o gênero pode mudar ao longo do tempo. “Mar”, até o séc. XVII era feminino em português, como até hoje atestam formas como “maré”, “maresia”, etc.

[Neste texto, a palavra “gramatical” não se relaciona ao sentido senso comum de “certo” ou “errado”, “uso permitido ou proibido”; pelo contrário, diz respeito ao próprio funcionamento das línguas em escala bastante generalizada e sistemática, atestado em seus usos “reais”, espontâneos e cotidianos.]

Há línguas, como o inglês, que apresentam, na prática, gênero único e o masculino e o feminino são formados por outros processos; neste caso, anexando-se, por exemplo, palavras suplementares, “policeman”, “policewoman”. A língua hitita, já morta, apresentava um único gênero para todas suas palavras. Muitos dizem então que, em hitita só havia gênero masculino. Ora, é claro que tal afirmativa só faz sentido dentro de uma tradição terminológica de base grega que enxerga “masculino” e “feminino” como demandas naturais do gênero linguístico. Tampouco, isso nos informa sobre a sociedade hitita e seus níveis de machismo e opressão a³ mulher. Pensar assim é bastante reducionista. Fosse desse jeito, as sociedades de língua inglesa seriam paraísos da igualdade de direitos entre os seres, segundo o parâmetro do sexo ou do gênero (sociológico, por favor!).

A língua dyirbal, falada na Austrália, categoriza seu mundo em quatro gêneros distintos. O linguista George Lakoff, “pai do cognitivismo” atribuiu a esses gêneros a designação “fogo, água, ar e terra”, o que, obviamente, é uma classificação feita de fora, segundo algum juízo pré-concebido. A partir daí, ele compôs a obra de título aparentemente polêmico, um dos pilares do Cognitivismo e grande obra da história da Linguística, “Women, fire and dangerous things”, em alusão ao fato de que, na língua dyirbal, estes elementos partilham o mesmo gênero.

³ Nota do editor: O uso de “aa” ao invés da contração da preposição com o artigo (à) é marca dos textos do Anderson. Ele, como estudioso da língua, pretendia com isso defender o desuso da crase.

Sempre lembro de que “mulherão” é gênero masculino. Em outras línguas, há exemplos vários que atestam o descolamento de gênero linguístico e sexo biológico. Em alemão, “menina” é gênero neutro, por exemplo. **Gênero gramatical, decididamente não é, nem em alusão, sexo biológico e tampouco gênero sociológico.**

Agora, uma questão outra é a compreensão que muita gente tem manifestado quanto isso, considerando que o uso de formas masculinas é indício de opressão na língua. Poderia desenvolver aqui que a categorização de gênero ocorre em nível morfológico e este é um extrato da língua a qual o falante não tem acesso consciente. Confesso que terei dificuldades de falar disso de forma simples, sem ficar professoral; então vou me deter apenas nessa premissa, sem a desenvolver. O masculino, em português, tem papel duplo: refere-se ao gênero masculino e é o gênero geral também. Portanto, “companheiros” inclui “companheiras”, o que não impede, claro, ninguém, por estilo ou por demarcação de posição/ênfase de falar “companheiros e companheiras”. Mas, lembremos. **Gênero linguístico não é sexo!**

A questão pra mim mais delicada de toda esta história é a que estabelece uma contraditoriedade entre intenção e efeito, sobretudo em perspectiva histórica. Como já disse, sei das boas intenções da proposta, bastante ingênua em termos estritamente linguísticos, de “não binarismo”. Ocorre que, sem querer, **tal proposição é profundamente conservadora.** Um dos maiores paradigmas do papel opressor, discriminatório da língua, ao longo de toda a história sempre foi o da logicização da própria língua. Aliás, isso é o que está no cerne da herança de estudos de linguagem na Grécia Clássica, derivada da abordagem filosófica. É graças a essa perspectiva logicizante que a língua tornou-se esse colosso opressor a devastar outras culturas ou membros de sua própria cultura, a partir de um raciocínio simplista e simplificador que a língua é reflexo do

pensamento e se estruturaria nas mesmas categorias básicas. **A língua não designa a realidade; ela é um sistema simbólico** (na verdade, de signos, mas simplifiquemos) **que constrói representações para dada realidade.** É da não compreensão disso que vem toda a parafernália de “certo” e “errado”. É daí que vem toda a exclusão social feita a partir do critério do uso linguístico. É daí que vem o massacrar brutal de povos, sociedades inteiras ao longo de nossa história. Eu desconheço uma única aplicação logicizante aa língua que tenha caráter revolucionário, transformador. Seja na Antiguidade, na Idade Média, no Renascimento, no século XX, o ímpeto de aprisionar a linguagem, tão variada e multifacetável quanto o ser humano, a categorias estanques, limitadas e demarcadas acopladas ao pensamento “tangível” sobre o mundo exterior criou um lastro interminável de desgraceiras pras línguas e seus falantes. **Impor logicização aa língua sempre é tirá-la de seu curso real/natural do uso de seus falantes.**

A proposta e abordagem em questão são tão inerentemente conservadoras que transbordam esse conservadorismo imanente. É só constatar que, agregadamente, a ideia em questão traz um valor indissociável de prevalência da escrita sobre a fala, reconfigurando um quadro de se lidar com a língua de 100 anos atrás, e jogando por terra todo o combate ao elitismo, preconceitos linguísticos, dogmatismos e exclusão social que estão inerentemente associados aa suposta prevalência da escrita sobre a fala. Mais do que isso, é a corroboração e aval a todos os procedimentos de tiranização e brutalidade cultural e física perpetrados no passado e no presente contra populações ágrafas, em todo o globo. Aqui no Brasil mesmo, cotidianamente, essas sociedades vêm sendo exterminadas com silêncio e cumplicidade da sociedade omissa, em posturas que apregoam a primazia da escrita sobre a fala, por exemplo.

Em outras palavras, com boas intenções, acaba-se por reforçar os parâmetros mais maximizados de preconceito linguístico que há e, por que não dizer, do respeito cultural ao direito humano mais básico, o de se expressar.

No fim das contas, a proposta de uma linguagem de designação supostamente não binária, é como, bem mal comparando, condenar nazistas a penas em campos de concentração.

Obviamente, a língua pertence a todos, inclusive aos que não a usam articuladamente por alguma limitação de ordem física. Isso faz com que todos sintam-se, com justeza, a poder falar sobre a língua. Contudo, a quem a estuda, não é possível apenas se furtar diante de certas discussões e demandas. A língua real não é regulada por gramáticas. Estas apenas dão conta de uma ínfima fração de língua chamada língua padrão, um uso idealizado e que não é efetivamente praticado no dia a dia de uso linguístico espontâneo. Não é dessa língua padrão que estamos falando, mas sim daquela cujo funcionamento não pode ser “decidido” ou legislado por ninguém, do próprio funcionamento do sistema linguístico que não pode (no sentido da possibilidade mesmo e não no da permissão), simplesmente, ser objeto de decisões/deliberações pessoais ou coletivas. Tentar fazê-lo, além de artificial, é, inevitavelmente, ato dos mais insensíveis autoritarismos, como temos muitos exemplos ao longo da História.

É claro que a língua é um elemento cultural e social muitíssimo potente, aliás, possivelmente, o mais constitutivo e basilar de todos. Logo, a relação língua e sociedade há de ser um tanto complexa, em uma dialética incessante e bastante difundida.

Há, nesse mesmo campo de questões de língua que dizem respeito à morfologia, questões bastante candentes, como, por exemplo, por que determinadas designações no feminino carregam carga pejorativa e

depreciativa? Ora, “vagabunda”, “safada”, “malandra”, “vadia” não são meramente as formas femininas para “vagabundo”, “safado”, “malandro”, “vadio”. Nem mesmo em Portugal, “puta” é simplesmente o feminino de “puto”, menino, garoto, jovem. É claro que esse exemplo bem simples mais do que demonstra a complexidade da interação língua e sociedade. Ora, o que está aí em jogo não é a morfologização de feminino em “a”, mas a leitura social a ela aplicada, nesses casos. Propostas como a discutida neste texto buscam uma intervenção quanto a questões como essa, mas, por todas as razões aqui apresentadas, por um viés muito equivocado.

A relação língua e sociedade é das mais complexas que há por se lidar e transborda ideologia, inclusive, em acepção menos saliente de explicitação bastante direta de ideias do que, cotidianamente, estamos acostumados a pensar. Dificilmente, as ideologias de uma sociedade surgem transparentemente numa língua, pois que são fincadas em níveis muito distintos (de profundidade e visibilidade, inclusive) e num trabalho de escavação cultural de séculos, por vezes, milênios.

Espero ter conseguido pontuar algumas questões importantes para o diálogo, no que diz respeito à linguagem, na discussão social de gênero. Tentei ser não acadêmico e expor a questão da forma mais simples e menos técnica possível. Não se trata de poder ou não poder, muito menos de certo ou errado. Nem reconheço tais categorias e isso aqui é um papo sério, de adulto e de ser humano. Espero que todos que leiam este texto possam encontrar aqui algo pra refletir.

2. MULHERES INVISIBILIZADAS PELA HISTÓRIA: UM RESGATE A PARTIR DO ESTUDO DE CORRESPONDÊNCIAS

Ana Carolina Rigoni Carmo

A participação feminina sempre foi relevante na produção científica, filosófica e acadêmica em geral, embora essa não costume ser a versão mais conhecida da história. Grandes teorias são assinadas por seus amigos, maridos, amantes ou confidentes. Porém o desenvolvimento das ideias, que partiu da interação intelectual de uma dupla, é atribuído a um único indivíduo. Traços de culturas e épocas em que o homem monopolizou a academia e era o único produtor (conhecido) de ciência. Concepções que necessitam de transformações urgentes, visando uma sociedade mais igualitária, em que ideias e descobertas possam ser atribuídas àqueles que as tiveram de fato.

Se as mulheres não assinaram os livros, quais indícios temos de sua participação? A produção feminina pode ser analisada por meio de fontes históricas diversas, especialmente a partir de registros biográficos. Com o estudo de cartas, é possível perceber como teorias hoje consagradas foram produzidas e quem foram seus reais autores.

A correspondência é um formato de documento que necessita ser estudado e requer políticas específicas de preservação, pois traz informações de grande relevância sobre pessoas (notórias ou não), épocas, e movimentos culturais e artísticos. Foi – até meados do século XX – forma

de comunicação amplamente utilizada, perdendo espaço apenas a partir da popularização da telefonia.

Além dos inúmeros aspectos históricos e culturais que circundam os personagens envolvidos na troca epistolar, é possível extrair informações valiosas a partir dos seus componentes subjetivos: a personalidade dos autores, a relação que possuíam, as ideias que os uniam e as discordâncias que os afastavam. Nas cartas de casais, percebe-se o lugar que cada um ocupava no relacionamento e as desigualdades de fato – tanto intelectuais, devido ao pouco espaço permitido ao pensamento feminino, quanto cotidianas, revelando a pressão das tarefas domésticas, que ocupavam completamente a vida das mulheres.

A História atribui às mulheres escassa autoria no campo científico. Entretanto, na prática, sua participação é efetiva e fundamental no papel de criação de teorias científicas e filosóficas. Elas deram contribuição decisiva para o conhecimento humano, mas permaneceram no anonimato das cartas. Resgatar sua presença é necessário na atualidade. Significa tornar visível quem foi obscurecida pela cultura patriarcal. Trazer à tona as desigualdades de gênero existentes ainda hoje, que precisam desaparecer.

O objetivo deste capítulo é analisar exemplos de algumas protagonistas reais, como Mileva Marić, primeira esposa de Albert Einstein, que participou das principais proposições desenvolvidas por ele, jamais recebendo crédito por isso. A fonte utilizada para as análises é primordialmente o estudo de correspondências, que permitem localizar a contribuição feminina na produção de teorias, para além dos dados que a história oficial nos conta.

Temos como ponto de partida alguns dados da pesquisa realizada com alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II (Campus Centro - RJ), oriundos do programa de

Iniciação Científica Jr. em Filosofia, nos anos de 2015 e 2017. O projeto “Correspondências filosóficas: o que dizem as cartas dos filósofos”, foi composto em 2017 com cinco pesquisadoras mulheres¹ que se interessaram pelo estudo de cartas de amor e pela temática da participação feminina na ciência. A partir dos estudos realizados, ficou claro o papel secundário (muitas vezes obscuro) que a história atribuiu àquelas que tanto contribuíram ao desenvolvimento de saberes científicos e filosóficos.

É possível estender esse diagnóstico a outras áreas, como a arte, em que as mulheres aparecem na história como coadjuvantes, poucas vezes como protagonistas. Camille Claudel (1864-1943) nunca obteve a fama de seu mestre e amante Rodin, embora seja de conhecimento público que a maioria das obras do escultor era produzida por seus alunos. Camille terminou sua vida tratada como louca, vivendo por 30 anos em um manicômio, internada compulsoriamente pela própria família. Rodin foi considerado um gênio da escultura moderna, título que soa bem mais pomposo – e possivelmente impreciso.

A visibilidade de um talento depende de questões culturais, de época e de gênero. Entre homens e mulheres tem havido grande desequilíbrio, e as fontes históricas e biográficas são de grande relevância para compreender essas injustiças e atribuir crédito às reais protagonistas. As correspondências são de grande valia para compreensão do papel da mulher nas ciências, nas artes, na filosofia e no mundo.

¹ Gostaria de agradecer às alunas Laura Coelho dos Santos, Maria Roberta José Silva, Mariana Barbosa de Araújo, Rebecca Lopes Soutinho e à licencianda em Filosofia Elaine Lisboa (UFRJ), por formarem o grupo das “Meninas Super Poderosas”, que deram grande impulso ao estudo epistolar com a temática e o olhar femininos.

Elisabeth da Boêmia escreveu a René Descartes

O filósofo francês René Descartes (1596-1650) dispensa apresentações. Escreveu diversas obras importantes para a História da Filosofia, ganhando notoriedade com a formulação do *cogito*: “Penso, logo existo”. As poucas dificuldades que Descartes encontrou na sua trajetória acadêmica dizem respeito ao temor que a Igreja pudesse condenar seus textos². Tornou-se um dos pensadores mais conhecidos no mundo, considerado o fundador da Filosofia Moderna.

Quem é Elisabeth, que não é mencionada nos manuais de Filosofia? A Princesa Elisabeth, filha mais velha do Rei Frederico V³, nasceu na Boêmia em 1618. Ela residiu no país até seu pai ser deposto, indo para o exílio ainda criança. Elisabeth, por ter sido criada como uma princesa (mesmo sem reinado), acabou por receber os ensinamentos atribuídos a uma pequena parcela da população, geralmente masculina. Lia muitos livros e era bastante curiosa, habilidosa em matemática e interessada em ciências humanas. Acabou por ler o *Discurso do Método*, publicado em 1637, que atraiu muito a sua atenção. Em 1641, o filósofo publicou as *Meditações*, continuando as teorias desenvolvidas no livro anterior.

² As obras de Galileu foram condenadas pela Igreja em 1633 e Descartes, ao publicar o “*Discurso do Método*” em 1637, temeu que o mesmo ocorresse com seus livros. O temor do filósofo de fato se concretizou, mas apenas em 1663, quando ele já havia falecido.

³ O breve reinado de Frederico V como Rei da Boêmia terminou em 1620, um ano e quatro dias após sua coroação. Após uma batalha, as terras do Palatinado foram invadidas e Frederico teve que se refugiar na Holanda. Ele viveu o restante de sua vida em exílio com sua esposa e família, a maior parte do tempo em Haia, antes de sua morte em Mogúncia em 1632.

Por meio de um amigo em comum, Elisabeth enviou uma carta para René Descartes expressando sua opinião sobre as teorias e pedindo explicações para as dúvidas que surgiram durante a leitura. Exibiu, assim, uma confiança que talvez só uma jovem princesa tivesse na época, ao enfrentar teoricamente um homem, filósofo, e mais velho do que ela.

Em 1643, começou a correspondência entre o filósofo e a atrevida princesa. O tom dos escritos por vezes se assemelha a uma troca de cartas de amor; em outros momentos, aparecem discussões filosóficas profundas. Nas epístolas é revelada uma relação professor-aluno, relação essa em que ora Descartes é o mestre, ora Elisabeth assume esse papel. O modo romântico cria muitas especulações até hoje sobre a natureza do relacionamento desse interessante casal.

A troca de cartas durou alguns anos e a princesa fez Descartes reformular várias vezes seus conceitos. Um dos maiores questionamentos da jovem era sobre o dualismo nos conceitos de corpo e alma, pois o filósofo considerava-os como instâncias separadas e Elisabeth buscava compreender a relação entre eles.

Em carta de 16 de maio de 1643, Elisabeth questiona o dualismo cartesiano:

Portanto, peço-vos, por gentileza, que me diga como a alma de um ser humano (sendo ele apenas uma substância pensante) pode determinar os espíritos corporais, de modo a resultar em ações voluntárias. Pois, parece que toda determinação de movimento ocorre através da impulsão da coisa movida, pelo modo no qual ela é impelida por aquela que a move, ou ainda, pela forma e qualidades particulares da superfície dessa última. O contato físico é requerido para as duas primeiras condições, a extensão para a terceira. Vós excluístes completamente isto da noção que tendes da alma, e aquilo me parece incompatível com uma coisa

imaterial. É por isso que vos peço uma definição mais precisa da alma do que aquela oferecida em vossa Metafísica, a saber, de sua substância, separada de sua ação, isto é, do pensamento. (VAN PALLANDT, Elisabeth Simmern. Haia, 16 de maio de 1643. Disponível em: http://www.academia.edu/3257527/Carta_de_Elisabeth_para_Descartes_-_6_de_Maio_de_1643_Tradu%C3%A7%C3%A3o_PT-Br. Acesso em: 03 jun. 2018)

Surpreso com a iniciativa da princesa, Descartes responde com grande formalidade e galanteios em 21 de maio de 1643:

Minha Senhora,

O favor com que Vossa Alteza me honrou, fazendo-me receber suas ordens por escrito, é maior do que jamais ousaria esperar e ele alivia melhor as minhas faltas do que aquele que eu almejava com paixão, que era o de recebê-las de viva voz, se me fosse dada a honra de prestar-lhe reverência e oferecer-lhe os meus mui humildes préstimos, quando estive ultimamente em Haia. Pois eu teria maravilhas em demasia para admirar ao mesmo tempo; e, vendo emanar discursos mais do que humanos de um corpo tão semelhante ao que os pintores concedem aos anjos, ficaria extasiado da mesma maneira que me parecem dever ficar os que, vindo da terra, entram de novo no céu. (DESCARTES, 1973, p.309)

Provavelmente sem saber como se dirigir a uma mulher tão culta quanto ele, Descartes elogia a princesa que sequer havia encontrado fisicamente, comparando-a a um corpo de anjo. A jovem, interessada em explicações e não em galanteios, não gostou da primeira resposta, por considerar inconclusiva. Insatisfeita, Elisabeth escreveu novamente, reclamando que o filósofo apenas repetira o que já havia dito no livro, porém ela desejava uma explicação nova, mais consistente do que a proposta anteriormente.

Outro tema de interesse da princesa, que se tornou recorrente nas cartas, foi a questão moral. A partir dessas discussões, Elisabeth o “inspirou” a escrever *Tratado das Paixões* (que foi dedicado a ela, modesta referência a sua amiga colaboradora), publicado em 1649. Os pesquisadores entendem a importância da princesa na filosofia de Descartes. Entretanto não arriscam pensar numa coautoria feminina. Ela é uma filósofa silenciada pelo gênero, numa época em que a mulher apenas poderia participar de discussões, mas nunca construir teorias.

S. Gaukroger chama a atenção para o fato de que Descartes não só oferece os *Princípios* a Elisabeth, como também, cinco anos mais tarde, o *Tratado das Paixões*, que, na verdade, é o resultado, em muitas de suas explicações, de posições e discussões havidas ao longo da correspondência com a princesa. (apud. MARQUES, 2000, p.342)

Por causa da repercussão do *Tratado das paixões*, escrito a partir da correspondência com Elisabeth, a Rainha Cristina da Suécia acabou por se interessar pela filosofia cartesiana e convidou Descartes para lecionar na corte de Estocolmo. Ele aceitou e foi para a Suécia, enquanto a princesa continuava no exílio, sem nenhuma notoriedade acadêmica.

René Descartes morreu em 1650, com 53 anos, de pneumonia, que adquiriu enquanto trabalhava como professor da Rainha. Já era considerado um grande pensador e sua importância aumentou ao longo do tempo. Princesa Elisabeth morreu em 1680, totalmente invisibilizada pela história, sem receber crédito pelas teorias cartesianas, sem a autoria de quaisquer obras ou conceitos.

Mileva Marić escreveu para Albert Einstein

Mileva Marić foi uma grande exceção de sua época. Vivendo numa sociedade em que a educação das mulheres era direcionada a atividades domésticas, a jovem não se contentava com o estudo utilitário reservado às moças.

Nascida em 1875, na cidade de Titel (atual Sérvia), e criada com boas condições financeiras, desde pequena Mileva se mostrou dotada de inteligência excepcional. No entanto, teve sua entrada negada em várias faculdades da Europa, simplesmente por ser mulher. Como o pai – oficial do Governo do Império Austro-Húngaro – desejava oferecer à filha a melhor educação possível, enviou-a para Zurique, onde estudaria Medicina. Porém, no mesmo ano, abandonou o curso para se matricular em Física e Matemática na Escola Politécnica de Zurique, onde conheceu Albert Einstein.

Durante o namoro, começaram a se corresponder como forma de compensar a distância física nos momentos de viagem de férias, ou mesmo quando Albert começou a trabalhar em outras cidades. As cartas do casal foram organizadas por Jurgen Renn e Robert Schulmann e publicadas no livro *Cartas de Amor* (1992). A correspondência teve início em 1897, quando Mileva e Albert ainda eram colegas de classe, no segundo ano da faculdade. A obra reúne 54 cartas, sendo a sua maioria de Einstein. Com esse desequilíbrio, se torna difícil compreender todas as convicções e angústias dela, pois sua voz já é enfraquecida pelo pequeno número de linhas.

Ao longo das missivas, percebe-se a satisfação de Albert em ver na companheira uma igual (em termos intelectuais): com ela troca informações, teorias e tem incansáveis discussões sobre trabalhos que, apesar de os dois terem desenvolvido juntos, são popularmente conhecidos como obras da mente do físico. As cartas são

repletas de fórmulas e teorias, citações de livros e menções ao estudo conjunto.

Em carta de 27 de março de 1901, Einstein escreve: “Ficarei tão feliz e orgulhoso quando estivermos juntos e pudermos levar nosso trabalho sobre o movimento relativo a uma conclusão vitoriosa!” (RENN; SCHULMANN, 1992, p. 82). Nessa carta, assim como em outras, a produção é considerada fruto do trabalho intelectual do casal. Na prática, todas as teorias sempre foram assinadas apenas por Albert.

Certamente era grande a sensação de isolamento de Mileva por ser a única mulher da faculdade de Física. Porém a concessão dada a ela para entrar na vida universitária não parecia garantir a “permissão” dos professores para que uma mulher concluísse o curso. Em 1900, ela faz os exames necessários à obtenção do diploma de professora secundária e fracassa.

Diante do desejo de se casar, Albert começa a busca por trabalho, pois sua carreira como físico teórico ainda é muito instável. Com o tempo, ele anuncia que abriria mão de suas ambições quanto à Física e arranjaría um emprego mais modesto para que formassem logo uma família. Sua busca não tem limites de cidade, país ou cargo. E Mileva não é consultada se é favorável a essa distância, muito menos sua carreira é cogitada como remuneração possível para a família que desejam formar.

A família de Einstein inicialmente apoiava o namoro, mas toma outra posição quando percebe que o compromisso torna-se sério. No final do século XIX e início do século XX, as mulheres eram vistas como “objetos de luxo” particular dos maridos, que deveriam satisfazer seus interesses, sendo desprovidas de qualquer direito ou autonomia. As aspirações femininas por uma condição de “mulher independente” não passavam de uma utopia, e Mileva Marić era um símbolo dessa árdua luta. O futuro de uma mulher, a independência da

família ocorria com o casamento, que na prática criava mais amarras e a impossibilidade de uma vida profissional.

A visão de casamento e do papel da mulher que descobrimos ser partilhada por Hermann e Pauline Einstein não é dissonante dos valores majoritários do início do século XX. O pai, principalmente, considerava impróprio Albert se casar se ainda não possuía sequer condições para o próprio sustento. Em *Cartas de amor* (RENN; SCHULMANN, 1992), esse pensamento se traduz principalmente na missiva de 6 de agosto de 1900, quando o jovem descreve a visão de esposa de seus pais:

(...) Por enquanto, papai só me escreveu uma carta moralista, prometendo transmitir a parte principal em pessoa brevemente. Aguardo obedientemente. Entendo meus pais muito bem. Para eles a esposa é um luxo que o homem pode se permitir ter somente quando tem um bom padrão de vida. Tenho em baixa conta essa visão do relacionamento homem-mulher porque só distingue a esposa da prostituta uma vez que a primeira tem condições de obter o contrato vitalício graças à sua posição social mais favorável. (p.63)

Einstein não faz uma propriamente uma crítica dessa visão dos pais e, pelas demais cartas, percebe-se que ele reforça muitos estereótipos sobre a realização da mulher como dona de casa. Mesmo havendo escolhido uma acadêmica para se relacionar, ele vê seu futuro como dona de casa e mãe.

Enquanto Mileva se preparava para os exames, Albert enfatizava que ela precisava estudar, todavia nunca demasiadamente. E demonstra que, se falhasse nas provas, cuidar do lar poderia ser o seu destino e isso não seria algo ruim, visto que o lar era um lugar importante e necessário ao casal. Preocupado com a própria carreira e ignorando o desejo de sua companheira, Einstein escreve em agosto de 1899:

Mas você, pobre menina, precisa agora encher a cara com teorias enfadonhas, mas graças ao seu divino autocontrole, sei que conquistará tudo com equilíbrio. Além disso, está em casa sendo mimada como toda filha merecedora deve ser. Mas em Zurique é a senhora de nosso lar, o que não é nada mal, principalmente sendo um lar tão agradável. (RENN; SCHULMANN, 1992, p. 48)

Em 1901, Mileva faz a segunda tentativa de obtenção do seu certificado de professora, estando grávida de 3 meses da primeira filha. Confrontada mais uma vez com seu fracasso, volta para a casa paterna deprimida. Diante da vida conturbada que levava, os objetivos, planos e ambições acadêmicas de Marić foram cada vez mais soterrados. Einstein, que havia se mudado para Berna, não estava presente ao longo da gravidez. Ele sequer chegou a conhecer a filha e as cartas não deixam claro se ela foi dada para adoção (por ser uma criança nascida fora do casamento) ou se faleceu.

Com o passar dos anos e os filhos que nasceram, Mileva deixou de ser a parceira intelectual de Einstein para tornar-se dona de casa, e esta posição representava o fracasso de sua carreira como física. Quando o casal se divorciou, constava no acordo realizado que todo o dinheiro recebido por ele, caso ganhasse prêmios, seria repassado para a ex-mulher. É mais um indício da parceria intelectual, numa espécie de retratação pelo apagamento histórico⁴. Em 1921, o físico conquistou o Prêmio Nobel de Física por seu trabalho sobre o efeito fotoelétrico. Mileva recebeu o valor do prêmio, mas continuou anônima por toda a vida,

⁴ Algumas fontes afirmam que o nome de Mileva constava como coautora na primeira versão da Teoria da Relatividade Espacial (a qual Einstein se refere como “nosso trabalho” nas cartas), sendo retirado o crédito posteriormente. Entretanto, não há confirmação documental dessa teoria.

enquanto Einstein teve seu nome gravado na História da Ciência.

Catarina von Bora não teve tempo para escrever a Martinho Lutero. E a história de muitas outras mulheres...

Catarina Von Bora (1499-1552) foi a esposa de Martinho Lutero e grande organizadora da sua vida e do seu trabalho. De freira enclausurada à fugitiva do convento, era mulher bastante incomum para o contexto histórico. À sua época, a vida religiosa era menos dura que a de uma mulher casada, pois podia estudar e não sofria com tantos trabalhos pesados como uma dona de casa do século XVI. Além disso, não se corria o risco da morte no parto, muito comum devido às precárias condições da medicina da época. Na efervescência da Reforma Protestante, com o questionamento do poder e dos métodos da Igreja Católica, muitas freiras abandonaram seus conventos, em busca de uma liberdade que acreditavam ser maior além dos muros. Nenhuma notoriedade foi atribuída às mulheres que participaram deste movimento, embora todos conheçam os personagens masculinos da época, como Lutero e Calvino.

Em *A primeira dama da reforma* (2017), Ruth A. Tucker busca restituir a importância da esposa na vida e na obra de Lutero. Desde o encontro do casal, percebe-se que ela não era uma mulher ordinária, que não se comportava como as demais de sua época. Uma ex-freira não era bem vista aos olhos da sociedade, principalmente se não formasse uma família. Então, ela escolheu o reformador como marido (e não o contrário) e ele não pôde recusar. Um casamento de conveniência para ambos, e bastante escandaloso para a sociedade.

Após o casamento, com a introdução de muitas tarefas da casa e de organização da vida de Martinho, Catarina não tinha mais tempo livre para estudar nem escrever. Essas

eram atividades incomuns e desestimuladas às mulheres da época, pois a reflexão era tarefa meramente masculina. Porém, salienta Tucker: “No entanto, ela estava completamente ciente dos livros e folhetos e também ativamente envolvida na publicação e promoção dos escritos de seu marido. Dentre os dois, era ela quem tinha perspicácia para os negócios” (2017, p. 76).

Pela lacuna de documentos escritos, é impossível saber se as ideias da ex-freira foram incorporadas às teorias do ex-monge. Mas é nítido que, sem ela, Lutero não teria uma vida organizada, nem nos aspectos financeiros (que ela conduzia ativamente, pois ele fazia muitas dívidas), nem nas questões mais simples do cotidiano. A ordem proposta por von Bora permitiu que ele se tornasse uma figura notória.

A senhora Lutero era protagonista, e não coadjuvante, nessa família tão incomum. Cuidava das crianças, administrava o Mosteiro Negro (residência do casal, que tornou-se uma espécie de hospedaria), vendia terras e cuidava das que possuía, fazia a melhor cerveja da cidade, tratava as enfermidades do marido e tudo mais que fosse necessário.

A partir da nova religião, as mulheres conquistaram maior espaço em tarefas importantes, por exemplo, na condução dos rituais, uma das grandes transformações em relação à Igreja Católica. Ainda assim, Catarina von Bora tem sua importância invisibilizada. Como freira, conhecia as escrituras e todos os rituais católicos e certamente tinha críticas bem fundamentadas e importantes contribuições a uma nova religião. No entanto, nenhuma ideia é atribuída a ela. Nem um único pensamento ou protagonismo. Apenas intermináveis tarefas domésticas, realizadas sem deixar qualquer legado para a posteridade.

Alguns historiadores ressaltam a importância de von Bora para a vida e o pensamento de Lutero. Outros dizem

que sua participação se resume aos interesses do lar e da vida diária, no papel de uma boa dona de casa. Ainda se faz necessária muita discussão teórica a respeito da importância das companheiras de “homens notáveis” como Lutero. O restrito “lugar de esposa” não é coerente com a personalidade de Catarina, tampouco com a análise de suas atividades cotidianas, tão variadas e que abarcavam grande responsabilidade. Uma grande lacuna histórica nos afasta dessa incrível mulher.

A história não foi injusta apenas não reconhecendo a importância filosófica de Elisabeth da Boêmia, a relevância das teorias físicas de Mileva Marić e a participação de Catarina von Bora na Reforma Protestante. Inúmeras mulheres foram invisibilizadas no passado e ainda o são a cada dia, em todas as áreas do conhecimento, nas artes, nos esportes, na produção de ideias.

A História, ainda escrita predominantemente por homens, reduz a participação feminina ao espaço do lar, e fora dele apenas reverberam comentários breves ou observações superficiais. O protagonismo da mulher precisa ser construído diariamente, e também se constitui ao resgatar o passado, tentando fazer justiça a quem foi apagada pelo tempo.

Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo* (1970), tentou analisar historicamente as justificativas dadas para esse lugar diminuto reservado à mulher. Segundo ela, é preciso estar atenta, pois toda a subordinação feminina que se estende por séculos tem justificativas (teóricas, científicas, religiosas) elaboradas por homens: “‘Tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, porque eles são, a um tempo, juiz e parte’, escreveu, no século XVII, Poulain de la Barre, feminista pouco conhecida” (BEAUVOIR, 1970, p. 15-16). Baseadas na noção de que a natureza feminina é incompleta, frágil e precisa de proteção, teorias filosóficas e metafísicas (criadas por

homens, obviamente) justificaram o apagamento das mulheres na arte, na ciência e no mundo do trabalho.

Certamente, Elisabeth, Mileva e Catarina não eram figuras frágeis, tampouco precisavam de um homem para organizar suas vidas. No menor papel que pode ser atribuído a elas, criaram condições concretas para a emergência de importantes teorias. As fontes biográficas indicam que, além da organização da vida prática, participaram ativamente das noções desenvolvida por seus companheiros e maridos. A correspondência existente (e a escassez dela, como é o caso de von Bora) são importante ferramenta para a compreensão de suas existências e ideias, tomando suas subjetividades visíveis. Esses textos afirmam sua importância histórica, rompendo o silenciamento de suas vozes trazido pela opressão dos tempos.

Referências

BASTOS, Othon. Camille Claudel: a revulsion of nature. The art of madness or the madness of art? **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 03, , 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852006000300012&script=sci_arttext Acesso em 06 jun. 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: parte I – fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

_____. **O segundo sexo**: parte II – a experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

DESCARTES, René. Cartas. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **Correspondance avec Elisabeth** (1643-1649). FiloSophie, 2010. (e-book)

_____. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Palo Alto. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/descartes/> Acesso em: 28 mai. 2018

MARQUES, Jordino de Assis dos Santos. A correspondência com a Princesa Elisabeth e a fundamentação da moral cartesiana. **Discurso**, v. 31, p. 383-98, 2000.

RENN, Jürgen; SCHULMANN, Robert (orgs). **Albert Einstein e Mileva Marić**: cartas de amor. São Paulo: Papyrus, 1992.

TUCKER, Ruth A. **A primeira-dama da reforma**: a extraordinária vida de Catarina Von Bora. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

VAN PALLANDT, Elisabeth Simmern [**Correspondência**] Destinatário: René Descartes. Haia, 16 de maio de 1643.

Disponível em: [http://www.academia.edu/3257527/Carta_de_Elisabeth_para_Descartes_-](http://www.academia.edu/3257527/Carta_de_Elisabeth_para_Descartes_-_6_de_Maio_de_1643_Tradu%C3%A7%C3%A3o_PT-Br)

[_6_de_Maio_de_1643_Tradu%C3%A7%C3%A3o_PT-Br](http://www.academia.edu/3257527/Carta_de_Elisabeth_para_Descartes_-_6_de_Maio_de_1643_Tradu%C3%A7%C3%A3o_PT-Br). Acesso em: 03 jun.2018

_____. WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [São Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2018]. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_of_the_Palatinate. Acesso em: 18 nov. 2018.

3. AUTOFABULAÇÃO E MEMÓRIA CULTURAL: QUANDO LITERATURA E IMAGEM REESCREVEM A HISTÓRIA

Luciano Passos Moraes

A pequena história não entra sempre na grande.
Sylvie Laliberté¹

Enquanto as literaturas contemporâneas têm explorado intensamente o espaço autobiográfico, apropriando-se de experiências do vivido para torná-las matéria de fabulação, grande parte da crítica ainda se preocupa em buscar vestígios de real no ficcional, o que muitas vezes negligencia outros aspectos relevantes como a exploração da linguagem e da forma enquanto elementos transgressores de visões tradicionais da escrita. Quando os relatos autobiográficos contemporâneos rompem com as grandes narrativas para revisitar passados nada heroicos de sujeitos comuns (abordando, por exemplo, trajetórias de imigrantes, de exilados, de sujeitos marginalizados e errantes), tanto a temática quanto o estilo recobram força num movimento de reescrita de histórias familiares, que recebem a luz do olhar do presente não sem trazer à tona questões sociais muito atuais e que se mostram fundamentais para a compreensão do sujeito contemporâneo.

Um exemplo desse tipo de produção é o autorretrato literário, noção que tem sido retomada na contemporaneidade a partir de definições fluidas, nas quais

¹ “La petite histoire ne rentre pas toujours dans la grande” (LALIBERTÉ, 2013, p. 28).

não há mais espaço para a fixação de certos modelos teóricos observados na crítica literária tradicional e que tendem ao encarceramento da escrita. A ascensão dos pequenos relatos é característica dos tempos atuais, em que a fluidez e a movência das identidades se reflete na forma de escrita adotada por escritoras e escritores do trânsito, da migração. Com tais ideias em mente, o presente estudo é dedicado a analisar alguns exemplos do apagamento das fronteiras da teoria, em que o trabalho da linguagem literária obscurece as certezas no que diz respeito tanto aos parâmetros de gênero quanto à própria escrita. Inicialmente, abordaremos alguns elementos fundadores das noções de autorretrato literário e de biografema a fim de fornecer suporte para a compreensão de procedimentos de rememoração e de autofabulação. Em seguida, analisaremos uma obra literária francófona contemporânea, *Quand j'étais italienne* (2013), de Sylvie Laliberté, que aborda questões linguísticas e culturais no domínio familiar e analisa traumas históricos e sociais, fazendo uso da imagem pictórica para ilustrar e complementar a experiência da escrita, subvertendo os limites de gênero e de criação literária.

Autorretrato e biografema: pressupostos fundamentais da autofabulação

A análise da sociedade contemporânea empreendida a partir dos anos 1990, sobretudo com a ampla difusão da noção de pós-moderno, trouxe leituras de mundo que já apontavam a recusa à homogeneidade e à uniformização, alertando para a necessidade de se observar a ascensão das individualidades na literatura e nas ciências humanas em geral:

Os pós-modernistas supõem que [...] o desenvolvimento das comunicações e das trocas de informações não conduziu nossas sociedades a uma transparência total nem à universalização. Segundo eles, ele engendrou, antes, um crescimento das tomadas de palavra, desencadeando a preparação de sociedades mais complexas, talvez até caóticas. [...] Com as comunicações de massa, há uma multiplicação generalizada das visões de mundo que nos são apresentadas, e nós assistimos à tomada de palavra pública por grupos ou culturas dos quais nós ignorávamos até a existência (BOISVERT, 1995, p. 34-35).²

Como consequência, em literatura, a ascensão dos pequenos relatos trouxe à tona a valorização de culturas antes consideradas minoritárias ou mesmo insignificantes. A partir disso, evidenciou-se a necessidade, da parte de escritores, de se debruçar sobre suas próprias histórias para colocá-las em destaque, para contá-las sob nova perspectiva: o olhar contemporâneo, por meio da reelaboração e reescrita de mitos fundadores no presente.

Diante das diversas possibilidades de escritas que exploram o espaço autobiográfico (nas categorias autobiografia, romance autobiográfico, diário, correspondência, autoficção, entre outras), o autorretrato ainda permanece como um ponto de interrogação para a crítica literária preocupada com questões genéricas. Sua

² “Les postmodernistes prétendent que [...] le développement des communications et des échanges d’informations n’a pas conduit nos sociétés à une transparence totale ni à l’universalisation. Selon eux, il a plutôt engendré un accroissement des prises de parole, entraînant la mise en place de sociétés plus complexes, voire chaotiques. [...] Avec les communications de masse, il y a une multiplication généralisée des visions du monde qui nous sont présentées, et nous assistons à la prise de parole publique par des groupes ou des cultures dont on ignorait même l’existence”. As traduções das citações em língua estrangeira são de minha responsabilidade, salvo quando houver indicação em contrário nas referências.

definição ainda é calcada na negação, configurando-se em uma espécie de gênero ou subgênero (ou ainda um *tipo de discurso*, nos termos de Michel Beaujour) híbrido, plural, compósito. Para Beaujour, um dos primeiros estudiosos do tema, o autorretrato corresponde a “um discurso de fora, que os historiadores e os teóricos tendem ainda a designar de modo restritivo ou negativo: o *que não é de fato uma autobiografia*”³ (BEAUJOUR, 1980, p. 8, grifo nosso). Michel Beaujour é um dos pioneiros nos estudos dessa modalidade de escrita; na obra fundamental *Miroirs d'encre* (1980) ele apresenta a seguinte reflexão:

Se há muito tempo se debate o que é a autobiografia, como o prova a abundância de trabalhos teóricos e críticos que tratam desse gênero, o autorretrato não foi objeto de nenhuma reflexão teórica [...]. Os autorretratistas praticam o autorretrato sem o saber. Esse “gênero” não oferece nenhum “horizonte de expectativa”. Cada autorretrato é escrito como se fosse único em seu gênero (BEAUJOUR, 1980, p. 8).⁴

Depois de mais de trinta e cinco anos da publicação do texto de Beaujour, embora os estudos acerca do tema tenham avançado em grande medida, ainda não há um consenso quanto ao que o autorretrato representa na atualidade. Permanece a ideia de que cada autorretrato é único, situando-se tal noção em um espaço intervalar no

³ “l’autoportrait reste donc un discours en dehors, que les historiens et les théoriciens tendent encore à désigner sur le mode restrictif ou négatif: ce qui n’est pas tout à fait une autobiographie”.

⁴ “Si l’on débat depuis longtemps de ce qu’est l’autobiographie, comme en témoigne l’abondance de travaux théoriques et critiques portant sur ce genre, l’autoportrait n’a été l’objet d’aucune réflexion théorique [...]. Les autoportraitistes pratiquent l’autoportrait sans le savoir. Ce « genre » n’offre aucun « horizon d’attente ». Chaque autoportrait s’écrit comme s’il était unique en son genre”.

qual se desenvolvem características dos relatos autobiográfico e ficcional, e talvez essa seja sua principal característica: a dificuldade de delimitá-lo com clareza e de se estabelecer um consenso quanto a seus parâmetros definidores.

É possível, no entanto, apresentar algumas pistas do que diferencia esta noção de outras modalidades: “O autorretrato se distingue da autobiografia pela *ausência* de um relato contínuo. E pela subordinação da narração a um desdobramento *lógico*, da reunião ou bricolagem de elementos em categorias que chamaremos provisoriamente de ‘temáticas’”⁵ (BEAUJOUR, 1980, p. 8, com grifos no original). Um dos traços distintivos entre autorretrato e autobiografia seria o emprego de diferentes estratégias de narração: enquanto a autobiografia tende a uma organização preferencialmente sequencial do passado, o autorretrato é um subgênero cuja narratividade privilegia o uso metafórico e poético da linguagem, sem uma preocupação com qualquer ordenação cronológica de fatos. A coerência se constrói, segundo Beaujour, através de um sistema de acesso a instantes de memória, retomadas e sobreposições não-lineares, conferindo ao texto uma aparência de descontinuidade.

Não podemos deixar de lado o fato de o termo ter sido tomado emprestado às artes visuais, como bem lembra Eurídice Figueiredo:

A escrita autobiográfica tem seu correspondente na pintura através do autorretrato. Todos os grandes pintores o praticaram, assim como muitos se colocaram na tela enquanto pintavam, como no célebre quadro *As meninas*, de

⁵ “L’autoportrait se distingue de l’autobiographie par l’absence d’un récit suivi. Et par la subordination de la narration à un déploiement *logique*, assemblage ou bricolage d’éléments sous des rubriques que nous appellerons provisoirement ‘thématiques’”.

Velasquez. O pintor contemporâneo Lucian Freud, que faz retratos e autorretratos, também distingue o eu do pintor de sua imagem no autorretrato, dizendo que é preciso pintar a si mesmo como um outro (FIGUEIREDO, 2013, p. 25).

O termo autorretrato nas Artes Visuais tem como correlatas as noções de autorreflexão e autorrepresentação, tocando, portanto, o espaço autobiográfico. Alguns teóricos aproximam a escrita do autorretrato à noção de *instantâneo*: como a fotografia capta um instante do ser, o autorretrato literário captaria, via linguagem, instantes da vida do sujeito autorretratado, num processo que confunde, por vezes, as instâncias escritor, sujeito empírico, personagem e narrador. Mas o que acontece quando o autorretrato literário, impulso de *escrita*, é composto de fragmentos acompanhados de imagens?

Um importante exemplo da tensão entre texto e imagem é, sem dúvida, a trajetória de Roland Barthes, que se dizia aficionado pelo universo da fotografia e acabou por revolucionar as questões de autoria em *A morte do autor* (1968). Muito tempo mais tarde, no livro-ensaio-autorretrato em fragmentos *Roland Barthes por Roland Barthes* (2003), ele acabou por elevar a potência do contato entre texto e imagem⁶, com um impulso criativo que extrapola os limites dos gêneros literários e que revisita a questão da escrita como extensão do corpo. Nesse movimento, Barthes retoma conceitos presentes ao longo

⁶ Embora a linguística textual tenha contribuído para que se fragilizassem as fronteiras entre texto escrito e imagem pictórica, sendo consenso que ambos constituem unidades de sentido e, portanto, são consideradas *texto*, empregamos aqui os termos *texto* e *imagem* como entidades independentes com vistas a facilitar a argumentação, tornando-a mais fluida: o primeiro termo refere-se, aqui, ao texto escrito; o segundo refere-se essencialmente à imagem pictórica (fotografia ou desenho).

de sua obra crítica sem deixar de abordar a linguagem poética e pictórica, o que serviu de pretexto para reelaborar a noção de biografema⁷. No prefácio de *Sade, Fourier, Loyola*, ele declara que “se fosse escritor, e morto”, gostaria de ver sua vida reduzida “a alguns pormenores, a alguns gostos, a algumas inflexões, digamos: ‘biografemas’” (BARTHES, 1990, p. 12).

Biografemas constituem pequenos indícios, fragmentos do ser que ajudam a construir um certo espaço biográfico por meio da referência a aspectos muito particulares do corpo ou do comportamento daquele que escreve. A exemplo de outras reflexões elaboradas por Barthes, o biografema é fragmentário, incompleto, instantâneo, faz parte de um conjunto textual sem dar a ideia de totalidade. Trata-se de um impulso ou gesto (auto)biográfico que, nas palavras de Régine Robin, “faz emergir um conjunto de objetos parciais, um infra-saber não categorizado, um imaginário” (ROBIN apud FIGUEIREDO, 2013, p. 20).

O neologismo seria retomado e reelaborado posteriormente em outros de seus textos, como no ensaio *A câmara clara*, cujo objeto de análise é a fotografia: “gosto

⁷ Barthes acabaria por ressignificar a figura do autor ao trazer à discussão a dimensão ficcional da constituição do sujeito que escreve, valorizando, de certa forma, sua presença. Eurídice Figueiredo assim sintetiza as questões de autoria em Barthes: “A volta do sujeito se completa no percurso de Barthes quando ele publica *Roland Barthes por Roland Barthes*, um livro de fragmentos, em forma de aforismos, máximas, anamneses, comentários ensaísticos, no qual predomina o uso da terceira pessoa. Há nele um hibridismo genérico que mistura ensaio, fotografia e recordações pessoais. Não é confessional, trata de alguns assuntos como amor e sexo de maneira distanciada; em alguns poucos momentos podem-se sentir os afetos que o movem, seu sentimento de ser marginal quando diz que o natural na França é ser católico, casado e ter um bom diploma, ou seja, tudo o que ele não era” (FIGUEIREDO, 2014, p. 188).

de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de ‘biografemas’; a Fotografia tem com a História a mesma relação que o biografema com a biografia” (BARTHES, 2012, p. 34). A comparação parece clara, mas no fundo aponta para o caráter fragmentário e inconcluso de sua escrita: a fotografia é para a história todo um universo de possibilidades, pois pode servir como documento, evidência, ilustração, mas não deixa de ser uma entidade independente com suas próprias especificidades que vêm a complementar sentidos sem se transformar em outra coisa. Ela permanece fotografia, instantânea, apenas contribui para a ampliação das possibilidades de significação, sugerindo mais do que afirmando.

Quando eu era italiana: texto e imagem em contato no relato familiar

No âmbito das literaturas francófonas contemporâneas, o Quebec constitui-se em terreno fértil para escritoras e escritores que empreendem a autofabulação como estratégia de reescrita do passado. Por ser um centro de acolhida de imigrantes desde os anos 1960, a pluralidade cultural (assim como os problemas de pertencimento que dela decorrem, vale dizer) é elemento presente social e artisticamente. Sobretudo nos anos 1980, a literatura quebequense passa a considerar no horizonte dos estudos literários as escritas migrantes, reconhecendo criticamente as diferentes vozes vindas de longe e que ali se estabelecem como parte integrante do sistema cultural, afirmando-se naquela historiografia literária por meio de relatos de imigração e de exílio⁸.

⁸ Para uma análise detalhada das questões históricas que culminam em tal processo, ver o artigo *Quebec: literatura, história e identidades em*

Na contemporaneidade, muitos são os nomes de destaque nessa corrente, sendo um dos mais emblemáticos o do escritor de origem haitiana Dany Laferrière⁹, que tematiza a experiência da escrita no exílio sem deixar de analisar profundamente questões sociais presentes em todo o globo. Ao longo de sua obra, frequentemente tensiona as instâncias escritor, narrador e sujeito empírico, embaralhando elementos de diferentes gêneros literários para criticar os limites impostos pela academia ao tentar enquadrar sua escrita como migrante, haitiana ou quebequense. Laferrière recusa os rótulos e reivindica a ideia de “literatura transnacional”, tendo sido um dos 44 signatários do *Manifeste pour une littérature-monde en français*, publicado em 2007 no jornal francês *Le Monde*. A ideia central do manifesto é defender a existência de uma literatura em francês que ultrapassa os limites territoriais, indo de encontro à cisão estabelecida entre uma literatura autenticamente francesa, de um lado, e uma expressão literária francófona, de outro. A defesa da ideia de uma literatura transnacional presente no manifesto aponta para a construção de comunidades imaginadas, o que contemplaria escritores que vivem o hibridismo e a mestiçagem.

conflito. Revista *Organon* v. 32 n. 63 (2007), disponível em <https://seer.ufrgs.br/organon/article/download/76307/46111>.

⁹ Vale mencionar o impacto da entrada de Laferrière na *Académie Française* em 2013, notícia recebida com euforia por grande parte da crítica literária que celebrou o feito como uma importante conquista das letras quebequenses. Por outro lado, o fato foi visto com resistência por uma parte mais conservadora da elite intelectual que o considera um escritor haitiano, relegando-o, portanto, a uma posição periférica, e alegando que o feito não poderia ser celebrado como uma vitória da literatura do Quebec. Não por acaso, um dos temas recorrentes na produção de Laferrière é a questão do pertencimento, com a recusa dos rótulos (sobretudo étnicos e nacionais) impostos pelo mercado editorial e pela crítica a sua obra.

Embora não seja o foco central do presente trabalho, é pertinente mencionar a obra mais recente de Laferrière, *Autoportrait de Paris avec chat* (2018), que traz inovações fundamentais em seu estilo de escrita: o livro traz no título o termo *autorretrato* e foi escrito inteiramente à mão. Todos os elementos gráficos presentes na publicação – inclusive a capa e outros elementos extratextuais – foram desenhados pelo próprio autor. A diagramação é desordenada, como se a obra fosse um longo rascunho, e rompe com certos paradigmas ligados à noção de autorretrato, por mesclar elementos da escrita literária com história em quadrinhos, charge, anotação e comentário, lembrando em alguma medida trabalhos de Jean Cocteau. A presença das formas pictóricas dispostas de modo caótico ao longo das páginas dialoga com o conteúdo do texto: relatos fragmentados de um período vivido na França, com experiências do cotidiano que por vezes aproximam a obra do diário, trazendo ainda o caráter instantâneo e poético característico do autorretrato literário, além de anedotas do passado que revisitam a juventude do escritor.

Alinhada a essa corrente preocupada em trazer o tema da imigração ao centro da produção literária, a obra *Quand j'étais italienne* (2013), da multiartista Sylvie Laliberté, pode ser considerada um bom exemplo da transgressão dos limites de gênero e de linguagem observada em relatos autobiográficos tradicionais. Mesmo que Laliberté não seja considerada uma escritora migrante, por não fazer parte da corrente de escritores estabelecidos no Canadá via exílio ou imigração, a escritora é bastante sensível ao tema do deslocamento e do pertencimento, por ser neta de imigrantes italianos.

Logo no primeiro contato com o livro, os leitores se deparam com um estranhamento quanto ao gênero da obra que têm em mãos: o texto é apresentado em

fragmentos centralizados verticalmente nas páginas e que podem ser lidos de forma sequencial (o que traz um encadeamento lógico esperado de uma narrativa autobiográfica) ou de forma aleatória, como se fossem pequenos relatos independentes. Também chama a atenção, imediatamente, a presença de muitas fotografias que intercalam os fragmentos com histórias de família, contribuindo para ilustrá-los.

As impressões do primeiro olhar poderiam até levar o leitor a pensar estar diante de um livro infantil, devido a sua diagramação, mas principalmente pelo estilo adotado na escrita: períodos curtos, vocabulário simples e acessível, relatos no pretérito, escolha lexical precisa. No entanto, a linguagem empregada vai de encontro ao conteúdo dos relatos: de extrema carga poética, os textos são profundamente críticos à sociedade da época (os anos 1940), observada sob a perspectiva do presente. São abordados, ainda, momentos da infância da escritora nos anos 1980, período em que o Quebec vivia um momento de suposta abertura ao Outro com a nova onda de imigrantes que vinham acolhidos por novas políticas de imigração.

É justamente esta *suposta* abertura ao Outro que é desconstruída ao longo da narrativa: ao relatar o cotidiano da família e a relação de seus pais, tios e avós (estes, imigrantes italianos) com outros membros da sociedade quebequense ditos *de souche* (tradicionais, de nascimento, “de sangue”, de raiz), é descascado o verniz de acolhimento de que tanto se orgulham os membros de uma comunidade multicultural: “Havia uma religiosa que era mais gentil que as outras. E quando Rosina perguntou-lhe por que as religiosas batiam em suas mãos, a freira foi

generosa o suficiente para lhe dizer a verdade: é porque elas eram italianas, suas mãos”¹⁰ (LALIBERTÉ, 2013, p. 24).

A partir do dia 10 de junho de 1940, quando seu avô Pardo Malatesta foi tirado de casa sem explicações e levado preso pela polícia local, “a história começa” (p. 25), e a vida da família se transforma: “As pessoas da vizinhança, de repente, mudavam de calçada para evitá-las. Frequentemente, elas eram solenemente ignoradas, como se elas não existissem”¹¹ (p. 27).

A prisão do avô gera um trauma na família que se transmite por várias gerações: em Montreal, em 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, havia campos de concentração para onde homens italianos eram enviados para a realização de trabalhos forçados. Desde esse fato, os membros da família passam a viver numa atmosfera de medo e tentam apagar traços que pudessem denunciar sua origem.

O problema das identidades é assunto recorrente nas escritas que tratam do exílio e da migrância: o não-pertencimento é contundente, e o trauma da perda de referências familiares, de língua materna e até de nome é frequentemente tematizado em obras migrantes. Laliberté também relata este tipo de experiência na família, quando sua tia “descobre” ser italiana na escola:

A madre superiora, a maior, a chefe das freiras, chamou minha tia Rosina em seu escritório e lhe disse: “Você não pode se chamar assim, é um prenome que não existe no

¹⁰ “Il y avait une religieuse qui était plus gentille que les autres. Et lorsque Rosina lui a demandé pourquoi les religieuses tapaient sur ses mains, la bonne sœur a été assez généreuse pour lui dire la vérité : c’est parce qu’elles étaient italiennes, ses mains”. As próximas citações da obra de Laliberté serão seguidas apenas da indicação do número da página.

¹¹ “Les gens du voisinage, soudain, changeaient de trottoir pour les éviter. Souvent, on les ignorait carrément, comme si elles n’existaient pas”.

Canadá e a gente vai mudá-lo, será mais apropriado. Vamos chamá-la de Rosine”.

Rosina me disse que ela não sabia que ela era italiana antes de ir à escola.

Mas a escola é feita para aprender (p. 22).¹²

Ou quando a família tem de adotar um novo sobrenome para não levantar suspeitas sobre sua origem: “Minha avó Malatesta decidiu esconder suas filhas em um sobrenome canadense: Malette. Elas se tornaram senhora e senhoritas Malette”¹³ (p. 26).

Logo na infância, ao se mudar de bairro, a narradora percebe a discriminação contra sua família por ser italiana, mesmo sem saber que era considerada italiana (já que nascera em Montreal, assim como seus pais): “Quando nós chegamos, a caixa de correio estava cheia de desenhos e de palavras de crianças: ‘Xixi, cocô, os italianos fedem’ e ‘Voltem para sua casa, vocês são sujos’”¹⁴ (p. 64). A lembrança da narradora é tecida por meio de biografemas que trazem aos relatos instantes do vivido, postos lado a lado com histórias transmitidas, provavelmente, via relatos orais pelas gerações anteriores.

Tais relatos vão adquirindo força à medida que são expostas situações de ostracismo e discriminação em

¹² “La sœur-mère, la très grande, la chef sœur, a fait venir ma tante Rosina dans son bureau et lui a dit : « Vous ne pouvez pas vous appeler comme ça, c’est un prénom qui n’existe pas au Canada et on va vous le changer, ce sera plus propre. On vous appellera Rosine ». Rosina m’a dit qu’elle ne savait pas qu’elle était Italienne avant d’aller à l’école. Mais l’école, c’est fait pour apprendre”.

¹³ “Ma grand-mère Malatesta a décidé de cacher ses filles dans un nom canadien : Malette. Elles sont devenues madame et mesdemoiselles Malette”.

¹⁴ “Quand on est arrivés, la boîte aux lettres était remplie de dessins et de mots d’enfants: « Pipi, caca, les Italiens puent » et « Retournez chez vous, vous êtes sales »”.

diversos ambientes: na escola, no trabalho, na vizinhança... A exposição de um lado obscuro e cruel no interior da comunidade à qual a família acreditava pertencer denuncia e desfigura discursos segundo os quais a sociedade no Quebec é acolhedora e harmoniosa. Quando se pensa que o relato da família diz respeito a algo interno e muito peculiar à história daqueles que compartilham um mesmo sobrenome, o que ocorre em verdade é o compartilhamento de experiências interculturais traumáticas que afetam diversos grupos de imigrantes, contrariando a lógica da inclusão e trazendo à tona aquilo que se pode chamar de comunidades de memória.

Segundo Zilá Bernd,

as funções de transmitir, legar em testamento, receber, fundar e construir estão ligadas às comunidades de memória que realizam a transmissão da herança cultural; é no jogo do legar, do receber e do preservar que as comunidades constroem, desconstroem e reconstroem identidades migrantes (BERND, 2018, p. 148).

A herança cultural pode ser entendida, na obra de Laliberté, como duplamente transmitida: de um lado, vê-se o horror do preconceito transmitido de geração em geração, o que fica sugerido quando a narradora se utiliza de um vocabulário infantil: “E então, eram só palavras de crianças: ‘Os italianos fedem. Os italianos são sujos, e isso fede’”¹⁵ (p. 64). De outro lado, as lições de resistência e sobrevivência diante da violência da xenofobia são também transmitidas entre as gerações na medida em que os avós, e depois os pais, ensinam a seus herdeiros estratégias de resistência e de integração, mantendo entre quatro paredes certos costumes que poderiam levar à intolerância

¹⁵ “Et puis, ce n’était que des mots d’enfants : « Les Italiens, puent. Les Italiens sont sales, et ça pue »”.

e deixando por legado lições como “[...] não fazer barulho, não falar alto, não comer demais, não cantar, não cantar mais, não tocar mais violão ou piano. Vendê-lo, o piano. Tudo isso caso fosse preciso”¹⁶ (p. 49).

A narrativa autobiográfica é construída sob o signo da fragmentação, como é comum em autorretratos. Mas, mais do que isso, devido à forma híbrida adotada, mesclando imagens e textos, a ideia de incluir retratos antigos inverte o efeito esperado ao se observar um álbum de fotos de família. No caso de *Quand j'étais italienne*, a transmissão da herança cultural quebra as expectativas na medida em que é exposto, nos textos, um passado traumático, sempre acompanhado de imagens aparentemente felizes. Bernd alega que, nos relatos de imigração, é atribuída

à memória cultural, que é tecida de restos, de vestígios, de reminiscências e de recordações familiares – relegadas ao segundo plano quando se trata de construções nacionais – grande importância pelo fato de ela ser trazida à tona pela arte, pela literatura, pela fotografia, pelas canções populares, pela oralidade e pela força de narratividade familiar, passando a criar brechas na representação oficial ao captar elementos da ordem do sensível, do simbólico e da imaginação (BERND, 2018, p. 130).

As brechas da rememoração estão ligadas à falta de horizonte de expectativa própria do autorretrato: como cada texto deste tipo é único em seu gênero, segundo Beaujour, as estratégias de recuperação de dados do passado ocorrem de modo muito particular, segundo a criação do artista. Se considerarmos, ainda, que Sylvie Laliberté não se dedica apenas à escrita literária (ela também é videoartista,

¹⁶ “[...] ne pas faire de bruit, ne pas parler fort, ne pas manger trop, ne pas chanter, ne plus chanter, ne plus jouer de la guitare ou du piano. Le vendre, le piano. Tout ça au cas où”.

musicista, poeta e performer), podemos compreender que sua produção é livre para que a representação não oficial a que se refere Bernd seja autêntica e adquira a importância de legado cultural para a posteridade.

O crítico francês Jean-Louis Jeannelle, estudioso das escritas de si, considera que o autor dedicado à autofabulação é mandatário de um poder que lhe foi atribuído por suas ações passadas ou por algo que testemunhou ao longo da vida. O escritor torna-se, ao mesmo tempo, “o mandante, junto à comunidade (presente e por vir) à qual se dirige e à qual confia a memória de sua existência, mais precisamente daquilo de que ela almeja ser portadora – uma experiência de vida acompanhada por um saber [...]” (JEANNELLE, 2013, p. 70).

Quando Laliberté escolhe o caminho da imagem pictórica como suporte para novos efeitos de sentido junto às memórias de família, assume a posição de narradora desta outra história, esquecida, apagada ou negligenciada pelo discurso historiográfico oficial por não combinar com a bela imagem que ele tenta construir da sociedade canadense/quebequense na época. A justificativa para tal escolha é revestida de ironia: “Eu coloco fotos [porque], assim, eles não terão se arrumado para nada”¹⁷ (p. 30). Ao escrever sobre sua família, é como se escrevesse, por extensão, sobre tantas outras que sofreram as consequências da discriminação e tiveram vários de seus parentes escravizados durante a guerra. Para Jeannelle, o memorialista escreve porque

ao longo de sua existência assumiu uma responsabilidade (vinda de sua atividade política, profissional ou de acontecimentos que ele pôde observar) destinada a ser, por

¹⁷ “Je mets des photos, comme ça, ils ne se seront pas mis beaux pour rien”.

sua vez, confiada à coletividade à qual ele pertence – e mais além, a um público que se confunde com a posteridade (JEANNELLE, 2013, p. 70).

Quand j'étais italienne não é estritamente um livro de memórias nos termos genéricos pensados por Jeannelle, mas, por ser uma obra híbrida, guarda traços do subgênero memórias e mesmo do diário. Ainda que se trate de uma obra intervalar, Sylvie Laliberté assume a postura de memorialista e o faz como quem acerta as contas com a história, em nome de sua família, em primeiro lugar, mas também em nome de uma coletividade, por extensão. Como balanço desta experiência, a narradora traz uma reivindicação: “Eu quero que o Canadá me peça perdão. Eu quero que o Canadá me envie uma caixa de chocolates canadenses. Eu cresci numa tristeza, numa história que a história não reconhece”¹⁸ (p. 44).

Ela assume tal responsabilidade e se encarrega de contar o lado nefasto da história, aquele que não consta dos discursos oficiais; ao fazê-lo, extrapola certos limites da criação artística convencional para desenvolver uma obra poética, imagética e cuja linguagem resulta de trabalho minucioso, aspectos que a tornam atemporal e com a qual muitas sociedades podem vir a se identificar. O cuidado com a memória e o trabalho de convertê-la em matéria literária é responsabilidade de quem escreve sobre os traumas e fraturas ocasionados por contextos de guerras, de regimes totalitários, de pobreza e exclusão social, uma vez que a posteridade não pode prescindir da história. Tenha ela a chancela do discurso oficial ou não.

¹⁸ “Je veux que le Canada me demande pardon. Je veux que le Canada m’envoie une boîte de chocolats canadiens. J’ai grandi dans un chagrin, dans une histoire que l’histoire ne reconnaît pas”.

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. **Sade, Fourier, Loyola**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BEAUJOUR, Michel. **Miroirs d'encre**: rhétorique de l'autoportrait. Paris: Seuil, 1980.

BERND, Zilá. **A persistência da memória**: romances da anterioridade e seus modos de transmissão intergeracional. Porto Alegre: BesouroBox, 2018.

BOISVERT, Yves. **Le postmodernisme**. Montréal: Boréal, 1995.

FIGUEIREDO, Eurídice. Roland Barthes: da morte do autor ao seu retorno. In: **Revista Criação & crítica** n. 12. São Paulo: USP, 2014. p. 182-94. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/73514>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Mulheres ao espelho**: autobiografia, ficção, autoficção. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JEANNELLE, Jean-Louis. Posturas de si e nomes de gênero. Tradução Luciano Passos Moraes. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim et al (Org.). **Disciplina, cânone**: continuidade e rupturas. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 61-72.

LALIBERTÉ, Sylvie. **Quand j'étais italienne**. Montreal: Somme Toute, 2013.

4. TRADUÇÃO E ÉTICA A PARTIR DE O TRADUTOR CLEPTOMANÍACO, DE DEZSÖ KOSZTOLÁNYI

Carlos Bezerra Cavalcante Neto

Desde 2014, quando se iniciaram as atividades do Programa de Iniciação Científica Jr. no Colégio Pedro II, o conto *O tradutor cleptomaniaco*, do húngaro Dezső Kosztolányi (1885-1936), é distribuído entre os orientandos da pesquisa “Ética e tradução: formas de (des)entendimento”, promovida pelo autor no *campus* Centro, e utilizado como texto de sensibilização para os problemas da tradução em geral. O presente texto consiste em um ensaio de justificação desta presença e da relevância deste texto literário para a pesquisa da tradução em geral. Para tanto, apresenta-se a premissa básica do conto e procura-se aproximar alguns aspectos de sua narrativa a pontos que sejam nevrálgicos para os estudos de tradução, com ênfase nas ideias do tradutor e filósofo francês Antoine Berman (1942-1991). Confia-se, aqui, na tradução de Ladislao Szabo¹, e a análise da tradução propriamente dita deve ficar a cargo de alguém que conheça o húngaro.

A provocação de Gallus

Vocês, que escrevem, sabem que tudo é decidido pelas palavras: tanto o valor de um poema como o destino de um homem. Tentamos provar que ele era um cleptomaniaco e não um ladrão. Aquele que conhecemos geralmente é cleptomaniaco. Aquele que não conhecemos é ladrão. O tribunal não o conhecia (KOSZTOLÁNYI, 1996, p. 8).

¹ KOSZTOLÁNYI, 1996, p. 7-10.

Personagem de “O tradutor cleptomaniaco” e de diversos outros contos de Kosztolányi, Kornél Esti assim descreve como, em vão, ele e seus amigos procuraram salvar o colega Gallus de ser preso após este, durante uma viagem de trem, haver tentado furtar uma carteira. Gallus, o “tradutor cleptomaniaco” do conto de meras quatro páginas, é descrito como um poliglota e talentoso tradutor que, apesar de todo o seu brilhantismo, vivia entrando em encrenca por seu “defeito fatal” (KOSZTOLÁNYI, 1996, p. 7) de surrupiar a propriedade alheia. Gallus “luta contra sua natureza” (*Idem*, p. 7), mas, ao fim da história, continua “escravo de seu vício criminoso” (*Idem*, p. 10).

A premissa, porém, não está toda contada. É preciso ainda tomar conhecimento do extremo a que Kosztolányi pretende levar a força da *necessidade* de furtar do tradutor Gallus, força não só daquilo que lhe carece, mas, principalmente, daquilo que o impele. Kornél Esti conta que o amigo, após libertado, procurou-o desesperado em busca de trabalho, embora não soubesse fazer nada além de escrever. Esti recomenda-o, então, a um editor “honesto e humano”, que o incumbe de traduzir para o húngaro uma novela policial inglesa, “um daqueles lixos com os quais não queremos sujar as mãos. Não o lemos. No máximo o traduzimos, usando luvas” (*Idem*, p. 8).

A tradução de Gallus, embora feita em poucos dias, é caprichada, meticulosa, com montagens linguísticas “muito mais dignas que o original” (*Idem*, p. 8), traços que apenas ressaltam seu brilhantismo. Apesar disso tudo, ela é também inutilizável: cotejando com o original em inglês, Esti percebe que, a despeito da competência linguística e do primor literário, Gallus “furta” ou “troca”, no trânsito do original para o texto traduzido, a descrição de objetos, partes de objetos, suas quantidades e qualidades. Trinta e seis janelas de um castelo do original inglês transformam-

se em dezessete na tradução húngara; a descrição pormenorizada das joias de uma princesa é suprimida; pedras e metais preciosos de que são feitos os objetos são substituídos por outros de menor valor: “com frequência trocava as pedras e metais preciosos por outros sem nobreza e sem valor; a platina por lata, o ouro por latão, o diamante por zirconita ou vidro”(Idem, p. 10). A cleptomania contamina, do início ao fim, a versão húngara.

O tradutor cleptomaniaco tem muito mais a provocar que a simples conclusão de que a tradução de Gallus não é sequer uma tradução (ou não é uma “boa” tradução). É claro que o conto pode ser lido como uma exemplificação lúdica, irônica e normativa de como *não* traduzir, especialmente se levada em consideração a constante da fidelidade, quase inescapável na reflexão ocidental moderna de e sobre traduções. Oustinoff, porém, observa que a infidelidade “é uma noção absolutamente relativa” (2011, p. 39), assumida a historicidade do cabedal de noções que ela compõe: “original”, “plágio”, “cópia”, “adaptação”, “imitação” têm sentidos e valores que mudam conforme o tempo². Ou seja, ainda que o tradutor cleptomaniaco não pareça ser, de todo modo, defensável, nem mesmo esse aspecto da fidelidade pode ser subestimado como parte de seu julgamento. Assim, não é tão profícuo à reflexão da tradução apenas identificá-lo como um criminoso a partir de um pressuposto mais ou menos consensual em torno do que seja a fidelidade. Mais interessante para tal reflexão é compreender em que consistiria seu crime tradutório e suas motivações, já que é essa a atmosfera do conto, que *transpõe* para o âmbito da

² Berman, por exemplo, observa como, durante o Renascimento, a própria noção de *autoridade* de um texto desliza dos autores de uma obra, consagrados pela autoridade da Igreja, para o próprio texto traduzido (BERMAN, 2011, p. 72-76), fenômeno compreensível em um período orientado por um ideal de “resgate” do passado.

literatura e da intertextualidade as questões morais, jurídico-políticas e policiais do mundo vivido pelas personagens. E precisamente esta transposição pretende autorizar, deslocar e ampliar o uso do termo “cleptomaniaco”, discutindo as fronteiras entre o material e o imaterial, o real e o ficcional.

O empobrecimento quantitativo

O que faz de Gallus mais do que um criminoso mau tradutor? Por um lado, tal como já foi exposto, Gallus “empobrece” quantitativamente ou qualitativamente as referências mais objetivas presentes no original, como o número de objetos (“quatro lustres” tornam-se “dois lustres”) e indexicais rígidos de substâncias naturais. Porque atinge exatamente elementos informativos, sem muita margem para interpretação e cuja tradução seria, ao menos em um primeiro momento, “unívoca”, este aspecto de sua tradução é mais fácil de ser rejeitado. Ele desrespeita principalmente quantidades, seja da própria informação textual, ao suprimir trechos, seja daquilo que é informado, ao suprimir números de objetos. Quando não atinge diretamente as quantidades, mas as qualidades dos objetos, as toca especialmente naquilo que elas têm de mais objetivo, a saber, sua “causa material”: platina por lata, ouro por latão. Como diferentes materiais têm diferentes valores, o que Gallus faz ao alterar esse tipo de informação qualitativa é, em outro nível, também alterar quantidades, na medida em que, nesses casos, embora não usurpe a quantidade de objetos, compromete suas correspondentes *quantias*.

O ataque a quantidades e *quantias* é a prova clara e até mesmo obscena do crime de Gallus. É clara porque exige um esforço mínimo para ser encontrada. Numerar, contar e quantificar é, em geral, um dos primeiros aprendizados de

uma língua, mesmo por aqueles que fazem uso puramente instrumental disso, como os comerciantes de pontos turísticos que dão preços para seus itens em reais, dólares, euros ou pesos argentinos e que, nos piores casos, convertem moedas de modo um tanto suspeito no ato da tradução, em que pesam não apenas a cotação do dia, mas a língua-alvo e cultura-alvo de seus interlocutores-compradores. Assim como Gallus e tais comerciantes, todo tradutor situa-se nessa travessia fronteira e balbuciente, nesse “limbo interlíngua”³ onde a possibilidade ou, como defende Aslanov (2015), a inevitabilidade da manipulação se impõe, seja como desafio a quem se proponha a estabelecer um franco intercâmbio linguístico-cultural, seja como oportunidade a quem pretenda tirar alguma satisfação ou proveito da situação. Com efeito, Aslanov observa que, em toda situação de tradução que de algum modo “falsifica” o original de forma voluntária ou involuntária, há um

coeficiente de fraude [...] em que alguém domina os outros com o próprio saber, nesse caso o conhecimento da língua. Sabendo as duas línguas postas em contato na situação de tradução, o tradutor tem uma superioridade objetiva sobre o autor do texto-fonte que está transpondo para outra língua e sobre o leitor do texto-alvo (ASLANOV, 2015, p. 18).

Contudo, o fato de recorrer a um artifício tão rudimentar como a alteração aberrante de quantidades e quantias nessa relação de poder é que torna o crime de comerciantes desonestos e tradutores cleptomaníacos algo não apenas claro, mas obscuro; e quanto maior a obscenidade, maior o abuso do poder confiado. Ainda que em outro contexto argumentativo, Byung-Chul Han

³ Cf. ASLANOV, 2015, p. 12.

descreve a obscenidade de modo interessante para a presente discussão. Segundo o filósofo, o obsceno é a “hipervisibilidade, à qual falta toda negatividade do oculto, do inacessível e do secreto” (2013, p. 23). Por essa definição, a obscenidade de Gallus não pode residir, obviamente, no acesso privilegiado à língua desconhecida pelo leitor, para quem o romance policial em inglês seria “oculto” e “secreto” pela própria materialidade de um sistema linguístico que desconhece. A obscenidade encontra-se na natureza de suas infrações para aqueles que, nas condições adequadas, se dão ao trabalho de rastrear-las. A princípio, elas apenas se dão; pura e simplesmente, sem esforço, sem desafio, “hipervisíveis”, desocultas, acessíveis, escancaradas. Tornam-se mais obscenas ainda por macularem quantidades e quantias, conceitos cruciais para a constituição dos parâmetros modernos de objetividade e universalidade científicas e seus procedimentos de quantificação, desde Bacon e Descartes. Considere-se, por exemplo, o *grandissimo libro della natura*, de Galileu, escrito em “língua matemática”, justamente uma “língua” que, por ser pretensamente universal e objetiva, seria não só imune à tradução, mas a dispensaria e até mesmo a impossibilitaria. A infração de tradutores como Gallus revolve as entranhas dessa versão moderna de um ideal antibabélico de superação da diversidade linguística através do estabelecimento de uma *língua universalis* ou, ainda, de uma *ars combinatoria* por meio das inovações da lógica e da matemática⁴.

⁴ Sobre o tema, cf. ECO, 2001 e RÓNAL, 1970. Exemplo dessa colisão entre tradução e matemática (e que muito tem a ver com a associação que Berman faz entre a figura tradicional da tradução no Ocidente e uma acepção de “platonismo”) encontra-se no diálogo imaginário de Montaigne entre um tradutor e um geômetra (apud BERMAN, 2007, p. 42).

O enobrecimento qualitativo

Até aqui, o “crime tradutório” de Gallus poderia ser qualificado como uma tentativa de furto de quantidades e quantias clara, obscena e grosseira através da manipulação subtrativa de números e valores na transposição do inglês para o húngaro. Entretanto, isso é apenas uma camada interpretativa do texto (e do “crime”) e o problema se revela mais complexo na medida em que se considera um outro lado da tradução, relatado pelo personagem Kornel Ésti. O caso é que Gallus, ao mesmo tempo que furta quantidades e quantias, “enobrece” a qualidade do texto pela sua versão húngara “fluente, artística e, por vezes, poética” (KOSZTOLÁNYI, 1996, p. 9)⁵, à la *belles infidèles*⁶, concedendo à tradução valores estéticos até então ausentes.

⁵ Não há como evitar a associação desse tipo de tradução “embelezadora”, que consiste em uma forma de fraude, com o trabalho altamente cotado de falsificadores de pintura como, por exemplo, Elmyr de Hory, personagem principal da obra-prima “F for Fake”, de Orson Welles. São fraudes de natureza diferentes, mas que têm em comum a provocação de certa fascinação pelo domínio de técnicas de “ilusionismo” que problematizam o estatuto e a autoridade da originalidade mesma. Também sobre essa questão, Han (2016) oferece esclarecimentos relevantes a respeito das dificuldades de enquadrar o conceito de originalidade na cultura tradicional chinesa.

⁶ Como descreve John Milton, as “belas infieis” foram traduções francesas que, especialmente durante os séculos XVII e XVIII, “a fim de chegar à clareza de expressão e à harmonia de som, muitas vezes faziam acréscimos, alterações e omissões nas suas traduções” (2010, p. 79). Uma apresentação histórica das *belles infidèles* encontra-se em MILTON, 2010; de modo mais resumido, em OUSTINOFF, 2011. Em seu clássico estudo, Antoine Berman retoma as *belles infidèles* como princípio de reflexão crítica sobre um modelo de tradução “etnocêntrico” e “hipertextual” (BERMAN, 2007, p. 28-44).

Por esse segundo gesto falsificador, Gallus entra em novos apuros. O enobrecimento é uma das “tendências deformadoras” apresentadas por Antoine Berman (2007) em sua “analítica da tradução”. Segundo o autor, “analítica”, nesse caso, não tem apenas o sentido cartesiano de identificar as partes de uma “sistemática de deformação” de texto; tem, também, o sentido psicanalítico, “na medida em que esse sistema é grandemente inconsciente e se apresenta como um leque de tendências, de forças que desviam a tradução de seu verdadeiro objetivo” (BERMAN, 2007, p. 45). O tradutor estaria, portanto, constantemente vulnerável a um “jogo de forças” que, isento de uma análise, permaneceria absolutamente descontrolado e levaria a um processo de sujeição do texto de partida à língua e à cultura de chegada – o que expressa grosseiramente um dos aspectos do que Berman compreende por uma tradução “etnocêntrica”. Tal sistema de tendências de deformação encontraria sustentação na formação de uma “consciência da tradução” não analisada, isto é, na interiorização de uma “figura [tradicional] essencial e dominante da tradução ocidental, da qual não escapa nenhum tradutor e nenhum ‘teórico’” (Idem, p. 25). Essa figura seria delimitada por uma tripla dimensão (“etnocêntrica”, “hipertextual” e “platônica”) e que tenderia a desprezar a relevância da letra do original, isto é, daquilo que corporificaria o discurso de um outro, um estranho, um “longínquo”⁷.

⁷ Cabe lembrar o subtítulo do livro de Berman, que, a partir de uma expressão do trovador Jaufré Rudel (séc. XII), imagina a tradução como o “albergue do longínquo” (“l’auberge du lointain”). O autor também se refere à interiorização de uma “estrutura etnocêntrica de cada cultura e cada língua enquanto ‘língua culta’” (BERMAN, 2007, p. 45). Essa afirmação é melhor explicada em outra obra sua: “toda cultura resiste à tradução mesmo que necessite essencialmente dela. A própria *visada* da tradução – abrir no nível da escrita uma certa

Nesse sentido, por que o enobrecimento proporcionado por Gallus ao seu “lixo” original seria uma daquelas tendências deformadoras? De acordo com Berman, a “retoricização embelezadora consiste em produzir frases ‘elegantes’ usando, por assim dizer, o original como matéria prima. O enobrecimento é portanto somente uma reescritura, um ‘exercício de estilo’ a partir (e às custas) do original” (*Idem*, p. 52). O imperativo de uma “retoricização” não significa rejeitar que o texto original possa ter, em si mesmo, uma carga persuasiva e, nesse sentido, uma articulação mais ou menos explícita de recursos típicos da arte retórica. Logo, a preservação desses atributos no momento da tradução também não seria condenável: criticar a retoricização não é o mesmo que propor uma “desretoricização” ou, ainda, uma “logicização” do texto. A “retoricização” criticada por Berman significa a permissão de uma *funcionalização* do texto e do processo tradutório com base na lógica e nas técnicas da retórica, orientadas à persuasão. Essa “redução retórica” condiciona a tradução a critérios de eficácia e satisfação, deslocando o eixo da tradução da *relação* intercultural mesma para o receptor da cultura de chegada, em uma dinâmica que mantém não só leitor, mas língua e cultura de chegada inertes em sua identidade supostamente inerte também. Nesse aspecto, Berman se aproxima de Benjamin, para quem a má tradução seria “a transmissão inexata de um conteúdo inessencial” precisamente porque “se compromete a servir ao leitor” (BENJAMIN, 2011, p. 102).

relação com o Outro, fecundar o Próprio pela mediação do Estrangeiro – choca-se de frente com a estrutura etnocêntrica de qualquer cultura, ou essa espécie de narcisismo que faz com que toda sociedade deseje ser um Todo puro e não misturado. Na tradução, há alguma coisa de violência da mestiçagem” (BERMAN, 2002, p. 16).

Tal questionamento sobre a tendência deformadora do enobrecimento poderia parecer desnecessário a quem, nos dias atuais, tenha pouco contato com a história da tradução ou pouca oportunidade para refletir sobre esta: pareceria óbvio aos olhares um pouco mais relativizadores da contemporaneidade que nenhum tradutor deveria pretender embelezar seu original. Esse posicionamento, contudo, nem mesmo é hegemônico na história da tradução, e versões que lhe sejam contrárias são abundantes até hoje, não apenas relativamente ao embelezamento, mas a todo o jogo de forças a que se refere Berman – e daí o *tour de force* de sua obra. Não é crucial retornar às *belles infidèles* ou restringir-se aos exemplos de *A tradução e a letra* para compreender isso. Leia-se o depoimento do respeitado e renomado Boris Schnaiderman (1917-2016), que traduziu vastamente do russo para o português brasileiro desde os fins da década de 1940:

Àquela altura [final da década de 1950], eu achava que já estava traduzindo bem. Mas tinha uma visão muito elitista de literatura, e achava que precisava dar ao texto uma qualidade literária de beleza, de um literário muitas vezes convencional, mesmo quando a obra que estava traduzindo era justamente uma ruptura com o convencional (SCHNAIDERMAN, 2010, p. 153).

Independentemente do que se considere beleza nas diversas culturas e nos diversos períodos históricos, o que Schnaiderman sinaliza é uma antiga preocupação, comum à de Gallus, compartilhada por seu amigo Kornél Esti e por seu honesto editor: a preocupação em enobrecer a qualidade do texto segundo um determinado critério de beleza. A “visão muito elitista de literatura” lhes é comum, e os personagens do conto não variam seu julgamento a

respeito da qualidade estética do original, mas apenas com relação ao que fazer com ela diante da tarefa do tradutor.

Schnaiderman prossegue do seguinte modo:

Não era por acaso que a crítica dizia que Dostoiévski escrevia mal, assim como os franceses, durante anos, diziam que Balzac escrevia mal, quando sabemos que eles escreviam admiravelmente, apenas diferente dos clichês, dos padrões literários de seu tempo, e mesmo de épocas posteriores. O problema dos críticos era uma exigência rigorosa, um nivelamento pelo padrão médio da língua. Os editores querem que o indivíduo traduza para o padrão médio da língua, mas como se pode fazer isso quando o original rompe justo com esse padrão? Isso me aconteceu justamente com as traduções de Dostoiévski que fiz para a José Olympio, na década de 1960. Uma vez, o revisor me chamou por causa de um conto em que aparecia a expressão “cor hemorroidal”. Ele disse: “Isso não existe em português”. Eu respondi: “Como não existe? Cor existe, hemorroidal existe, então por que não posso juntar as duas palavras?” Aí eu expliquei que a expressão tampouco existia em russo, que tinha sido criada especialmente para aquela obra (SCHNAIDERMAN, 2010, p. 153).

Esse depoimento lança luz sobre o que Berman conceitua como analítica da tradução: o tradutor identifica a interiorização de forças cuja origem fica mais evidente na medida em que, mais que identificá-las, ele busca controlá-las. Não era apenas ele, Schnaiderman, que se encontraria sujeito a e movido pela tendência de embelezar Dostoiévski segundo o “padrão médio da língua”; tão logo tente evitá-lo – e o tente a fim de relativizar o imperativo dessas ideias de beleza e enobrecimento –, depara-se com a sistemática de tendências deformadoras, da qual fazem parte língua e

cultura encarnadas em seu público leitor, críticos, editores e assim por diante, que a interiorizam do mesmo modo⁸.

Uma estranha lei de compensações

Schnaiderman se distingue de Gallus por muitos motivos, a começar por não ser um personagem de um conto. Foi um tradutor de carne e osso cuja contribuição para a cultura brasileira e para a recepção da literatura russa por aqui é incalculável. A relatada conscientização presente na entrevista talvez o tenha motivado a retraduzões, como testemunha, por exemplo, seu posfácio a *A morte de Ivan Ilitch*⁹. Enfim, há uma miríade de diferenças entre ambos. Contudo, essa distância quase abissal apenas destaca o poder ilustrativo de seu depoimento, que, relativamente à presença daquela sistemática deformadora bermaniana, o desvela sob condição semelhante a de Gallus: em algum momento, o “limbo interlíngua” seria, para ambos, lugar de atuação das tendências apontadas por Berman¹⁰. Isso está relacionado em boa medida ao fato de que, segundo o autor de *A prova do estrangeiro*, durante muito tempo “a tradução

⁸ O caso da tradução e retradução de Dostoiévski no Brasil é ilustrado pelo prefácio de Paulo Bezerra à sua tradução de *Crime e castigo* (BEZERRA, 2001), em que atribui a escrita “fora do padrão” de sua tradução a características desviantes do próprio original e ausentes de outra tradução, baseada na versão francesa (e “domesticadora”). Ecos do classicismo francês das *belles infidèles* são também apontados, por exemplo, na crítica que Benedito Nunes faz à tradução francesa de Guimarães Rosa (NUNES, 1969).

⁹ É curioso, a propósito, que Schnaiderman afirme ter realizado uma nova tradução da novela por esta lhe causar o mesmo encantamento a cada releitura (SCHNAIDERMAN, 2014, p. 78).

¹⁰ Berman lista treze tendências deformadoras e admite que “talvez existam outras; algumas convergem, ou derivam das outras” (2007, p. 48).

permaneceu uma atividade subterrânea, oculta, porque ela não falava por si mesma” (BERMAN, 2002, p. 11) e, por outro lado,

ficou largamente “impensada” como tal, porque os que dela tratavam tinham tendência a assimilá-la a outra coisa: à (sub-) literatura, à (sub-) crítica, à “linguística aplicada”. Enfim, as análises feitas quase exclusivamente por não-tradutores comportam fatalmente – quaisquer que sejam suas qualidades – numerosos “pontos cegos” e não pertinentes (BERMAN, 2002, p. 11-12).

Essa ausência de uma fala *de si mesma por si mesma* não se caracterizaria, portanto, apenas pela ausência de elaboração dos problemas da tradução a partir de sua própria experiência, mas pela presença de outras falas, externas, que, ao falar dela e *por* ela, silenciam sua experiência e sua reflexão latentes e, mais que isso, condicionam sua atividade. É por isso que o princípio de transparência na tradução, em que rege a aparência “de que a tradução não é, na verdade, uma tradução, mas o original” (VENUTI, 2008, p. 1), é historicamente complementar à invisibilidade do próprio tradutor¹¹: a ideia de que este só aparece quando erra não carrega apenas o preceito de que o tradutor não deve aparecer ou errar, é bem mais grave: *está na pressuposição tácita de que se sabe o que é e como deve ser uma tradução*, com os critérios específicos de recepção que levam às

¹¹ Daí também a irônica tirada tradicional, segundo a qual o maior problema de toda tradução é que ela não é o original. Anthony Pym, para introduzir seu estudo sobre as teorias da tradução, ressalta exatamente o fato de que “os tradutores teorizam o tempo todo” (PYM, 2017, p. 17), isto é, em toda tradução existe pelo menos uma “teorização prática”. Embora a constelação conceitual de Berman evite a ideia de uma teoria da tradução, é possível aproximar sua hipótese de uma sistemática deformadora a uma teorização prática inadvertidamente incorporada dentre inúmeras teorizações possíveis.

deformações a que se refere Berman. É claro que um tradutor aparece e erra quando verte “The modern subject in Descartes” para “o tema moderno em Descartes” no contexto em que o autor do texto se refere a nada menos que o sujeito moderno em Descartes. Entretanto, somente diagnosticar erros desse tipo e não considerar uma série de outras implicações inerentes ao fazer tradutório é o modo pelo qual, silenciando e silenciosamente, criou-se a figura tradicional da tradução no Ocidente, que assombra o tradutor cleptomaniaco, condenado por suprimir informações, mas elogiado por enobrecer as restantes.

Gallus só pauperiza a narrativa em um de seus aspectos; no outro, ele a “enobrece”. Sua tradução “pauperiza enobrecendo” e, se pelo lado “criminalístico” das convenções legais mais ou menos estabelecidas do que é uma tradução, isso apenas agrava seu delito, por outro, torna-o ainda mais intrigante, por recorrer a uma espécie cômica e deturpada de lei de compensações. É como se Gallus pretendesse pagar artisticamente por seus furtos, monetizando uma relação entre o que Benjamin (2011) chama de “visado”, e que é subtraído pelo cleptomaniaco, e o “modo de visar”, que é por ele incrementado por uma doação de estilo. Ou, ainda, como se pretendesse gerar algum tipo de *misdirection*, apostando que uma leitura fluida e elegante pudesse distrair a atenção sobre o surrupio dos bens dos personagens do texto traduzido e, por extensão, sobre as informações do leitor-alvo. O problema é que nem todo cleptomaniaco é bom ladrão, e do mesmo modo que Gallus é flagrado ao tentar bater uma carteira, também o é ao tentar furtar personagens e leitores. Boa parte da comicidade e da ironia do conto encontra-se nessa *Regelmäßigkeit*, numa aparente regularidade necessária à sua alegada situação patológica: Gallus é muito previsível, seguindo de modo consistente e escancarado uma regra que fere as regras.

Assim, conforme os critérios mais comuns que giram em torno de uma tradução, a “traição” de Gallus é mais sofisticada que parece: por um lado, é “dupla traição”, na medida em que empobrece o dito, que era “rico”, e enriquece o modo de dizer, que era “pobre”; mas, se considerada a complementariedade dos pólos dessa dupla traição, nota-se que, por outro lado, ocorre uma estranha compensação entre empobrecimento “material” e enriquecimento artístico, uma pretensão de equivalência que, apesar de completamente caricaturada e deturpada, pode ser compreendida sob o paradigma de equivalência de uma tradução tradicional.

Como observa Pym, as vertentes teóricas que defendem a equivalência como um princípio válido para a tradução sustentam que “aquilo que podemos dizer em determinada língua *pode* ter o mesmo valor (mesmo peso ou função) quando for traduzido para outra língua” (PYM, 2017, p. 27). Grosso modo, a teoria da equivalência se ramificaria em duas grandes linhas: a da equivalência natural e a da equivalência direcional. A teoria da equivalência natural postula uma espécie de correspondência biunívoca interlinguística, não necessariamente entre termos, mas entre formas, referências ou funções¹² (“Friday the 13th” e “martes 13” não se referem, por exemplo, ao mesmo dia da semana, mas ambos correspondem ao dia do azar em algumas das culturas em que se desempenham suas respectivas línguas). A teoria da equivalência direcional, por outro lado, assume diversas possibilidades de equivalência não-regressivas (em que “on se tutoie” pode ser traduzido, no devido contexto, para “my friends call me Bill”, mas a retradução provavelmente não se resolveria como “on se tutoie” novamente)¹³. Ambas compartilham, porém, a posição de que há procedimentos

¹² Cf. PYM, 2017, p. 27-33.

¹³ Exemplos retirados de PYM, 2017.

que permitem produzir um texto em língua y cujos enunciados tenham mesmo valor em um outro texto, na língua x.

Um dos procedimentos tipificados da teoria da equivalência é a *compensação*, no qual “o teor de toda a peça é mantido, ao se tocar, em um desvio estilístico, a nota que não poderia ser tocada da mesma forma e no mesmo lugar como na sua fonte” (VINAY e DARBELNET *apud* PYM, 2017, p. 62). Ou seja: por compensação entende-se um rearranjo das *partes* do texto na língua de chegada que é necessário para que a equivalência ao *todo* do texto de partida seja possível. Como esse rearranjo estabelece novas relações de peso e relevância internas a esse todo, a regressão é praticamente impossível. É o que leva Pym a situar a compensação como um procedimento da equivalência direcional, já que a compensação “forçaria os limites” da equivalência natural (PYM, 2017, p. 63).

A teoria da equivalência surge como resposta teórica à tese da impossibilidade da tradução decorrente da ideia estruturalista da incomensurabilidade mútua de sistemas linguísticos (*Idem*, p. 34-35). Assim, segundo a perspectiva da equivalência, o fato de línguas não serem intercambiáveis não implicaria que seus usos particulares não o sejam. A diversidade linguística impediria, portanto, a correspondência interlinguística das regras gerais de uso de seus respectivos signos, mas permitiria a equiparação entre um uso particular na língua de partida com um uso particular na língua de chegada. Um exemplo: o conjunto de usos da palavra “tecla”, em espanhol, não corresponderá exatamente ao conjunto de usos da palavra “key”, em inglês. O fato de falantes de espanhol dizerem em contextos ordinários “tengo la llave para abrir la caja fuerte” não implica que, em outros contextos ordinários, refiram-se às teclas de um piano también com a palavra

“llave”¹⁴. Como observa Umberto Eco, “incomensurabilidade não significa incomparabilidade” (2007, p. 46)¹⁵.

Pelo que já foi apresentado até aqui, é razoável assinalar que Gallus, por sua vez, perverte o paradigma da equivalência por meio de uma abstração falaciosa do escopo de atuação do procedimento de compensação. Ele assume propriamente a forma e o conteúdo do texto de partida como dimensões autônomas, como “textos” entre os quais seria possível operar um procedimento de compensação típico de boa parte das traduções que até hoje encontramos. Assim, Gallus desloca muito mais que a cleptomania para a dimensão literária: para viabilizar esse deslocamento, precisa perverter o jogo da tradução, com e contra suas regras. Sua cleptomania se manifesta, então, como uma “tradutomania”. Reprimida sua cleptomania do mundo “real”, ele criminosamente a desloca para a dimensão ficcional do texto literário; comprometida a integridade informativa do texto original, ele criminosamente desloca o paradigma de equivalência interlingüística para uma distorcida regra de equivalência entre conteúdo e forma, onde o empobrecimento do conteúdo é compensado pelo enriquecimento da forma. A transparente obscenidade de seus furtos quantitativos é compensada pelo “manto real” que recobre o (que resta do) teor de seu texto original. Gallus tenta parasitar o sistema de tendências deformadoras, sobrepondo enobrecimento onde há empobrecimento.

¹⁴ Exemplo extraído de uma análise em PYM, 2017, p. 37.

¹⁵ “Do sistema ao texto” é o título do capítulo em que Umberto Eco, em *Quase a mesma coisa*, defende a possibilidade da tradução pelo fato de que esta “não acontece entre sistemas, mas entre textos” (2007, p. 41).

	Original inglês	Tradução de Gallus
Dito ou “visado” / conteúdo (número de objetos, partes de objetos, qualidade dos materiais)	Rico - quatro lustres - ouro etc.	Pobre - dois lustres - latão etc.
Modo-de-dizer ou “modo-de- visar” / forma (qualidade artística do texto)	Pobre - “um daqueles lixos com os quais não queremos sujar as mãos”	Rico - “Frases claras, mudanças engenhosas, montagens linguísticas espirituosas [...] muito mais dignas que o original”

No final das contas, a reflexão detida sobre o papel da tradução no conto de Kosztolányi desfia um novelo que começa com uma manobra simples, um chiste resultante de um pôr de aspas em volta da cleptomania. Os personagens do conto qualificam Gallus como “tradutor” e como “cleptomaníaco”, mas quem o qualifica como um “tradutor cleptomaníaco”, explorando poeticamente as consequências menos ordinárias e mais divertidas da justaposição dessas palavras, é aquele que intitula o conto. É Gallus quem desloca sua reprimida cleptomania para a dimensão simbólica, literária e tradutória, mas é Kosztolányi quem desloca o sentido ordinário de “cleptomaníaco” e o apresenta sob uma nova possibilidade significativa.

Conclusão: em “defesa” de Gallus

Seria possível atenuar uma eventual pena de Gallus? “Tudo é decidido pelas palavras”, segundo o personagem Kornél Esti. Não há dúvida de que a responsabilidade que

se atribui ao tradutor por tudo aquilo que venha a se tomar por seus erros se dá justamente porque é ele quem *decide* sobre as palavras que traduz, inclusive sobre as mais decisivas. No entanto, Berman, ao identificar a presença de “tendências deformadoras” em um processo de transmissão na história ocidental, ao defender a necessidade de uma análise que neutralize a atividade dessas forças sobre o tradutor e seus textos, não estaria justamente oferecendo um atenuante, evitando simplificar a causa de uma tradução que se “desvie de seu objetivo”? Evitando confundir essa causa com seu efeito? Na medida em que admite que essa sistemática de deformação é “grandemente inconsciente”, não permitira ao menos que se perguntasse sobre a origem mesma desse sistema, para além daqueles que o singularizam? Não seria razoável considerar a cleptomania enobrecedora de Gallus dentro do quadro daquela sistemática?

Ademais, por serem amigos de Gallus e melhor conhecerem seu “defeito fatal”, Kornél Esti e seus companheiros de viagem tomaram a decisão de designá-lo “cleptomaniaco” perante a justiça a fim de provar que ele não era um ladrão. Com esta palavra, tentaram apontar para a condição subjetiva de Gallus, em boa dose refém de um transtorno que, se não o exime de seus furtos, modula a qualidade criminológica dos mesmos. O tribunal, porém, “não o conhecia” e decide designá-lo “ladrão”. O caso é que a palavra “cleptomaniaco” tende a enfatizar uma visão naturalizante das ações de Gallus, privando-o da autoria de ações que seriam suas, como se não decidisse sobre elas; e a palavra “ladrão”, por outro lado, tende a enfatizar uma visão voluntarista, que configuraria o dolo de Gallus, a plena consciência da ilicitude, a integralidade da decisão. Nada impediria, inclusive, dizer que Gallus é cleptomaniaco e ladrão, mas a decisão sobre as palavras tem disso: elas representam muitas vezes um embate sobre o modo como

traduzimos o real, e não seria conveniente a nenhuma das partes envolvidas admitir a *complexidade* do real, a conjunção em vez da disjunção. Posteriormente, Gallus prova ser, entretanto, um cleptomaniaco, e dos mais criativos. Tentando levar uma vida honesta, transfere o desejo de furtar para o universo das letras e, junto com a cleptomania, lida com a sistemática deformadora bermaniana, que o leva a exercer a regularidade e previsibilidade de seu transtorno ao requinte de uma aberrante lei de compensações.

Kosztolányi e Berman levam a pensar a respeito do modo como tradutores não são os únicos produtores e reprodutores da experiência política e social da tradução que, na verdade, os atravessa. O húngaro estabelece comicamente uma valiosa aproximação entre os universos da tradução e do crime. Recorrendo ao exagero, permite compreender até que ponto falhas de tradução podem remeter não apenas a escolhas de uma dimensão consciente, mas à incompetência, à suspeita do caráter ou da sanidade mental do tradutor, ao mesmo tempo que compara tais falhas ao crime. A analítica da tradução de Berman, entretanto, assemelha-se, nesse quadro, às tentativas de compreensão sistêmicas das causas de um crime. Os sistemas normativos que cerceiam um Gallus, seja o conjunto de leis que se corporificam na figura institucional de um tribunal, seja o conjunto de critérios de uma perspectiva monolinguista das relações interculturais, estão a serviço de uma determinada ordem socialmente estabelecida que dita, ao seu modo, o real – e a tradução faz parte desse real. Não convém, aqui, valorar nada disso, mas apenas concluir que uma reflexão inerente à experiência da tradução aponta, como sinaliza Berman, para um nível mais profundo e originário dessas convenções e que, nesse sentido, consiste em uma investigação mais radical dos problemas éticos não só da

tradução como fenômeno linguístico-literário, mas da tradução como foco privilegiado de compreensão das relações intersubjetivas e interculturais.

Referências

- ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Prefácio. In: ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. IX-LXXI.
- ASLANOV, Cyril. **A tradução como manipulação**. São Paulo: Perspectiva: Casa Guilherme de Almeida, 2015.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: _____. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011, p. 101-119.
- BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin**. Tradução Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.
- _____. **A tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo**. Tradução Marie-Hélène Catherine Torres et al. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.
- _____. Da translação à tradução. Tradução Marie-Hélène Torres e Marlova Aseff. In: **Scientia Translationis** n. 9, 2011, p. 71-99.
- BEZERRA, Paulo. Nas sendas de *Crime e Castigo*. In: DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2001, p. 7-13.
- COHN, Sergio (Org.). **Boris Schnaiderman**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.
- ECO, Umberto. **A busca da língua perfeita na cultura europeia**. Tradução Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, 2001.
- _____. **Quase a mesma coisa**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

- HAN, Byung-Chul. **Transparenzgesellschaft**. 3. ed. Berlin: Matthes & Seitz, 2013.
- _____. **Shanzhai**: el arte de la falsificación y la deconstrucción en China. Buenos Aires: Caja Negra, 2016.
- KOSZTOLÁNYI, Dezső. **O tradutor cleptomaniaco e outras histórias de Kornél Esti**. Tradução Ladislao Szabo. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- MILTON, John. **Tradução: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- NUNES, Benedito. Guimarães Rosa e tradução. In: _____. **O dorso do tigre**. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 197-202.
- OUSTINOFF, Michaël. **Tradução: história, teorias e métodos**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- PYM, Anthony. **Explorando as teorias da tradução**. Tradução Rodrigo Borges de Faveri e Claudia Borges de Faveri. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- RÓNAI, Paulo. **Babel & Antibabel ou O problema das línguas universais**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- SCHNAIDERMAN, Boris. Boris Schnaiderman, o tradutor de russo – Entrevista cedida a Lia Wyler em 1993. In: COHN, Sergio (Org.). **Boris Schnaiderman**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.
- _____. Posfácio. Traduzir *A Morte de Ivan Ilitch*. In: TOLSTÓI, Lev. **A morte de Ivan Ilitch**. 2. ed. 3. reimp. Tradução Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2014, p. 78-81.
- VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility: a history of translation**. 2. ed. New York: Routledge, 2008.

5. ADAPTAR OU NÃO ADAPTAR: CRIAÇÕES A PARTIR DE TEXTOS LITERÁRIOS NA AULA DE INGLÊS

**Carolina de Pinho Santoro Lopes
Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca**

Literatura e história, essas duas grandes áreas do conhecimento humano, registros do comportamento e do pensamento humanos, são cada vez menos valorizadas pelos jovens e pelos educadores também. No entanto, por meio delas, podemos aprender a ser cidadãos e seres humanos. Podemos aprender como olhar para nós mesmos e para a sociedade de um modo calmo, crítico e cético, que é a única instância possível para um ser humano civilizado [...] (DORIS LESSING)

Iniciamos o presente artigo com um questionamento que ouvimos com certa frequência: por que trabalhar literatura na aula de inglês? Tal questionamento deriva do fato de que essa ainda é uma prática incomum nas aulas de língua estrangeira, nas quais tradicionalmente se prioriza o trabalho com língua através de textos não-literários.

Primeiramente, acreditamos que o trabalho com literatura não deve ficar a cargo apenas dos professores de língua portuguesa – fazer com que os alunos se tornem leitores críticos, conscientes e proficientes é tarefa de todas as disciplinas, e a literatura tem um papel crucial nessa missão. Os jovens da atualidade leem e escrevem o tempo todo; no entanto, suas práticas de leitura são bastante diferentes das práticas escolares e acadêmicas. Grande parte dos textos que consomem e produzem estão em ambientes virtuais, e esses textos são comumente

curtos, fragmentados e muitas vezes combinados a *links* e elementos não-verbais. Xavier (2010, p. 207) reconhece a existência desse fenômeno e aponta para a necessidade de maior estudo das “mudanças nos processos de leitura por causa do uso intenso das novas tecnologias de comunicação, especialmente do hipertexto *on-line*”. Em um cenário como esse, faz-se urgente que o trabalho com leitura seja repensado e intensificado no ambiente escolar.

A literatura é parte fundamental da formação humana, contribuindo para a nossa compreensão da realidade que nos cerca. Ao representar a experiência humana em toda a sua complexidade e diversidade, o texto literário amplia os horizontes do leitor. O teórico da literatura Tzvetan Todorov, em seu livro *A literatura em perigo*, defende a importância do estudo dessas obras na escola. Segundo ele, cada indivíduo é influenciado pela convivência com outras pessoas e “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (TODOROV, 2009, p. 23-24). A importância das obras literárias na educação, então, vai muito além do tradicional estudo da história da literatura ou dos estilos de época. Esse tipo de leitura aborda temas relevantes a respeito do mundo em que vivemos, o que permite que o leitor relacione os textos com sua própria vida, suscitando não apenas debates, mas também o desenvolvimento da capacidade empática. Segundo Reyes (2012), a literatura se configura como uma “leitura para decifrar a vida”, “para vivenciar experiências que não são

¹ O hipertexto *on-line* é “[...] uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital” (XAVIER, 2010, p. 209).

nossas” e como “um meio para entender a experiência humana”.

Um exemplo de como a literatura pode ser transformadora é o do professor primário Jon Biddle, que usou livros literários com narrativas de refugiados para desenvolver em seus alunos valores como empatia e tolerância. Segundo ele, o impacto foi imediato: “Muitos deles [os alunos] disseram que antes não prestavam muita atenção ao ver histórias sobre refugiados nas notícias, mas que a partir de agora iriam fazê-lo”² (BIDDLE, 2018, tradução nossa). Os alunos posteriormente se reuniram para pensar em formas de ajudar os refugiados e planejaram uma série de ações para aumentar a conscientização da comunidade sobre o tema.

Além disso, a leitura de obras literárias estimula o pensamento crítico, uma vez que “[a]o dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo” (TODOROV, 2009, p. 78). Assim, longe de ser uma atividade passiva, ler textos literários fomenta no leitor a formação de ideias próprias e de uma visão mais questionadora. A leitura também estimula a criatividade, já que cada pessoa imagina e interpreta uma obra de uma forma única.

Outra razão para trabalhar a literatura na aula de inglês é o fato de que, através dos livros literários, os alunos terão acesso à cultura e à história da língua alvo. Língua, história e cultura estão interligadas, e não acreditamos ser possível aprender um idioma em um vácuo social. Dessa maneira, o

² “Several of them talked about how when they had seen stories about refugees on the news they didn’t really pay attention before, but felt they now would.”

texto literário se apresenta como uma outra forma de ter contato com a língua de maneira contextualizada, permitindo que os discentes tenham acesso às narrativas formadoras da língua inglesa. Além disso, a leitura de textos literários em inglês propicia a expansão do conhecimento linguístico, configurando-se como uma prática extra de vocabulário e gramática. Habilidades de interpretação também são fomentadas com esta prática, encorajando os alunos a ler nas entrelinhas e inferir significados.

Alinhamo-nos com Anh Le quando esta afirma que “é crucial instilar nos alunos [...] o amor e o desejo de aprender literatura em inglês para combater o conceito errôneo de que apenas intelectuais podem apreciar e produzir textos literários como poemas ou histórias”³ (2015, p. 147, tradução nossa). Muitas vezes, a literatura é vista como algo distante, quase mística e exclusiva para os iniciados. Na verdade, a literatura está em toda a parte; nos filmes, séries, músicas, novelas, peças de teatro... Cabe a nós, professores, fazer com que os alunos percebam que a literatura já faz parte do seu cotidiano, ainda que eles não tenham contato direto com as obras literárias. Acreditamos na formação de leitores não apenas para ler livros, mas também para ler o mundo e ampliar a sua visão deste.

A opção por propor uma atividade de leitura em que os estudantes tivessem que adaptar a obra lida se baseia em uma compreensão das adaptações como obras autônomas, que são, nas palavras de Linda Hutcheon (2006, p. 9, tradução nossa), “um trabalho que é segundo sem ser

³ “It is crucial to instil in [...] students the love and the desire to learn literature in English so as to combat the misunderstanding that only highly intellectual people can appreciate and produce literary texts like poetry or stories.”

secundário”⁴. Apesar de serem comumente julgadas a partir do critério de fidelidade ao original, as adaptações não são meras cópias, mas envolvem sempre um processo de (re)interpretação e (re)criação (HUTCHEON, 2006, p. 8). Sanders advoga que

a reescrita [...] invariavelmente transcende a mera imitação, cumprindo, em vez disso, o papel de literatura incremental (Zabus 2002: 4), acrescentando, suplementando, improvisando, inovando. O objetivo não é uma replicação *per se*, mas sim complicação, expansão em vez de contração (Andreas 1999: 107) (SANDERS, 2005, p. 12, tradução nossa).⁵

Na realidade, a adaptação envolve, com frequência, a transposição de uma obra para um meio ou gênero diferente ou para um novo contexto, com a alteração da época ou local em que se passa a história ou a partir de que perspectiva ela é narrada (HUTCHEON, 2006, p. 7-8). Desse modo, mudanças são inevitáveis nesse processo.

As adaptações podem ser comparadas a traduções, especialmente, considerando-se a ampliação do sentido que esse conceito vem ganhando mais recentemente. O linguista Roman Jakobson, por exemplo, descreve três tipos de tradução: intralingual, interlingual e intersemiótica. O primeiro tipo envolve a criação de uma paráfrase, com a interpretação de signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. A tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, é a transposição de signos

⁴ “a work that is second without being secondary”

⁵ “[...] the rewrite [...] invariably transcends mere imitation, serving instead in the capacity of incremental literature (Zabus 2002: 4), adding, supplementing, improvising, innovating. The aim is not replication as such, but rather complication, expansion rather than contraction (Andreas 1999: 107)”.

verbais de uma língua para um outro idioma. A tradução intersemiótica, por sua vez, é a recriação de signos verbais por meio de um sistema de signos não-verbais (JAKOBSON, 1959, p. 233). De acordo com Anne Brisset, nos últimos anos, “o próprio conceito de tradução [se expandiu] para englobar a imitação, a adaptação, o pastiche, a paródia e, de forma geral, toda interpenetração de obras e discursos”⁶ (BRISSET, 1985, p. 191 apud CLÜVER, 2006, p. 151, tradução nossa).

Alterações são intrínsecas a esses processos de tradução e adaptação, já que, como afirma Claus Clüver (2006, p. 116-117), “uma total correspondência nunca pode ser alcançada”. Cada sistema de signos tem suas características e limitações, o que obriga quem faz a adaptação a encontrar novas formas de narrar a história. Essas particularidades podem inclusive favorecer diferentes modos de interação entre o espectador ou leitor e a obra (HUTCHEON, 2006, p. 22-23). As escolhas sobre a forma de adaptar vão depender de diversos fatores, como o contexto e a função da adaptação (CLÜVER, 2006, p. 117). Todas essas decisões, porém, dependem da interpretação que o adaptador faz da obra original. Hutcheon (2006, p. 20, tradução nossa) descreve o ato de adaptar como “um duplo processo de interpretar e, então, criar algo novo”⁷. Assim, adaptar é apropriar-se de um texto de alguma forma, recriando-o de modo a refletir a sua própria perspectiva a respeito dele. Afinal, é o adaptador que seleciona o que será contado, com que foco e a partir de que ponto de vista.

⁶ “le concept même de traduction [s’est élargi] pour englober l’imitation, l’adaptation, le pastiche, la parodie et, de manière générale, toute interpénétration d’œuvres et de discours”

⁷ “a double process of interpreting and then creating something new”

É importante considerar que a produção de uma adaptação se insere em um contexto histórico mais amplo. Embora a obra adaptada sempre estabeleça um diálogo com a original, essa relação não necessariamente é de exaltação. As diferenças em uma tradução ou transposição podem colocar em evidência certos aspectos do texto em que ela se baseia (CLÜVER, 2006, p. 138). Em *A odisseia de Penélope* (2005), de Margaret Atwood, por exemplo, a escolha de recontar a história da *Odisseia* a partir do ponto de vista de Penélope chama a atenção para o silenciamento dessa personagem na epopeia grega. Uma adaptação, portanto, pode ser uma forma de criticar ou questionar determinada produção.

Também é frequente que as adaptações procurem aproximar o original de um cenário histórico e social distinto, tornando-o mais compreensível ou relevante para um novo público. Como uma obra está intimamente ligada à sociedade que a produziu, a transposição para outras culturas e línguas “revela muito sobre os contextos mais amplos de recepção e produção”⁸ (HUTCHEON, 2006, p. 28, tradução nossa). De acordo com Hutcheon (2006, p. 31), a adaptação pode ser um processo por meio do qual as histórias sofrem mutações e se ajustam a novos ambientes culturais que as ajudem a se perpetuar e propagar. Desse modo, a visão negativa das adaptações como produções menores não se justifica, uma vez que elas apresentam maneiras novas e criativas de representar uma história já existente.

Foi com base no exposto acima que propusemos uma atividade de adaptação para os estudantes como um convite para que eles pudessem, como descreve Hutcheon (2006, p. 18, tradução nossa), “tomar posse da história de outrem e filtrá-la, de certo modo, através dos próprios

⁸ “reveal much about the larger contexts of reception and production”

interesses, talentos e sensibilidade”⁹. O objetivo era encorajar os alunos a traçarem paralelos entre os textos lidos e a realidade deles e, ao mesmo tempo, a se engajarem em uma produção autoral, em que pudessem expressar suas ideias de maneira criativa. Partimos, assim como Anh Le (2015, p. 142, tradução nossa), da premissa de que “[...] ensinar literatura [apenas] através de aulas expositivas geralmente transforma os alunos em receptores passivos de conhecimento, ao invés de transformá-los em leitores ativos que podem contribuir com suas próprias ideias”¹⁰.

Nosso trabalho iniciou-se em 2015 e 2016, quando decidimos trabalhar clássicos da literatura inglesa com turmas dos 7º e 8º anos do ensino fundamental. Optamos por usar versões adaptadas dos livros, específicas para aprendizes de inglês e com níveis de complexidade linguística apropriados para as séries escolhidas. As obras selecionadas foram, para o 7º ano, *King Arthur (Rei Arthur)*, adaptada em quadrinhos por Janet Hardy-Gould, e, para o 8º ano, *Much Ado about Nothing (Muito barulho por nada)*, de Shakespeare, adaptada por Alistair McCallum. A escolha de *King Arthur* justifica-se por essa ser uma lenda que faz parte da formação da identidade inglesa, tendo influenciado inúmeras outras obras artísticas. Além disso, a trama dos cavaleiros da Távola Redonda dialoga com características do período medieval, conteúdo trabalhado pelos professores de história nessa série. *Much Ado about Nothing*, por sua vez, foi considerada uma boa introdução à obra de Shakespeare, um autor de grande destaque na

⁹ “taking possession of another’s story, and filtering it, in a sense, through one’s own sensibility, interests, and talents”

¹⁰ “teaching literature in the lecturing mode often turns students into passive receivers of knowledge, rather than active readers who can contribute their own ideas”

língua inglesa. Por ser uma comédia que trata de desencontros amorosos, acreditamos que os alunos conseguiriam se identificar melhor com os personagens, o que ajudaria a motivar a leitura.

No 7º ano, inicialmente, apresentamos aos alunos o contexto histórico da obra escolhida. Temas como Idade Média, feudalismo e a invasão saxônica foram trabalhados em sala através de vídeos didáticos e apresentações de *slides*. Em seguida, iniciamos a leitura do livro. Partes da obra foram lidas em sala de aula para despertar a curiosidade dos alunos quanto à história e também para revisar estratégias de leitura em língua estrangeira. Solicitamos que o restante da leitura fosse realizado em casa.

Após a leitura completa do livro, exibimos um vídeo de uma adaptação da obra escolhida: um trailer do filme *A kid in King Arthur's court*, no qual um menino do século XX acaba indo parar acidentalmente na época dos cavaleiros da Távola Redonda. Após a exibição dos vídeos, explicamos brevemente os conceitos de adaptação e apropriação aos alunos e pedimos que eles contrastassem as versões a que tivemos acesso (escrita e visual).

Entregamos aos alunos um roteiro explicando qual era a proposta de trabalho: pedimos que eles produzissem suas próprias versões das obras trabalhadas. Em grupos de 5 a 6 pessoas, eles criariam um roteiro adaptado, tendo liberdade para retirar ou incluir personagens, mudar o local e/ ou a época em que a história se passava, acrescentar cenas, mudar a ordem de apresentação dos fatos... Os estudantes poderiam escrever em português ou em inglês, a depender da preferência de cada grupo. Também deixamos que eles próprios escolhessem o formato de apresentação: vídeo, peça de teatro, poema, música, animação, videoclipe etc.

Já no 8º ano, introduzimos a leitura do livro perguntando aos estudantes sobre a experiência deles de tentar aproximar duas pessoas conhecidas e de “torcer” por algum casal, temas presentes na peça de Shakespeare. Em seguida, pedimos que lessem a primeira cena da obra e fizemos algumas perguntas para verificar a compreensão do texto. Então, apresentamos um trecho da *webseries Nothing Much to Do*, que adapta a história de Shakespeare para a Nova Zelândia dos dias atuais. Após assistirem ao vídeo, os estudantes foram estimulados a comparar a cena lida com a série, procurando explorar como a corte de Messina da obra shakespeariana foi transposta para uma escola de ensino médio dos dias atuais.

Explicamos, então, a proposta de trabalho: também em grupos de 5 ou 6 pessoas, os estudantes deveriam criar uma adaptação da peça. Cada grupo poderia apresentar, em vídeo ou presencialmente, um trecho adaptado da peça, uma música inspirada pela obra ou uma entrevista com algum dos personagens. No 8º ano, foi pedido que o roteiro fosse escrito todo em inglês, de forma a praticar também a produção de textos em inglês. Em suma, em ambas as séries, estimulamos os alunos a se tornarem autores de uma nova obra baseada nos livros que lemos.

O roteiro escrito foi apresentado a nós para que pudéssemos revisá-los e dar orientações aos alunos quanto a possibilidades e restrições. Por exemplo, aos alunos que escolheram fazer uma peça, perguntamos como eles teriam acesso aos materiais necessários para figurino e cenário, explicamos quais locais na escola estariam disponíveis para a montagem da peça etc. Após essa revisão, os alunos começaram o trabalho de criação das adaptações, as quais deveriam ser apresentadas em data previamente selecionada. Cabe aqui destacar que os alunos adaptaram textos que já eram adaptações por si só. De acordo com Sanders (2005, p. 24, tradução nossa), tanto

adaptações quanto apropriações são “textos que retrabalham textos que geralmente retrabalharam outros textos. O processo de adaptação é constante e contínuo”¹¹.

Houve diversos formatos de apresentação: vídeos, peças de teatro, declamação e concomitante encenação de poema, músicas... Alguns grupos decidiram ser mais fiéis à história dos livros; outros subverteram completamente o texto original e criaram versões abasileiradas passadas na atualidade. Um grupo, por exemplo, apresentou uma versão de Rei Arthur em formato de peça que se passava em uma favela do Rio de Janeiro, e os personagens principais eram traficantes que disputavam o controle de um ponto de drogas. Outro grupo fez um vídeo que se passava em um prédio do subúrbio do Rio; Merlin era o síndico, que procurava um escolhido dentre os moradores que conseguisse tirar uma chave emperrada em uma porta para ser seu sucessor.

Uma das adaptações que mais se destacaram foi um vídeo no qual Rei Arthur era o presidente do Brasil. Sua esposa, Guinevere, o traía com seu amigo Lancelot, e os dois combinavam encontros secretos em um aplicativo de mensagens (com um funk carioca tocando ao fundo). Sua assessora, Merlina, havia sido flagrada por câmeras de segurança comprando votos. Em uma das cenas, os alunos reproduziram um meme muito famoso à época, no qual Merlina foge correndo de uma repórter que a questiona sobre a compra de votos. Envolvido em escândalos de corrupção, o presidente Arthur resolve se esconder no Méier, famoso bairro do subúrbio carioca.

Ao adaptarem *Much Ado about Nothing*, muitos grupos optaram por transpor a história para os dias atuais. Um dos vídeos, por exemplo, alterou o motivo para a separação do

¹¹ “[...] these texts rework texts that often themselves reworked texts. The process of adaptation is constant and ongoing”.

casal Claudio e Hero. Enquanto, na versão original, Claudio via uma mulher vestida com as roupas de Hero se encontrar com um outro homem, em uma intriga arquitetada pelo vilão Don John, na adaptação dos estudantes, Claudio sentia ciúmes porque Hero tinha reagido com corações às fotos de outros homens em uma rede social. Além disso, referências à cultura *pop* apareceram em diversos trabalhos. Dois dos grupos que escolheram fazer entrevistas com os personagens imitaram os programas das apresentadoras Marília Gabriela e Ellen DeGeneres, incorporando até mesmo quadros e brincadeiras presentes nessas atrações televisivas. Outro trabalho apresentado foi uma paródia da música *Hello*, da cantora Adele, que tinha sido lançada no ano anterior. Além de alterar a letra para fazer referência à relação de amor e ódio entre os protagonistas Beatrice e Benedick, o vídeo criado pelas alunas incluía referências a personagens de uma animação japonesa.

Também foi comum que os grupos procurassem preencher lacunas da história original. O motivo para a rivalidade entre Don John e seu irmão, que o leva a querer separar Claudio e Hero, não fica claro na peça. Vários estudantes criaram histórias que justificassem as ações desse personagem, apresentando novas cenas ou entrevistas com ele. Um dos trabalhos, por exemplo, consistia em uma cena, não presente na peça, de Don John preso, em que ele era questionado pela própria consciência e discutia com ela. Outros grupos mencionaram traumas e conflitos entre Don John e seu irmão durante a infância deles como a razão para as escolhas do personagem.

Ao analisarmos as produções finais dos alunos, percebemos que muitos conseguiram, de fato, se apropriar das histórias que lemos; foram autores e agentes do processo de criação e “indigenizaram” as obras originais. O processo de apropriação envolve ir além da imitação; significa tomar posse da história e recriá-la com elementos da sua cultura, seu contexto sócio-histórico, suas

idiosincrasias, de modo que ela possa dialogar mais diretamente com o seu público-alvo. Notamos que muitos elementos que fazem parte do dia a dia dos discentes foram incorporados em suas criações: redes sociais e aparelhos tecnológicos, músicas locais e atuais, memes, notícias que assistem na televisão e na internet, comunidades e bairros onde moram ou que frequentam, personagens da ficção e da vida real... Não à toa, conseguiram uma identificação imediata dos colegas que assistiam a suas apresentações, os quais reagiam com muito entusiasmo, dentre risadas e aplausos. Uma aluna até mesmo sugeriu que fosse feita uma atividade parecida no ano seguinte.

Concluímos que essa proposta de trabalho possibilita que os alunos se tornem leitores ativos, que podem contribuir com suas próprias ideias, e também propicia maior agentividade e criatividade. Uma atividade que permite que eles sejam não apenas leitores, mas também autores da obra, é muito mais significativa do que uma avaliação tradicional, que exige que datas e nomes sejam decorados sem um propósito definido. Além disso, ao ter de comparar e contrastar elementos de sua cultura com a cultura presente na história que leem, estão se conscientizando mais sobre si mesmos, sua época, seus valores, seu povo e suas origens, e também aprendendo a compreender e aceitar as diferenças. Segundo Sanders (2005, p. 14, tradução nossa), “parte do puro prazer da experiência de leitura deve ser a tensão entre o familiar e o novo, e o reconhecimento tanto das similaridades quanto das diferenças, entre nós e entre os textos”.¹²

¹² “Part of the sheer pleasure of the reading experience must be the tension between the familiar and the new, and the recognition both of similarity and difference, between ourselves and between texts”.

Por fim, reconhecemos que o processo adaptativo/apropriativo se caracteriza como uma forma de avaliação que apoia a aprendizagem em vez de inibi-la (ANH LE, 2015, p. 148) e que transforma os alunos em protagonistas do seu próprio aprendizado. Sanders advoga que

precisamos considerar as adaptações e apropriações literárias a partir deste ponto de vista mais positivo, enxergando-as como criadoras de novas possibilidades culturais e estéticas que se colocam lado a lado com os textos que as inspiraram, enriquecendo-os ao invés de “roubá-los” (SANDERS, 2005, p. 41, tradução nossa).¹³

É dessa maneira que enxergamos as produções dos discentes: como uma forma de enriquecer e valorizar as obras que eles adaptaram. E, para além de uma mera “releitura” de histórias, ao partir da narrativa de outrem, os alunos ganharam voz para contar suas próprias histórias.

Referências

- ANH LE, P. T. Fostering Learners' Voices in Literature Classes in Asian Context. In: MALEY, A. & PEACHEY, N. (org.) **Creativity in the English Language Classroom**. London: British Council, 2015. p. 142-150.
- BIDDLE, J. How to build empathy in the classroom, one story at a time. **The Guardian**, Londres, 1 de jun. de 2018. Education. Disponível em: <<https://www.theguardian.com>

¹³ “we need to view literary adaptation and appropriation from this more positive vantage point, seeing it as creating new cultural and aesthetic possibilities that stand alongside the texts which have inspired them, enriching rather than ‘robbing’ them”

com/teacher-network/2018/jun/01/build-empathy-classroom-lab-refugees-loneliness>. Acesso em: 10/11/2018.

BRISSET, A. La traduction comme transformation paradoxale. **Texte**, v. 4, p. 191-207, 1985 *apud* CLÜVER, C. Da transposição intersemiótica. In: ARBEX, M. (org.) **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CLÜVER, C. Da transposição intersemiótica. In: ARBEX, M. (org.) **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HUTCHEON, L. **Theory of adaptation**. New York: Routledge, 2006.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, R. A. (ed.) **On Translation**. Cambridge: Harvard University Press, 1959. p. 232-239.

LESSING, D. **Prisões que escolhemos para viver**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

REYES, Y. Entrevista com Yolanda Reyes. [1 de ago. 2012] São Paulo: **Nova escola**. Entrevista concedida a Beatriz Vichessi. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2143/entrevista-com-yolanda-reyes>>. Acesso em 10/11/2018.

SANDERS, J. **Adaptation and Appropriation**. London and New York: Routledge, 2006.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

6. A ESCRITA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR DE VAN DIJK E KINTSCH

Luciana Dias Ribeiro

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma breve análise da escrita e da produção de texto a partir da psicologia cognitiva e da linguística textual na abordagem multidisciplinar de Van Dijk; Kintsch (1983), Van Dijk (1988, 2010) e Kintsch (1998). Acredita-se que a multidisciplinaridade proposta na teoria desses autores seja um caminho mais completo e rico para trilhar a complexa e instigante estrada não só da análise de textos escritos, mas, sobretudo, do desenvolvimento desta habilidade não natural e, daí, tão desafiadora, a saber, a escrita.

Antes de começar-se a tratar especificamente da escrita, cabe discorrer sucintamente sobre a escrita e a fala como formas importantes de produção da linguagem (EYSENCK; KEANE, 2007). As pessoas falam e escrevem para influenciar outras pessoas, transmitir informações, expressar interesses, dentre outros objetivos. Muito embora a fala e a escrita também possam ser utilizadas como meios de organização individual e pessoal daquele que fala ou escreve, ambas as formas de linguagem são, muito frequentemente, empregadas com o propósito da comunicação com outra(s) pessoa(s) em um determinado contexto social. Na maior parte das vezes, fala-se e escreve-se porque se quer comunicar algo a outra(s) pessoa(s), fim esse que concede tanto à fala quanto a escrita sua categorização como atos sociais, ou seja, como atos de comunicação.

A eficácia da comunicação, no entanto, não depende apenas do produtor da fala ou do texto, isto é, não recai apenas sobre as escolhas efetuadas pelo produtor na sua intenção de comunicação. De acordo com Grice (1967), a chave para o sucesso da comunicação está no *Princípio Cooperativo*, segundo o qual não cabe apenas àquele que comunica o esforço da transmissão da mensagem, mas cabe, da mesma forma, àquele que a recebe esforçar-se no sentido de compreendê-la.

Outro princípio acerca do ato de comunicação é o *Princípio Comum*, de Clark e Carlson (1981). A exemplo do *Princípio Cooperativo*, de Grice, acredita-se que esse, também, possa ser aplicado à produção da linguagem escrita, apesar de ambos referirem-se, originariamente, à produção da fala. O *Princípio Comum* deriva das suposições, crenças e conhecimentos compartilhados pelas pessoas que se comunicam, e, conseqüentemente, ele aumenta à medida que emissores e receptores interagem mais entre si. Tal princípio pode ser compreendido da seguinte forma: quanto menos conhecimento as pessoas em comunicação tiverem em comum, mais clara terá de ser a mensagem, e maior o esforço do receptor para compreendê-la, assim como o do emissor, ao transmiti-la.

Para ilustrar a assertiva acima, tome-se, como exemplo, a seguinte sentença: “Decidi conversar com o Sr. Mário sobre a minha antiga reivindicação.”. Para que o receptor compreenda essa mensagem, é preciso que haja um contexto em que já tenham sido definidos “Sr. Mário” e “a minha antiga reivindicação”, ou, então, que o emissor e o receptor já compartilhem, de antemão, desse conhecimento. Caso contrário, é necessário que o emissor defina claramente quem é “Sr. Mário” e qual é “a minha antiga reivindicação”, para que sua mensagem seja entendida. Nesse caso, a mensagem poderia ser modificada

para “Decidi conversar com o meu chefe, Sr. Mário, sobre uma antiga reivindicação: o aumento do meu salário.”.

A fala e a escrita são, portanto, atividades altamente complexas e incluem, dentre outras, as habilidades de pensar o que se quer expressar, selecionar as palavras apropriadas para o contexto de comunicação, organizar tais palavras gramaticalmente e transformar as frases intencionadas quer em uma conversa real, quer em um texto escrito. Contudo, apesar dessas semelhanças, diferenças entre os dois tipos de linguagem podem ser apontadas, de modo a justificar-se a propriedade da investigação da língua escrita como objeto de estudo independente.

Estudos em neuropsicologia cognitiva, por exemplo, têm demonstrado que alguns dos processos envolvidos na escrita e na fala parecem ser diferentes uns dos outros (LEVINE; CALVANIO; POPOVICS, 1982; EYSENCK; KEANE, 2007). Alguns pacientes que sofreram lesão cerebral têm habilidades de escrita que permaneceram relativamente intactas enquanto apresentam uma incapacidade quase total da fala. Outros podem falar fluentemente, mas apresentam uma enorme dificuldade com a escrita. De acordo com Eysenck e Keane (2007), o fato de haver, ainda, outros pacientes com diferentes padrões de erro desses citados, tanto na fala quanto na escrita, parece tornar pouco provável a hipótese da existência de um único sistema para essas duas formas de linguagem.

A despeito da importância dos estudos da neuropsicologia cognitiva e neurolinguística para o melhor entendimento dos processos subjacentes aos sistemas da fala e da escrita, cabe salientar que uma das principais limitações das investigações realizadas nessas áreas reside no fato de tais estudos restringirem-se a apenas certos aspectos da fala e da escrita. Com relação a esta última, o principal enfoque ocorre sobre a ortografia de palavras

individuais, não sendo levados em consideração importantes e, sobretudo, fundamentais aspectos, como, por exemplo, o fato de ser a escrita um ato de comunicação.

Essa propriedade da escrita encontra-se intimamente relacionada à noção de intenção, ou seja, comunica-se porque se quer transmitir alguma mensagem, e a comunicação dessa intenção pode dar-se de diversas formas, dependendo das escolhas realizadas pelo seu autor. Essas escolhas – concernentes ao estilo, registro e aos gêneros discursivos, não se constituem em objeto de estudo das investigações em neuropsicologia, o que, certamente, acaba por gerar uma série de limitações que em muito reduzem a contribuição desse ramo da ciência. Isso porque, sabe-se, a escrita envolve muito mais do que a simples atividade ortográfica (JERÔNIMO; HÜBNER, 2014).

Ainda com relação às várias diferenças que a linguagem falada e a escrita guardam entre si, nota-se, por exemplo, que um grande número de pessoas que se expressam oralmente muito bem demonstram uma grande dificuldade em fazê-lo através da escrita, e isso não se deve, necessária ou exclusivamente, à falta de conhecimento linguístico na língua em que escrevem. O que se observa frequentemente é que, embora tenham um razoável domínio da língua, assim como do tópico a ser tratado, ao tentarem colocar suas ideias no papel, apresentam uma grande dificuldade em organizar seu pensamento, planejar aquilo que há que ser escrito, bem como em decidir por onde começar, como desenvolver e que subtópicos incluir; em suma, demonstram muita dificuldade em transformar o seu dizer em um plano de escrita e, finalmente, em um texto escrito.

Embora o sujeito utilize-se da mesma língua quando da fala e da escrita, os requisitos para essas duas atividades são diferentes. Dentre as inúmeras diferenças entre elas, encontra-se a de registro. Esse aspecto diz respeito à

adequação ou não da linguagem em contextos diversos, adequação essa que envolve a escolha dos itens lexicais – vocabulário adequado, bem como das estruturas sintáticas a serem empregadas (OLIVEIRA, 1996). Sabe-se que no contexto conversacional faz-se uso de palavras e estruturas que não parecem ser muito apropriadas em um contexto escrito. Por exemplo, é comum falar-se “Assim **não dá pra** terminar o trabalho.” ao passo que em um texto escrito o uso dessa estrutura seria inadequado, sendo ela provavelmente substituída por uma sentença como “Desta forma, **não é possível** terminar o trabalho.”.

Todavia, outras diferenças há, as quais vão muito além dos níveis lexical e sintático. Essas se encontram no nível do discurso (SILVA, 1991; GOES; SMOLKA, 1992; GOMBERT, 1992; SMOLKA, 2003). Uma delas diz respeito ao fato de, geralmente, o autor do texto não estar presente no momento em que a mensagem é lida – ou, o leitor do texto, quando a mensagem é produzida. No contexto conversacional, ao contrário, pode-se utilizar o contexto imediato para negociar-se o sentido, caso ocorram más interpretações e ambiguidades. Já que aquele que fala e seu interlocutor estão presentes no mesmo tempo e espaço, pode-se contar com determinados recursos expressivos, como gestos e olhares. É também viável a interrupção da mensagem quando quer que seja necessária alguma clarificação por parte de seu próprio autor.

Diferentemente, na escrita, as exigências estabelecidas que visam a facilitar a compreensão por parte dos leitores são muito maiores do que no contexto conversacional, onde emissor e receptor encontram-se presentes no mesmo tempo e espaço. Uma vez que o autor do texto provavelmente não estará presente para auxiliar a compreensão de sua mensagem, em havendo interpretações errôneas por parte dos leitores, não é possível, no contexto escrito, a clarificação. Daí a grande

necessidade de mecanismos que visam a minimizar a possibilidade de más interpretações de um texto, devendo-se procurar torná-lo o mais fiel possível às intenções de comunicação de seu autor.

De acordo com as características acima citadas, pode-se adiantar que o autor de textos escritos tem de tornar-se atento ao fato de que é preciso fazer uma avaliação de seus possíveis leitores, no tocante às dificuldades com que podem deparar-se ao lerem seus textos. Segundo Garton e Pratt (1990), o autor do texto deve julgar, por exemplo, quando se faz necessária a repetição, de forma diferente, de determinada proposição, na tentativa de evitar a falta de compreensão por parte do leitor, além de quando se deve resumir um argumento ou história, a fim de assegurar que o leitor esteja apto a extrair os principais pontos, sem que haja mal entendidos.

A Produção de Textos e a Contribuição do Modelo de Processamento Textual de Van Dijk e Kintsch

Acredita-se que a atividade escrita surja como o resultado de um longo processo (SILVA, 1991; GOES; SMOLKA, 1992; GOMBERT, 1992; FIAD, 1997; SMOLKA, 2003). Sua psicogênese é iniciada muito antes que o sujeito seja capaz de escrever suas primeiras palavras. Esse processo inclui desde a habilidade motora para o registro gráfico de palavras, até mecanismos mais complexos, como, por exemplo, o conhecimento e a manipulação de recursos linguísticos.

Desse modo, a criança percorre um longo caminho no processo de aquisição inicial da linguagem escrita antes que possa ensaiar a escrita de seus primeiros textos. Ela há que compreender, inicialmente, que há sinais gráficos específicos para a escrita de palavras, os quais diferem dos símbolos que utiliza para desenhar ou representar o

sistema de numeração (GARTON; PRATT, 1990; GOES; SMOLKA, 1992). Há que considerar também a disposição desses sinais gráficos no papel; ou seja, começa-se a escrever do topo da página e da esquerda para a direita, como ocorre na maioria das línguas alfabéticas. Ela há, sobretudo, que compreender o princípio alfabético da língua, isto é, deverá desenvolver o conhecimento da correspondência entre as letras e as unidades mínimas de sons e fala – os fonemas.

No entanto, esses conhecimentos por si sós não serão suficientes para que a criança possa prosseguir em seu aprendizado. Como na maioria das línguas alfabéticas, o princípio alfabético é relativizado, inclusive, pela presença da memória etimológica na escrita das palavras (FARACO, 1992); a criança deverá logo descobrir que não se escreve exatamente como se fala, devendo, então, passar da transcrição literal da fala para uma escrita ortográfica, respeitando as convenções impostas pela língua. Ela deverá, portanto, abandonar a hipótese da escrita como um espelhamento da fala, segundo a qual a escrita consiste simplesmente na transcrição literal daquilo que é falado (GARTON; PRATT, 1990; NUNES; BUARQUE; BRYANT, 1992).

Embora a alfabetização seja uma condição necessária à produção de textos, ela não é condição suficiente, dado que a escrita de textos compreende muito mais do que a habilidade motora para o registro gráfico e o domínio da língua. A produção de textos depende, além disso, de processos cognitivos relativos à organização das ideias que serão transformadas em texto.

Por conseguinte, pode-se dizer que produzir um texto é um processo que começa muito antes da primeira palavra registrada. É, na verdade, um processo no qual o registro gráfico de palavras - baseado, naturalmente, no conhecimento linguístico (ortográfico, lexical, sintático, de

pontuação, registro e retórica) que o sujeito tenha de sua língua não passa de apenas um, embora basal, componente. Antes do processo de produção de um texto, bem como durante, há atividades que são postas em funcionamento graças aos esquemas cognitivos desenvolvidos pelo sujeito, os quais lhes permitem, por exemplo, pensar acerca do que irá escrever e de que forma, com que propósito e para quem o fará. É essa capacidade de organizar o fluxo de pensamento e coordená-lo com as operações linguísticas, com vistas a colocar-se no papel aquilo que se quer expressar, o que é de interesse, aqui, revisar, adotando-se como referencial teórico a abordagem multidisciplinar do *Modelo de Processamento Textual* de Van Dijk; Kintsch (1983), Van Dijk (2010) e Kintsch (1998).

Antes, porém, proceder-se-á a uma breve recapitulação acerca da mudança de foco empreendida pela linguística, no tocante ao seu objeto de estudo. Somente a partir da segunda metade do século XX, a linguística passou a adotar unidades mais complexas do que a frase em suas análises dos enunciados orais e escritos. Foi através dessa mudança no nível de investigação que surgiu a linguística textual, na qual, como o próprio nome diz, a unidade de análise não mais é a frase, mas sim o texto em si (VAN DIJK, 2010). A linguística textual postula que a gramática do texto (sua estrutura) não é equivalente à gramática da frase. A unidade texto é composta de subunidades que, já não mais denominadas frases, relacionam-se de forma hierárquica e mantêm o mesmo tópico de abordagem.

A abordagem multidisciplinar de Van Dijk; Kintsch (1983), Van Dijk (2010) e Kintsch (1998) encontra-se fundamentalmente voltada para o estabelecimento de um modelo do processamento do discurso operado tanto do ponto de vista do produtor quanto do receptor. Para isso, sua investigação é feita com base em determinados

pressupostos que delinham e caracterizam tal modelo do processamento do discurso, os quais se acham classificados em dois grandes grupos – os *pressupostos cognitivos* e os *pressupostos contextuais*.

Dos pressupostos cognitivos, o primeiro refere-se ao caráter construtivista da produção do discurso. Segundo ele, tanto o produtor quanto o receptor, ao longo do discurso, constroem na memória representações a respeito de determinado fato, representações essas feitas a partir de informações visuais, auditivas etc., para o produtor, ou informações linguísticas, para o receptor.

O segundo desses pressupostos refere-se ao caráter interpretativo do modelo, já que ambas as partes constroem significados – em outras palavras, interpretam os acontecimentos que se lhes apresentam. Intimamente associado a esse pressuposto, encontra-se o terceiro, o qual estabelece que a construção do significado ocorre de forma simultânea ao processamento da informação por ambas as partes do discurso, daí chamar-se *pressuposição on-line*.

Como quarto pressuposto do modelo do processamento do discurso, encontra-se o que Van Dijk; Kintsch (1983) e Kintsch, (1998) chamam de *conjetura pressuposicional*, através da qual se afirma que a compreensão do discurso não envolve somente o processamento e a interpretação de informações exteriores, mas, também, a ativação do conhecimento de mundo (experiências prévias, crenças, opiniões, atitudes etc.) do receptor. Esses diversos tipos de informações podem ser utilizados habilmente pelos sujeitos, e de forma bastante flexível, ou seja, as informações podem ser processadas em diversas ordens - por exemplo, interpretações podem ser construídas e, apenas mais tarde, comparadas com a informação que entra no

processamento, caracterizando, assim, o pressuposto estratégico de modelo.

Com relação aos *pressupostos contextuais*, Van Dijk; Kintsch (1983) e Kintsch (1998) citam, em primeiro lugar, o pressuposto da funcionalidade. De acordo com esse pressuposto, o discurso não deve ser considerado apenas como um evento cognitivo, mas também como um evento sociocultural, pois que ele sempre ocorre dentro de um contexto social específico. Já o pressuposto pragmático deriva especificamente de ser o discurso um ato social, no qual há uma intenção de comunicação.

Dessa forma, fica claro, então, que o discurso não é constituído apenas de aspectos linguísticos; outros fatores atuam sobre ele, os quais acabam por determinar-lhe sua forma e sua interpretação. Essa interpretação está diretamente associada à interpretação de todo o processo de interação entre os participantes do discurso. Segundo Van Dijk; Kintsch (1983) e Kintsch (1998), os usuários de uma língua não só constroem uma representação cognitiva da interação verbal, mas também da não-verbal (como, por exemplo, a representação da intenção do produtor do discurso), o que justifica o pressuposto interacionista.

Finalmente, por ser o discurso considerado como um ato de comunicação social, é de presumir-se que os papéis desempenhados pelos participantes do discurso apresentem uma grande influência sobre o processamento. Isso equivale a dizer que o modo através do qual o discurso ocorre é função direta de normas gerais, valores e atitudes, assim como das convenções sobre os participantes e das interações em uma determinada situação, o que acaba por constituir-lhe o seu último pressuposto, o situacional. Segundo Van Dijk,

como é o caso de todas as noções construtivistas, não é a situação comunicativa – em si que influencia o que as

pessoas dizem e, principalmente, como elas dizem, mas sim a sua interpretação subjetiva daquela situação, ou seja, um tipo específico de modelo mental: um modelo de contexto (VAN DIJK, 2017, p. 181).

Com base no exposto acima, pode-se afirmar que o modelo estratégico de processamento do discurso de Van Dijk; Kintsch (1983) e Kintsch (1998) empreende uma análise baseada em dois componentes principais: as características textuais e as do usuário da língua, tais como seus objetivos e conhecimento de mundo. Isso significa que, no ato de produção do discurso, bem como no de compreensão, não são apenas ativados os mecanismos linguísticos relativos a uma determinada língua, mas também o conhecimento de mundo daquele que o produz ou o recebe. Aqui, entram em cena os conhecimentos de gênero do discurso, de organização textual, as experiências vividas, emoções, crenças, opiniões etc.

Por conseguinte, no tocante à produção do discurso, acredita-se que a principal tarefa do produtor de texto constitui-se na construção de uma *macroestrutura*, a partir de elementos do conhecimento geral e, especialmente, de elementos do modelo situacional. Este último deve incluir um modelo de receptor e seu conhecimento, suas motivações, ações passadas e intenções, e também do contexto comunicativo.

Cabe, aqui, definir o termo *macroestrutura*. Ela corresponde ao que geralmente se chama enredo ou tópico de um texto, e é caracterizada conforme o uso das superestruturas (VAN DIJK; KINTSCH, 1983; KINTSCH, 1998), as quais equivalem aos diversos gêneros do discurso. Assim, existem variados esquemas de superestruturas do texto: as histórias, por exemplo, possuem um esquema narrativo em que se coloca uma situação, complicação, avaliação, resolução e moral ou estado final; já uma

argumentação apresenta um outro tipo de esquema: premissas, argumentos e conclusão.

Conforme o exposto, pode-se afirmar, então, que uma superestrutura fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto. A superestrutura é, portanto, a forma global de um texto, a qual acaba por definir sua organização e as relações hierárquicas entre suas partes, caracterizando-se por ser constituída a partir de regras de formação (VAN DIJK, 1988).

Já a *microestrutura* refere-se aos aspectos linguísticos utilizados com o objetivo de ligar sentenças próximas; portanto, ela é local. Essas classificações do texto em termos micro e macro textuais encontram-se ampla e diretamente ligadas às questões de coesão e coerência, respectivamente. Desse modo, enquanto a coesão dá-se em nível micro textual, referindo-se às conexões superficiais de um texto, isto é, entre frases ou palavras, a coerência está associada à sua macroestrutura, sendo a responsável pela formação do sentido global do texto. É a coerência que permite a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelo texto.

Paralelamente à classificação em termos de micro e macroestruturas, Van Dijk; Kintsch (1983) falam em coerência local e coerência global, respectivamente. Assim, a coerência local é aquela relativa a partes do texto, tais como frases e sequências menores; é responsável pela estrutura superficial de um texto. O estabelecimento da coerência local exige que o usuário da língua procure conectar, da maneira mais eficiente possível, os fatos mencionados. Para isso, ele pode lançar mão de estratégias, como o uso de referentes, repetições,

substituições, elipses, conjunções e léxico, ou seja, de recursos coesivos.¹

Já a coerência global é aquela que se refere ao texto em sua totalidade, sendo produzida graças à macroestrutura do texto – sua estrutura temático-semântica global, a qual define sua significação como um todo. A macroanálise de um texto refere-se à própria coerência, ao conteúdo (tópico) e aos componentes estruturais típicos de um dado gênero.

Segundo Van Dijk; Kintsch (1983) e Kintsch (1998), a análise da macroestrutura e, conseqüentemente, da coerência global, só é possível com base no conhecimento de mundo. Isso significa que é necessário que se saiba ou tenha suposições sobre o que é relevante em algum contexto comunicativo, como agrupar indivíduos e propriedades, que aspectos estereotipados (comuns) estão envolvidos em eventos e ações globais, de modo que se possa ativar os scripts (sequências estereotipadas de ações que descrevem um evento) relevantes e ter uma representação global de todo o contexto comunicativo (incluindo destinatário e situação), bem como das possíveis reações à mensagem.

Esses autores ainda classificam a coerência de acordo com seus principais componentes. A coerência semântica é aquela que diz respeito à correspondência de significados entre os elementos do texto, seja em nível local ou global. Isso é, ela dá-se quando os diversos termos lexicais guardam uma relação entre si (exemplo: “avião” e “meio de transporte”). Com relação aos elementos sintáticos de uma língua – conectivos, pronomes etc., diz-se que há coerência sintática. Esse tipo de coerência é utilizado para expressar a coerência semântica e guarda uma íntima

¹ A respeito da classificação dos diversos tipos de recursos coesivos, o leitor pode remeter-se a Halliday e Hasan (1976).

relação com a coesão, a qual pode contribuir para o estabelecimento da coerência.

Uma outra categoria de coerência para Van Dijk; Kintsch (1983) e Kintsch (1998) é a estilística, a qual está associada ao uso de vocabulário e tipos de estruturas pertencentes a um mesmo estilo ou registro, ou, ainda, a um gênero discursivo. Por exemplo, parece não haver compatibilidade de registro quando termos informais são usados em um contexto formal. Finalmente, como última categoria proposta pelos autores, está a coerência pragmática, em que atos de fala de um texto devem estar relacionados entre si, para que possam ser percebidos como presentes em uma mesma situação comunicativa.

Portanto, de uma maneira geral, o conceito de coerência textual não pode ser definido senão em referência a uma série de fatores, tais como as escolhas linguísticas realizadas, o conhecimento de mundo que o escritor/falante e o leitor/ouvinte apresentam, e o contexto comunicativo. Contudo, é importante notar que, uma vez que o conhecimento de mundo, as crenças, opiniões, atitudes, os interesses e objetivos dos participantes podem variar, é possível também se atribuir diferentes significados globais (macroestruturas) e se ter apreciações diferentes sobre que informação é relevante para o discurso e o contexto comunicativo como um todo.

Pode-se afirmar, então, que para a produção e compreensão da coerência, é preciso que escritor e leitor compartilhem muito mais do que conhecimentos lexicais e gramaticais. É necessário, acima de tudo, que ambos compartilhem conhecimentos de mundo para que o sentido possa ser passado pelo escritor e recuperado pelo leitor. Isso porque não se pode falar de coerência sem que se refira a uma situação de comunicação, ou melhor, de interação, dado que seu princípio último é o da interpretabilidade da intenção do escritor.

Considerações finais

Com base no que foi exposto ao longo do presente capítulo, é possível perceber que o *Modelo de Processamento Textual*, proposto por Van Dijk; Kintsch (1983) e Kintsch (1998), é uma tentativa de junção de fatores linguísticos, cognitivos e sociais em uma teoria de processamento tanto da produção quanto da compreensão textuais. De fato, é essa junção que confere à teoria o seu caráter multidisciplinar.

Na verdade, é na abordagem multidisciplinar desses autores que questões relativas às eleições discursivas feitas pelos sujeitos durante a produção escrita parecem ser extensamente tratadas. Nota-se a importância concedida tanto aos aspectos cognitivos, como os contextuais, a fim de que seja possível tentar-se estabelecer um modelo geral do processamento do discurso.

Conclui-se, portanto, a partir de todas as apreciações realizadas, que a escrita, como ato de comunicação, constitui-se em um evento não apenas cognitivo, mas também social. Inserido, então, como agente do discurso, o produtor de textos tem de levar em consideração, além dos aspectos linguísticos em si - como a gramática de uma determinada língua, todo o contexto de comunicação.

Serão, pois, os aspectos culturais e sociais de tal contexto de comunicação os fatores decisivos para que o sujeito possa implementar suas escolhas linguísticas, de gênero e registro, compondo, desse modo, seu estilo como produtor de textos. Vários são, portanto, os caminhos a serem percorridos até que o produtor de textos alcance sua produção escrita final.

Referências

- CLARK, H. H.; CARLSON, T. B. Context for comprehension. In: LONG, J.; BADDELEY A. (eds.). **Attention and performance**, v. IX. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1981.
- EYSENCK, M. W.; KEANE. M. T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.
- FIAD, R. S. (Re)Escrita e estilo. In: ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- GARTON, A.; PRATT. C. **Learning to be literate: the development of spoken and written language**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- GOES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 51 – 70.
- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. New York: Harvester, 1992.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (eds.), **Studies in syntax**, v. III. New York: Seminar Press, 1967.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- JERÔNIMO, G. M.; HÜBNER, L. C. Abordagem neurolinguística do texto narrativo: um enfoque teórico. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, SC, v. 14, n. 2, p. 411 – 429, maio/ago. 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151876322014000200411&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.>

Acesso em: 12 novembro 2018.

KINTSCH, W. The use of knowledge in discourse processing: a construction-integration model. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 163 – 182, 1998. Disponível em:<<http://old.nbu.bg/cogs/perspnal/kokinov/COG507/The%20Role%20of%20Knowledge%20Discourse%20Comprehension.pdf>>. Acesso em: 19 outubro 2018.

LEVINE, D. N.; CALVANO, R.; POPOVICS, A. Language in the absence of inner Speech. **Neuropsychologia**, v. 20, n. 4, p. 391 – 409, 1982.

NUNES, T; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, L. P. Cross-cultural and cross-language contrasts in writing. In: **Proceedings of the 4th Brazil-Tesol National Convention**. São Paulo: Longman / Martins Fontes, 1996. p. 2 – 14.

SILVA, A. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: Alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VAN DIJK, T. A. Movimentos sociais, *frames* e cognição: uma revisão crítica. In: **Revista Investigações**, Recife, v. 30, n. 2, p. 173 - 219, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/viewFile/231627/25988>>. Acesso em: 10 novembro 2018.

_____. **Cognição: discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Modelos na memória – o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: **Discurso, cognição e leitura**. São Paulo: Contexto, 1988. p. 158 - 181.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. In: VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1983. p. 9 - 35.

7. A CONSTRUÇÃO DA RACIONALIDADE MORAL-PRAGMÁTICA NO “CHÃO DA ESCOLA”: O CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Marina Meira de Oliveira

Introdução

As políticas de correção de fluxo surgem no cenário nacional como forma de resposta ao grave problema das múltiplas repetências e dos altos índices de distorção idade-série que ganharam destaque com a expansão do sistema escolar. Quando o acesso à escolarização era restrito aos setores mais privilegiados da sociedade, depositavam-se altas expectativas na ampliação do sistema escolar como um promotor de igualdade de oportunidades educacionais aos diversos grupos sociais. Contudo, concomitante à progressiva expansão do acesso à escola ao longo da segunda metade do século XX, novos mecanismos de seleção e exclusão passaram a ser verificados em seu interior (SILVA, 2003). As camadas da população que anteriormente não acessavam o ensino formal eram as mesmas que então passavam a protagonizar o chamado “fracasso escolar”, comumente associado às reprovações em massa e à consequente defasagem idade-série.

Face a esse cenário, a partir dos anos 1990, intensificase a implementação de políticas direcionadas ao enfrentamento do problema. Dentre essas, destacam-se as políticas de correção do fluxo escolar, focalizadas no

presente capítulo. Comumente implementadas por meio de projetos de aceleração da aprendizagem, tais políticas têm como público-alvo alunos que apresentam dois ou mais anos de defasagem idade-série, frequentemente resultante de repetências. A fim de recuperar seu atraso escolar, propõe-se a organização de turmas especiais dentro das quais vivenciariam uma ação pedagógica específica, que permitiria sua posterior reintegração a turmas regulares mais avançadas.

Embora tais iniciativas venham sendo implementadas em vários estados e municípios ao longo dos anos, estudos como o de Parente e Lück (2004) indicam que não raramente as intenções apresentadas na letra da política não correspondem às ações e aos resultados obtidos com a implementação desses programas, por uma série de fatores estruturais e simbólicos. Entre os primeiros, está a carência de infraestrutura e de recursos para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado. Entre os últimos, ganham destaque os entraves gerados pela forma como os membros da comunidade escolar percebem a política e os alunos que compõem seu público-alvo.

Com base nesses achados, desenvolvemos uma pesquisa de Mestrado (cf. OLIVEIRA, 2017) em que buscamos compreender a implementação de uma política no gênero em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, a partir das percepções dos agentes escolares diretamente envolvidos nesse processo. O foco de análise recaiu sobre a forma como esses agentes percebiam a política e seu público-alvo, e a influência dessas percepções em suas diferentes práticas discricionárias. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com 32 membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, diretores e agentes educadores (inspetores). Entre os principais achados, observa-se a existência de um senso

prático-moral que distingue alunos “merecedores” e “não merecedores”, e a oferta de tratamentos diferenciados a eles, sobretudo no tocante ao seu encaminhamento para as chamadas “turmas de projeto”. Nesse sentido, três tipos de ação são observados, em diálogo com a classificação proposta por Maynard-Moody e Musheno (2003): um serviço extraordinário àqueles considerados merecedores, o mínimo possível para os não merecedores, e um pragmatismo que busca “fazer o que pode ser feito”.

Entre esforços máximos e mínimos – que preveem a busca pela extensão ou restrição dos critérios de elegibilidade, da política de modo a atender (ou punir) alunos “merecedores” ou “não merecedores” – encontra-se o pragmatismo característico dos níveis locais de implementação, que procura “salvar quem pode ser salvo”.

A partir dessas reflexões, propõe-se neste capítulo uma discussão sobre a racionalidade moral-pragmática construída nos relatos dos sujeitos entrevistados, que pareceu permear grande parte de suas percepções e orientar decisões na implementação dos projetos de correção de fluxo. O escopo deste trabalho se restringe ao tipo de ação compreendido como o pragmatismo que busca “fazer o que pode ser feito”, um enunciado bastante comum em agências do serviço público nas quais inúmeras dificuldades se apresentam. Para tanto, nas seções que se seguem a esta introdução, buscamos: elucidar possíveis origens desse senso prático que comumente engloba uma dimensão moral, recorrendo a contribuições da Sociologia da Educação e da Ciência Política (seções 2 e 3); explorar as percepções dos entrevistados sobre a política em si, a escola onde ela está sendo implementada e o público a que se destina (seção 4); e discutir algumas ações que caracterizaram a implementação na escola, comumente

¹ Para maiores detalhamentos desses processos, ver Oliveira (2017).

elaboradas ou justificadas com base em uma lógica pragmática (seção 5). Por fim, tecemos algumas considerações a respeito dos limites e possibilidades desse senso prático-moral no contexto educacional.

A construção do fracasso escolar sob um olhar bourdieusiano e a relevância do *ethos* no julgamento docente

O sociólogo Pierre Bourdieu, em seu texto “A escola conservadora”, publicado originalmente em 1966, faz menção à situação crítica que pode ser vivenciada pelo sistema escolar – percebida como “queda de nível” – quando ele é expandido a camadas da população que não compartilham das mesmas experiências culturais daqueles que tradicionalmente acessavam-no. Na perspectiva do autor, isso ocorre pelo fato de que a instituição escolar selecionaria uma determinada cultura, familiar aos setores mais privilegiados da população, e a sancionaria como o saber válido, o que lhe conferiria caráter de universalidade. Desse modo, ao serem herdeiros do capital cultural valorizado na escola (conhecimentos sobre obras de arte e o mundo escolar, facilidade linguística etc.), os alunos advindos das classes mais abastadas tendiam a ter melhor rendimento escolar do que os demais. Seu bom rendimento seria influenciado, ainda, pelo julgamento dos mestres, que levaria em conta justamente a posse desses conhecimentos tidos como “elevados” e a naturalidade da relação que o aluno demonstrava ter com eles.

Segundo o autor, haveria ainda outro fator relevante que competia para a desigualdade de desempenho escolar: o julgamento docente sobre a posse um determinado *ethos* (conjunto de atitudes e posturas) de ascensão social por meio da escola. Nesse sentido, embora os filhos das camadas médias não herdassem a mesma naturalidade na relação

com saberes valorizados na escola que os filhos das elites, ao menos herdavam um *ethos* positivo de esforço na atividade escolar, depositando na instituição expectativas de sucesso. Esse tipo de postura, por sua vez, também seria bem avaliado pelos docentes. Já os filhos das camadas populares sequer herdariam essa mesma “boa vontade cultural” característica das camadas de transição, possivelmente por conta de uma internalização de suas chances objetivas de êxito, tendo em vista a ausência ou escassez de experiências de sucesso escolar em seu seio familiar. Esse tipo de postura seria frequentemente avaliado de modo negativo pelos professores, que a tomariam como indicativo de uma falta de vontade e empenho dos alunos e suas famílias. Sob a ótica bourdieusiana, essas seriam as crianças protagonistas do fracasso escolar, que acabavam por desenvolver, em relação à escola, uma “espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas” (BOURDIEU, 2015, p. 65).

Em contextos em que uma parte significativa do corpo docente tem origem em famílias de baixa inserção em “ambientes letrados”, como é o caso do Brasil (COSTA e SILVA, 2003, p. 117), a relevância do *ethos* no julgamento docente (em detrimento do domínio de uma cultura considerada “elevada”) pode ser ainda maior, visto que o empenho escolar teria sido a principal via de ascensão desses professores.

As contribuições de Bourdieu nos permitem lançar um olhar mais aprofundado sobre as desigualdades sociais que acabam por se reproduzir no interior da escola, favorecendo a construção do fracasso escolar – foco das políticas de correção de fluxo aqui tematizadas. Suas reflexões sugerem, ainda, que a prática docente não é neutra, e que a avaliação professoral superaria a mera verificação da aprendizagem, sendo também orientada por um julgamento moral/social baseado em determinados

comportamentos (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). A próxima seção busca aprofundar essa discussão a partir de estudos da Ciência Política que nos permitem aproximar os agentes escolares dos demais agentes do serviço público, sobretudo no que diz respeito a seu papel na implementação de políticas, que são traduzidas, ressignificadas e recriadas no nível local.

Agentes escolares como trabalhadores da linha de frente: o pragmatismo e a moralidade no “nível da rua”

Na literatura de implementação de políticas públicas, dois modelos de análise se destacam: a abordagem *top-down* e a *bottom-up* (LIMA e D’ASCENZI, 2013). Na primeira, baseada em um modelo burocrático clássico de separação entre a esfera política e administrativa, a implementação é concebida apenas como uma operacionalização de decisões hierarquicamente transmitidas, sem prever um espaço de atuação efetiva dos agentes executores. Na segunda, que vem ganhando destaque nas últimas décadas, considera-se que a política e suas intenções se transformam ao longo do processo de implementação, compreendida como um processo criativo em que os agentes implementadores se tornam importante “variável explicativa”.

Um dos trabalhos que mais se destacaram dentro dessa segunda abordagem foi o de Michael Lipsky (1980), que estudou profundamente esses agentes implementadores, a quem chamou de “burocratas de nível de rua”. O termo se refere aos agentes da linha de frente do serviço público (policiais, professores, assistentes sociais etc.) que interagem diretamente com os cidadãos-usuários desse serviço, e que dispõem de uma margem relativa de liberdade – denominada discricionariedade – para determinar a natureza, a quantidade e qualidade dos benefícios e sanções a eles distribuídos. Trata-se, portanto, dos agentes que tomam o Estado concreto para

grande parte dos cidadãos, e que se tornam *fazedores* – e para além de executores – de políticas.

Para Lipsky (1980), o exercício discricionário por parte desses agentes seria central como modo de adaptação da política às especificidades locais e de autopreservação diante das contingências do contexto de implementação, que muitas vezes não apresenta condições ideais (escassez de recursos, múltiplas pressões, necessidade de tomada de decisões imediatas etc). Nesse sentido, os agentes da linha de frente usariam sua discricionariedade para desenvolver estratégias de sobrevivência que lhes permitisse, por exemplo, priorizar os casos menos complexos. Para outros autores, no entanto, as motivações para atuação discricionária iriam além de um pragmatismo imposto por condições inadequadas de trabalho, e assumiriam uma dimensão moral. Para Maynard-Moody e Musheno (2003), por exemplo, mais do que “agentes do Estado” ou indivíduos que buscam uma autossatisfação ao tentar tornar seu trabalho mais fácil/seguro, os trabalhadores da linha de frente atuam como “agentes do cidadão”. Nesse sentido, a percepção que têm do usuário em questão, aliada a suas crenças e valores a respeito do que é certo fazer, passa a ser determinante no tipo de serviço a ser oferecido: para atender a um usuário considerado “merecedor”, o agente poderia até mesmo tornar seu trabalho mais difícil e desgastante; já para aquele “menos merecedor”, poderia limitar ao máximo sua atuação. Dessa forma, mais do que uma fidelidade a regras e diretrizes formais, seria uma fidelidade moral/cultural a base para grande parte de suas práticas discricionárias, orientadas pelo que seria “certo e justo a se fazer”:

O olhar sobre professores e gestores escolares como “burocratas de nível de rua” ou “agentes da linha de frente” não pressupõe o apagamento daquilo que é específico ao trabalho escolar, muito menos a redução desses profissionais – que podem ser compreendidos como

intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) – a meros burocratas no sentido mais corrente (e pejorativo) da palavra. A adoção dessa perspectiva busca entender as semelhanças que o trabalho no “chão da escola” pode ter com os demais “níveis de rua”, na medida em que as rotinas e os processos decisórios empreendidos por aqueles encarregados da oferta educacional se aproximam dos tipos de prática desenvolvidos em outras agências do serviço público em que se lida com desafios estruturais como insuficiência de recursos e uma intensa sobrecarga de trabalho. Mais especificamente, nos interessamos pela forma como uma racionalidade moral-pragmática é construída e acionada nesses espaços, diante da escassez de recursos materiais e humanos para o atendimento ideal a todos e da consequente necessidade de seleção.

Para tanto, buscaremos fazer uso de uma abordagem hermenêutica-dialética na análise do material linguístico gerado, segundo a proposta de Minayo (2010), que busca articular as contribuições de autores como Gadamer (1999) e Habermas (1987). Considerando que a principal categoria metodológica em que se funda a hermenêutica é a proposta de compreensão ao longo do processo investigativo, buscamos inicialmente uma aproximação empática do outro (pesquisado), de modo a compreender o sentido que orienta suas ações por meio da apreensão da realidade a partir de sua posição. Nesse sentido, determinados conceitos nos são úteis, a exemplo do chamado “senso comum”, um “gênio da vida prática” descrito por Gadamer como um saber que incorpora um valor prático-moral ancorado em vivências (apreensões imediatas de algo real). Em um segundo momento, nos propomos a um distanciamento crítico-dialético em relação aos relatos dos entrevistados, que por vezes conferem à sua realidade da linha de frente – o chamado “chão da escola” – a totalidade da vida “real”, numa busca pela

legitimação de seus valores, crenças e juízos. Tal movimento é importante uma vez que, como pontua Habermas (1987), o contexto da tradição e da vida prática não é somente um espaço de verdade, mas também um território atravessado por interesses e pela violência, de modo que a linguagem que o representa (e constrói) seria igualmente marcada por essas forças:

Linguagem é também meio de dominação e de poder social. Serve às relações de violência organizada. Na medida em que as legitimações não manifestam a relação de violência, cuja institucionalização possibilita, e na medida em que isso só se expressa em legitimações, a linguagem também é ideológica (HABERMAS, 1987, p. 21, apud MINAYO, 2010, p. 346).

Buscaremos, portanto, realizar a seguir um esforço compreensivo das percepções dos sujeitos entrevistados e do sentido que constroem para suas ações em meio a um contexto desafiador, e uma reflexão crítica em relação a eventuais crenças em que se baseiam essas percepções, que podem impactar concretamente o exercício político de sua discricionariedade e, como consequência, as relações (re)produzidas na escola.

Correção de fluxo na “Escola Sigma”: percepções sobre a escola, o projeto e o “aluno de projeto”

A política de correção de fluxo focalizada no presente capítulo foi implementada na rede pública municipal do Rio de Janeiro a partir de 2009, tendo como antecedente a política de ciclos de aprendizagem, popularmente conhecida como “aprovação automática”. Esta, por sua vez, teria causado uma grande insatisfação por parte dos professores e da população como um todo, que consideravam que a medida que estaria produzindo

“analfabetos funcionais”. A nova política se propunha, então, à “realfabetização”² e aceleração da aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série.

A seleção das escolas para a organização das chamadas “turmas de projetos” priorizou estabelecimentos com maior número de alunos com distorção idade-série e maior disponibilidade de espaço físico para a organização das turmas, o que resultou na prevalência dos projetos em escolas de grande porte, que contavam com um elevado número de matrículas em mais de uma etapa de ensino (LIMA, 2016). É importante ressaltar que a gestão pedagógica e administrativa tende a ser mais complexa nessas escolas, que costumam enfrentar uma sobrecarga de trabalho burocrático e pouca disponibilidade de profissionais para desenvolver um trabalho de mediação pedagógica.

A Escola Sigma – nome fictício atribuído à escola pesquisada – representava justamente esse tipo de instituição. Contando com mais de 1200 alunos atendidos em diversas etapas de ensino, a escola enfrentava uma escassez de recursos materiais e humanos (a exemplo da ausência de coordenador pedagógico), o que poderia gerar uma espécie de competição pelos poucos recursos existentes. Na percepção dos agentes entrevistados, tratava-se, ainda, de uma escola que havia vivenciado uma “queda de nível”. Antes considerada “padrão do bairro”, onde haviam estudado filhos de professores, a escola parecia ter sido afetada pela chegada de um novo público, descrito como menos interessado na aprendizagem escolar. A impressão prevalente nos relatos dos professores e gestores é a de que a escola vinha acumulando diversas funções, tomando-se o local da alimentação, do cuidado e da socialização – e até mesmo do

² Nome adotado em um dos dois principais projetos de correção de fluxo desenvolvidos à época: Realfabetização (1 e 2) e Aceleração (1 e 2).

“depósito de crianças” – tendo sua função pedagógica progressivamente enfraquecida.

É interessante notar, no entanto, que o enfraquecimento da missão pedagógica da escola, inicialmente apresentado como consequência de limitações no plano estrutural, parece ganhar uma dimensão normativa no plano simbólico, a partir do relato de alguns agentes. Quando perguntamos à diretora geral o que ela acredita ser a missão da escola, ela responde que seria “preparar para a vida”, acrescentando que “ele [o aluno] não sabe obedecer a uma ordem, não sabe seguir regras, então isso é preparar para a vida. A parte curricular também anda junto, mas não é a única parte importante”. A garantia da obediência a regras seria particularmente relevante, na percepção da agente, pois caso contrário as crianças não estariam prontas para “obedecer a uma ordem de um patrão”. Seu relato sugere que um foco mais disciplinador/socializador no trabalho com o novo público-alvo da escola parecia ser não somente mais factível diante das condições enfrentadas, mas também algo tão (ou mais) importante quanto a aprendizagem escolar.

Os relatos dos entrevistados constroem a imagem de uma escola inchada e com condições inadequadas para a efetivação do direito à aprendizagem. Nesse tipo de contexto, a face ética/valorativa dos processos de gestão é ressaltada, sobretudo quando se trata de alocação dos poucos recursos disponíveis, momento em que ganham destaque as percepções sobre os cidadãos-usuários e a construção do seu merecimento.

Na escola estudada, prevalecia uma percepção negativa sobre os chamados “alunos de projeto”, público-alvo da política em questão. No relato da diretora adjunta, ecoado por outros agentes entrevistados, haveria três tipos de perfil de aluno de projeto: “você tem aluno que tem problema emocional, você tem aluno que tem problema cognitivo, e você tem o aluno que é, vamos botar assim [...] ‘preguiçoso’”.

Os três perfis corresponderiam a três tipos de problemas atribuídos aos alunos: cognitivo (dificuldade de aprendizagem), emocional (posteriormente descrito como indisciplina) e moral (preguiça). A seu ver, “para aquele que tem dificuldade de aprender, você consegue fazer alguma coisa”, o que já se tornaria mais difícil no caso de alunos preguiçosos, e praticamente impossível no caso dos indisciplinados. Esses, por sua vez, comporiam “mais de 50%” de uma turma de projeto, na percepção da gestora. Em resumo, sua fala sugere que não haveria muito que pudesse ser feito para “salvar” os alunos de projeto, tidos possivelmente como os “menos merecedores”.

A percepção predominante sobre os projetos, em si, também não era positiva. Muitos agentes escolares criticavam o que chamavam de uma “maquiagem” dos dados educacionais que estaria sendo feita por meio da política de correção de fluxo, que buscava “limpar” as turmas regulares dos alunos com maior dificuldade, concentrando-os em turmas que não eram submetidas à avaliação externa. De acordo com um professor que havia trabalhado com os projetos, no que diz respeito à recuperação efetiva do aprendizado dos alunos com atraso escolar, a política “fica devendo, sem dúvida alguma”.

As críticas quanto à baixa efetividade da política no plano pedagógico direcionavam-se, ainda, a dois de seus fatores estruturantes: o formato de polivalência nos projetos dos anos finais, em que um professor especialista atuava como generalista, ficando responsável pelo ensino de todas as disciplinas, e o material didático padronizado que embasava esse trabalho, considerado obsoleto (a metodologia *Telessala*, da Fundação Roberto Marinho). O formato era considerado como “absurdo” por grande parte dos agentes implementadores, muito embora alguns acreditassem que o enfraquecimento curricular não era algo tão preocupante, considerando aquilo de que esse aluno precisaria (ou

mereceria). Para a diretora geral, por exemplo, a existência de um professor só não seria tão grave, “porque eles não precisam conhecer a fundo nenhuma matéria, desde que eles entendam muito bem interpretação, saber redigir texto, isso é o principal para eles.”

Segundo Maynard-Moody e Musheno (2003), um dos traços característicos do trabalho ao nível da rua é a substituição de diretrizes tidas como irrealistas e insustentáveis por “improvisações exequíveis”. Nesse sentido, cabe destacar alguns dos esforços discricionários empreendidos por professores na tentativa de contornar os “absurdos” da política, como a articulação mútua entre especialistas para darem aula dos conteúdos que o professor da turma não dominava por não serem da sua área, e/ou de torná-la mais significativa para os alunos, como a produção de material didático alternativo que dialogasse mais com sua realidade.

Em suma, o contexto de implementação caracteriza-se por uma intensa sobrecarga de trabalho e carência de recursos, situação agravada pela entrada de uma política controversa, voltada ao atendimento de alunos considerados especialmente “problemáticos” – aqueles que acumulavam diversas experiências de fracasso escolar. Em meio às contingências do nível local, um tipo de ação apresenta-se como bastante comum nos relatos dos agentes. Trata-se daquilo que percebem que pode ser feito.

Fazendo o que (percebe-se que) pode ser feito: a lógica pragmática-moral de salvar a quem pode (ou merece) ser salvo

Conforme já antecipado na seção 3, o senso comum entendido como um saber prático-moral e o conceito de vivência configuram elementos importantes para a análise da linha de frente. Isso ocorre porque muitos agentes se

apresentam como pragmáticos e realistas, atuantes em um contexto que lida com a imprevisibilidade e que exige, portanto, capacidade de improvisação e ajuste de expectativas. Cabe destacar, no entanto, que:

Muitos trabalhadores da linha de frente entraram nas suas profissões como idealistas. Após anos de sobrecarga, usuários que não cooperam, um público indiferente, e condições de trabalho dilapidadas, às vezes espantosas, eles ainda precisam preservar algum sentido e valor para o seu trabalho. Muitos usam sua discricionariedade para selecionar um pequeno número de casos ou membros do público para tratamento especial, o tipo de tratamento que eles possivelmente ofereceriam a todos, se tivessem recursos e energia (MAYNARD-MOODY e MUSHENO, 2003, p. 12).

O pragmatismo conquistado após inúmeras vivências desgastantes e frustrantes não raramente é motivo de orgulho para esses trabalhadores. Por vezes, o tipo de conhecimento que têm da realidade e sua capacidade de decisão quanto ao que deve ser feito são valorizados de tal forma, que podem mostrar certo ceticismo em relação ao julgamento daqueles afastados do nível da rua (neste caso, do “chão da escola”). Em outras palavras, aqueles que estão na linha de frente saberiam melhor o que funciona ou não, o que pode ou não ser feito, quem pode ou não ser ajudado. Tais julgamentos, portanto, impactariam diretamente a seleção daqueles a serem “salvos”.

Um dos exemplos em que o idealismo sucumbe ao pragmatismo, na percepção dos entrevistados, encontra-se nos relatos das duas professoras de inglês que tinham alguma experiência com o trabalho em turmas de projeto. Suas narrativas constroem histórias de esforços genuínos retribuídos com indiferença por parte dos alunos, o que as teria levado a selecionar alguns casos com maior potencial

de retorno para uma dedicação maior. Estes, por sua vez, costumavam incluir os alunos de turmas regulares.

Para que se possa melhor compreender seus relatos, é importante resumir o lugar que as aulas de inglês ocupavam na grade curricular dos projetos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as turmas de projeto contavam com um professor que ensinava todas as disciplinas do currículo, à exceção de Educação Física, Artes/Música, e Língua Estrangeira, que eram ministradas por outros professores. Essas disciplinas eram concentradas em um dia da semana, chamado de “blocagem”, que ocorria na quarta-feira. O índice de absenteísmo nos projetos, que já era tido como alto por parte dos agentes escolares, parecia ser ainda maior neste dia. Ambas as professoras entrevistadas relataram que os alunos faltavam muito, e que havia um desinteresse generalizado pela disciplina.

A primeira professora de inglês entrevistada, que havia trabalhado com turma de projeto há cerca de dois anos à época da entrevista, caracteriza sua experiência como algo extremamente negativo, que jamais repetiria, mesmo que tivesse como compensação uma remuneração maior. Além do desinteresse, a professora se sentia bastante hostilizada por todos alunos da turma, que “detestavam” a disciplina por uma série de razões, em sua perspectiva: a matéria tinha pouca conexão com sua realidade, era ensinada por outra professora que não a regente principal da turma, com quem criavam um vínculo afetivo maior e que não estava presente no dia da blocagem, e o dia em que tinham aula de inglês era considerado o “dia do lazer”, quando tinham aulas de Educação Física e Artes/Música.

A professora mencionou diversas estratégias que havia buscado para despertar o interesse dos alunos, dentre elas, o desenvolvimento de atividades com músicas e vídeos. Em seu relato, narra em detalhes os esforços que precisou empreender para tanto, “correndo atrás” do material

escasso para realizar essas atividades, e pedindo ajuda a outros alunos para carregar as caixas de som pesadas para o último andar da escola³. No entanto, na percepção da agente, “**nada** que trouxesse provocava nenhum tipo de interesse [...] eles **nem** olhavam para mim”. Seu relato culmina com a seguinte reflexão:

A única coisa que eu digo é esse questionamento: será que é momento pra ter aula de inglês? O momento de um trabalho com o Acelera? O Acelera é justamente pra recuperar coisas que ficaram pra trás. Seja por dificuldade, baixa autoestima, achar que não é capaz de aprender, se precisaria desse tempo para que eles conseguissem recuperar o que ficou pra trás, e já estão atrasados mesmo. Eu não consigo visualizar a aprendizagem de uma língua estrangeira nesse momento, por todos os fatores. Toda vez que eu falo isso, alguém diz assim "não, mas eles têm o direito...". Tá, têm o direito, claro, mas talvez não seja ESSE momento. É a única coisa que eu tenho pra dizer, que eu acho que não é esse momento. EU acho que não é esse momento (Ex-professora de inglês de turma de projeto – ênfases da entrevistada).

Na fala da professora, o reconhecimento formal do direito dos “alunos de projeto” à aprendizagem de inglês é acompanhado da percepção de uma realidade material mais imponente, em que esse direito se apresenta como algo ideal e inalcançável. Seu relato traz, portanto, um questionamento implícito: o que seria idealmente recomendado para esses alunos e o que é pragmaticamente possível fazer dentro dos constrangimentos materiais e relacionais impostos pelo

³ A concentração das turmas de projetos no último andar constituía uma decisão organizacional, não prevista formalmente. Na prática, a separação espacial representava mais uma forma de isolamento dessas turmas.

contexto de implementação da política? A resposta subentendida parece apontar para a impossibilidade do ensino de inglês para esse público diante dos inúmeros fatores limitantes percebidos. Como justificativa retórica à crença de que aquele não é o momento para tanto, a professora diz que os alunos precisariam desse tempo para “recuperar coisas que ficaram para trás”, dentre as quais, a princípio, não se encontra o aprendizado da língua inglesa.

A segunda professora de inglês entrevistada já havia trabalhado com o projeto *Aceleração 1*, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e à época da entrevista trabalhava com a turma de anos finais. Em sua entrevista, ao fazer menção ao material didático que havia decidido inicialmente usar com o projeto – o mesmo adotado em turmas regulares, “para dar uma ideia de igualdade maior” – também sugere que um pragmatismo acabou se mostrando mais razoável após tentativas frustradas de oferecer um tratamento equânime a um público apresentado como indiferente e pouco cooperativo:

Eu peguei o Acelera 1. Aí eu peguei um livro que, na época, os professores estavam adotando no 6º ano pra usar. Só que eles tinham um descaso com o material, entendeu? Eles não cuidavam bem do material, o material ficava jogado na sala. A gente nem deixava eles levarem pra casa, porque se levar pra casa, não volta, né... então aí esse ano eu falei “não vou adotar material, não”, até porque ainda não chegou no colégio. Ou então chegou uma quantidade pequena, que eu falei assim “não vou desfaltar outras turmas e vou dar... usar material às vezes numa turma que não vai, né, assim... não vai ter o retorno que outra turma teria” (Professora de inglês de turma de projeto).

O material mencionado pela professora era produzido por um curso de idiomas por meio de uma parceria público-privada com a Secretaria Municipal de Educação, e era

elogiado pela professora. Após explicitar em seu relato a opção inicial por ofertá-lo a todos os alunos, a agente sugere que a frustração de seus esforços diante do descaso encontrado fez com que suas decisões subsequentes quanto à reserva do material, bem como ao direito de levá-lo para casa, ganhassem uma dimensão valorativa, passando a ser orientadas por uma avaliação de merecimento e de chances de retorno.

Ao analisar as narrativas das duas professoras, é possível compreender de forma empática suas frustrações e os motivos que as levaram a adotar uma racionalidade pragmática em suas escolhas relativas à elegibilidade dos alunos no acesso a benefícios (o material didático de boa qualidade, ou o ensino de inglês em si) ou a sanções (a proibição de levar o material para casa). No entanto, é também possível refletir sobre a existência de uma dimensão moral naquilo que constroem como escolhas pragmáticas.

Ao refletir sobre os principais aspectos considerados pelos agentes da linha de frente na construção do merecimento dos diferentes usuários, Maynard-Moody e Musheno (2003) destacam: a avaliação de necessidades genuínas (o quanto o usuário necessita de determinado serviço), a causa do problema e motivação para mudança (o quão responsável o indivíduo seria por sua condição e a motivação que apresenta para mudá-la), honestidade/caráter (a percepção de que o usuário esteja buscando se valer de uma política em benefício próprio) e capacidade de retorno (quais as chances reais de retorno que o cidadão oferece aos esforços empreendidos por ele). Considerando esses elementos, no que se refere ao primeiro, por exemplo, o aprendizado de inglês não é percebido como uma real necessidade (ou uma prioridade) para os alunos de turmas de projeto, de acordo com a fala da primeira professora. Já no que diz respeito à motivação

dos alunos, as duas professoras os apresentam como pouco cooperativos com sua aprendizagem do idioma, o que se refletia nos baixos índices de frequência às aulas. No tocante à capacidade de retorno, como visto acima, o relato da última professora indica que o tipo de resposta dado por parte dos alunos de projeto à oferta do material foi tido como um indício da pequena retribuição que poderiam dar aos seus esforços. Trata-se de uma conjuntura de fatores que poderiam levar a uma baixa percepção de merecimento desses alunos, conseqüentemente impactando as decisões e ações dos agentes escolares.

Outro exemplo de decisão organizacional comumente apresentado como uma escolha pragmática e que pode também ser problematizado enquanto uma decisão moral refere-se à organização de turmas na escola estudada, sobretudo daquelas oriundas de projetos, e à alocação de professores para o trabalho com essas turmas. Para ilustrá-lo, focalizaremos a trajetória particular de um grupo de alunos na Escola Sigma.

Ao entrevistarmos uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que havia entrado na escola em 2013, tivemos acesso à informação de que, assim que chegou, recebeu uma turma de projeto formada por alunos repetentes do terceiro ano que ainda não haviam sido plenamente alfabetizados, chamada *Realfabetização 1*. Segundo a professora, essa era uma turma muito difícil, com crianças “muito sem educação e de comportamento horrível”, o que seria, a seu ver, justamente a razão de seu encaminhamento: “quando você chega numa escola nova, te dão geralmente a pior turma, a turma que ninguém quer, e essa turma é uma turma que ninguém quer”. Após um ano de trabalho com a turma, a professora conta que “reprovou mais do que aprovou”, por achar que as crianças ainda apresentavam dificuldade de alfabetização. Em 2014,

quando grande parte de seus alunos permaneciam matriculados na turma de “*Realfa*”, a professora se ausentou da escola por uma licença, retornando em 2015, quando novamente recebeu os mesmos alunos, agora já inseridos em uma nova turma de projeto, *Aceleração 1*.

Já em 2016, ano em que realizamos a pesquisa na escola, esses mesmos estudantes que haviam passado três anos consecutivos em turmas de projeto foram finalmente reintegrados a uma turma regular no 6º ano, onde atuavam professores especialistas de diferentes disciplinas. Cabe ressaltar, no entanto, que todos foram matriculados em uma mesma turma, juntamente com estudantes que haviam acabado de reprovar o 6º ano, e alunos vindos de outras escolas. O resultado dessa decisão organizacional, na perspectiva de diversos agentes a exemplo da professora de Matemática, foi que “ficou uma turma bem difícil de trabalhar”, o que parece ter sido agravado pelo encaminhamento para essa turma de uma professora de Português que havia chegado na escola há pouco tempo. Enquanto as demais turmas de 6º ano tinham aula com outra professora, que tinha mais tempo de “casa”, a professora recém-chegada de Português “entrou num dia e saiu no outro”, por conta da dificuldade de trabalhar com os alunos considerados “encapetados”. Conseqüentemente, essa turma estava sem aulas da matéria desde o início do ano, pelo menos até julho, quando realizamos as entrevistas.

Quando questionamos os entrevistados a respeito da racionalidade por trás dessa decisão, muitos descreveram o que seria uma preocupação pedagógica com esses alunos. Na entrevista com as agentes educadoras (inspetoras), no entanto, prevalece a percepção dividida pelos demais: “o que eu escutei é que deveria ser feito um trabalho diferenciado com eles, por que eles não vão conseguir alcançar da mesma forma que as outras turmas, mas mesmo assim eu acho que prejudicou bastante, não só

no pedagógico mas também na disciplina”. A situação da turma parecia ser de tal forma crítica, que até mesmo os pais dos alunos teriam indagado por que haviam colocado todos aqueles “que davam problema” juntos. Nesse sentido, é importante destacar outro tipo de racionalidade que parecia embasar essa decisão organizacional, ilustrada no seguinte relato:

O que que acontece, essa mistura por um lado é boa, por outro... a gente não sabe a fórmula, né? A gente quer descobrir a fórmula porque essa turma que não é muito boa atrapalha o rendimento daquelas crianças que querem realmente aprender, que a gente poderia fazer um trabalho melhor e ter um resultado melhor na escola (Agente Educadora).

A menção às “crianças que querem realmente aprender”, com as quais se poderia fazer um “trabalho melhor” sugere um tipo de lógica pragmática-moral diferente da pedagógica apresentada anteriormente. A reunião em uma mesma turma de alunos frequentemente tidos como mais “problemáticos”, aliada à alocação de professores menos experientes para esse trabalho aponta para uma distribuição desigual de recursos na escola. Distribuição esta que parece ilustrar uma tentativa de “salvar a quem pode (e merece) ser salvo”, “protegendo” os alunos mais merecedores da educação escolar – a qual, em um contexto de escassez de recursos e sobrecarga de trabalho, tem sua dimensão de direito a todos enfraquecida, sendo ressignificada como uma recompensa a alguns.

Passando do movimento hermenêutico para o dialético na análise dos relatos desta seção, embora seja possível compreender o emprego desse tipo de racionalidade na “linha de frente” do sistema escolar, cabe refletir sobre os

possíveis resultados dessas decisões, tanto no que diz respeito à organização dos alunos em diferentes turmas, quanto à alocação de professores. Apesar de prevalecer uma percepção negativa e crítica da política quanto à agrupação de alunos com diversas dificuldades em uma mesma turma, nota-se a reprodução desta mesma lógica na gestão pedagógica da escola. Ao buscar salvar os alunos “mais merecedores”, e privilegiar o direito de escolha dos professores igualmente “mais merecedores”, aqueles alunos que mais precisam da escola podem acabar sendo privados das melhores oportunidades de acesso à escolarização.

Considerações Finais: limites e possibilidades do senso prático-moral

As práticas alternativas retratadas na seção 4, que incluíam o uso de materiais didáticos diferentes daqueles previstos pela política e a formação de redes de cooperação entre os professores, ilustram a relevância do saber “da linha de frente” para a adaptação e recriação de diretrizes irrealistas. Já as práticas reconstruídas na seção 5, sobretudo aquelas relativas à organização de turmas e alocação de professores, sugerem a existência de uma distribuição desigual dos recursos internos entre os diferentes alunos da Escola Sigma. A racionalidade por trás dessa decisão parece pautada na tentativa de “proteger” e “salvar” aqueles que seriam mais dignos do acesso a esses poucos recursos.

Não é difícil compreender de que forma uma lógica pragmática-moral é construída e fortalecida em um cenário caracterizado por tantas dificuldades e privações, incluindo uma política cujo próprio desenho não parece demonstrar uma preocupação genuína com o aprendizado dos alunos que constituem seu público-alvo. No entanto, também

pode ser importante refletir sobre o potencial de reprodução de desigualdades dessas práticas. Os processos de julgamento empreendidos na linha de frente podem ter resultados excludentes, visto que os alunos tidos como menos merecedores costumam ser os mesmos que somam vivências de exclusão anteriores à escola – esta, por sua vez, uma das poucas instituições que ainda lhes oferecem alguma chance de “salvação”.

Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 43-72.

COSTA, M.; SILVA, G. M. D. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 101-120, jan./abr. 2003

GADAMER, H. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

LIMA, L; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LIMA, M. de F. M. **Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos**. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service.** New York: Russel Sage Foundation, 1980.

MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. **Cops, Teachers and Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service.** Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores.** 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2017.

PARENTE, M. M. A; LÜCK, H. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental.** Brasília: IPEA, jul. 2004 (Texto para discussão 1032).

SOBRE OS AUTORES

Ana Carolina Rigoni Carmo é Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UERJ, graduada em Filosofia e Psicologia. É professora do Departamento de Filosofia do Colégio Pedro II, atuando na Educação Básica e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Anderson Ulisses dos Santos Nascimento (*in memoriam*) é Doutor em Língua Portuguesa, pela UERJ (2015), Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ (2011) e graduado em Língua Portuguesa- Literaturas de Língua Portuguesa, pela UFRJ (1999). Foi professor do Departamento de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II, onde desenvolveu a pesquisa “Viver em português: vasculhando e descobrindo a cultura lusófona”.

Carlos Bezerra Cavalcante Neto é Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui graduação em Comunicação (2003) e em Filosofia (2007). É professor do Departamento de Filosofia do Colégio Pedro II.

Carolina de Pinho Santoro Lopes é Mestre em Letras (Literaturas de Língua Inglesa) e Bacharel e Licenciada em Letras - Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora do Departamento de Inglês do Colégio Pedro II e doutoranda em Letras

(Literaturas de Língua Inglesa) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Luciana Dias Ribeiro é Mestre em Psicologia Cognitiva e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e licenciada em Língua Inglesa pela Universidade Santa Úrsula (USU)/University of Oxford. É docente do Departamento de Língua Inglesa do Colégio Pedro II.

Luciano Passos Moraes é Doutor em Estudos de Literatura/Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É professor do Departamento de Francês do Colégio Pedro II e membro do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB/CP2).

Marina Meira de Oliveira é Mestre em Educação pela PUC-Rio e Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e é professora do Departamento de Língua Inglesa do Colégio Pedro II.

Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca é Mestre em Estudos de Língua/ Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora do Departamento de Inglês do Colégio Pedro II e membro do grupo de pesquisa EAL – Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias.

“Os artigos aqui publicados fazem parte desse processo de aproximação entre integrantes de diferentes departamentos pedagógicos e que trazem em sua bagagem pesquisas de natureza “impura”, que propõem o diálogo entre as disciplinas e sua reflexão na prática docente. É esse o fio de Ariadne que liga uma pesquisa a outra: professores-pesquisadores de Filosofia que incorporam à sua pesquisa questões oriundas dos estudos literários, linguísticos e de tradução; professores-pesquisadores de línguas que, em suas pesquisas, abrem espaço para reflexões, temas e recursos teóricos de relevância filosófica e pedagógica. Talvez não se trate, em alguns dos casos, de aproximações, incorporações ou autorizações típicas, mas é justamente a problematização dessa tipicidade que, pelos motivos já expostos, nos é conveniente – pelo menos neste momento.”

Financiado por:

