

ISSN 2595-2609

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

arria

MACEIÓ, V. 6 Nº 7
ABRIL, 2023



areia

Conceitos e opiniões contidos nos trabalhos submetidos à revista são de responsabilidade de seus autores.



revistaareia.fale.ufal@gmail.com
Campus A. C. Simões - BR 104 Norte – Km 14. Tabuleiro do Martins,
Maceió/AL. CEP: 57072-900.

Editora-gerente

Fabiana Pincho de Oliveira

Editoras

Fabiana Pincho de Oliveira, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira e Wanneska
Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Conselho Editorial

Amanda da Conceição Duarte Cavalcante, Alice Rodrigues Guedes, Clara Ferreira Pereira
Freire, Cristiana da Silva Oliveira, Fabiana Pincho de Oliveira, Ingrid Soares de Melo Moura
dos Santos, Jaqueline Vitória da Silva, Kall Lyws Barroso Sales, Kezia Araújo Lins, Kim
Patrice Santiago Sarmiento, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Mirele Souza
Urtiga

Comissão de Comunicação

Ingrid Soares de Melo Moura dos Santos, Jaqueline Vitória da Silva, Kezia Araújo Lins e
Telma Stephanie da Paciência

Comissão de Layout

Alice Rodrigues Guedes, Amanda da Conceição Duarte Cavalcante, Kim Patrice Santiago
Sarmiento

Revisoras de texto

Clara Ferreira Pereira Freire, Cristiana da Silva Oliveira e Mirele Souza Urtiga

Comissão dos textos literários

Clara Ferreira Pereira Freire, Jaqueline Vitória da Silva, Kezia Araújo Lins, Kim Patrice
Santiago Sarmiento, Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Capa

Maria Thayná de Vasconcelos Silva

ISSN

2595-2609

APRESENTAÇÃO	5
ENTREVISTAS	9
<i>AGORA SOU EU QUE FALO, GABRIELA</i>	9
ARTIGOS	22
A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA COMPREENSÃO LEITORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (Jose Venicius Ramos da Silva, Nadja Eudocia dos Santos Lins, Fabiana Pincho de Oliveira)	23
AS RELAÇÕES COESIVAS NA CRÔNICA DE MARINA COLASANTI, “EU SEI, MAS NÃO DEVIA”: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDOS NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL (Lucas Henrique de Omena e Fabiana Pincho de Oliveira).....	36
GÊNESIS 1:1-3 E SUAS PRINCIPAIS TEORIAS EVANGÉLICAS DE INTERPRETAÇÃO (Elias Antonio Batista Santos).....	53
LITERATURA DO BRASIL E DE CABO VERDE: O CENÁRIO DA SECA EM GRACILIANO RAMOS E OVÍDIO MARTINS (Jaiane Karoline Guilherme de Oliveira)	66
ENSAIOS	87
O ROMANCE: INTERAÇÕES E INTER-RELAÇÕES NAS TEORIAS DE GOLDMANN E BAKHTIN (Marcos Aparecido Pereira e Epaminobdas de Matos Magalhães).....	88
A VOZ DO SILÊNCIO EM <i>ANTES DE NASCER O MUNDO</i> , DE MIA COUTO (Alice Rodrigues Guedes)	97
TEXTOS LITERÁRIOS	100
(A)BALADA 2.5 NA ESCALA RICHTER (Luiza Rabelo)	101
ROTINA MAÇANTE (Karliane Silva Souza)	113
COISAS QUE NÃO POSSO ESQUECER (Amanda da Conceição Duarte Cavalcante)	114
EU UM POEMA (Lucas Lourenço Barbosa Gonçalves).....	115
CONSTELLATION (Pedro Henrique Feitosa).....	116
MIL E UMA VIDAS (Kim Patrice Santiago Sarmiento)	118
00H01MIN (Yasmin de Souza Nogueira).....	122



APRESENTAÇÃO

O ano de 2023 é muito significativo para a história do PET Letras Ufal, pois traz consigo a comemoração dos 35 anos de existência - e resistência - do Programa de Educação Tutorial. Nesse sentido, na parede da memória do grupo, o quadro da Revista Areia é um dos mais jovens e mais brilhantes, pois concretiza um dos principais objetivos do Programa: contribuir para a pesquisa discente e criar espaços de divulgação científica na graduação. Cada número da Revista carrega, em sua base, todo o afeto e dedicação dos/as petianos/as que se colocam disponíveis a construí-la. Portanto, é com muita satisfação que o PET Letras te convida a ler mais um pedaço de nossa história.

Esta nova edição, assim como as anteriores, apresenta colaborações fundamentais nas seções Entrevistas, Artigos, Ensaios, Resenhas e Textos Literários, para que a nossa Revista possa permear e inscrever-se na memória do/a leitor/a.

No presente número, a capa foi pensada e realizada por Maria Thayná de Vasconcelos Silva, que é graduanda em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. A artista trouxe uma proposta interessante que nos remete a “O livro de Areia” de Jorge Luis Borges - que inspira o nome da Revista- e, em suas palavras, “ ‘O livro de areia’, de Jorge Luis Borges, é um conto repleto de símbolos, por isso tive a ideia de criar uma arte mais simbólica [...], optei por fazê-la sucinta, com poucas cores e elementos. Primeiro, imaginei um personagem imerso na infinitude, absorvido pelas inúmeras possibilidades que o livro apresenta. Assim, a tempestade de areia que toma conta da ilustração traduz essa imersão conflituosa: o personagem está mergulhado em algo que parece infinito, que se movimenta de forma arrebatadora e muda de forma a todo instante. Por fim, incluí uma serpente de areia como provocadora dessa tempestade. A inspiração para ela foi a ouroboros, que quando morde a cauda representa a eternidade, algo infinito e cíclico, como o livro no conto de Borges”.

Após a explicação do conceito da capa, esperamos que o/a leitor/a tenha entrado no nosso reduto de lembranças e, assim, partimos para as seções da revista.

Abrimos essa edição com a seção de Entrevistas, na qual trazemos a retextualização da entrevista concedida ao PET Letras pela professora emérita Maria Gabriela, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nessa entrevista, realizada no ano em que a professora aposentou-se, foi regada por memórias e leveza. Gabriela fala sobre suas experiências e como tudo que fez e os lugares que passou, foram essenciais para a construção da mulher que é. Em suas palavras primeiras “[...] É mais um aprendizado vocês

estarem aqui comigo. Sinto-me realmente homenageada num momento em que saio da universidade [...] Prefiro ser reconhecida apenas como Gabriela. Como eu disse no meu livro, *Agora sou eu que falo, eu, Gabriela*, quem está a falar agora com vocês não é a doutora Gabriela, mas é a Gabriela só. Aquela Gabriela que nasceu em Portugal, filha de um pai português, beirão, de uma mãe que nasceu em Angola, que tem traços culturais de África e de Portugal, uma mistura que vem de longe.”

Na seção Artigos, trazemos quatro artigos que são produtos científicos de graduandos/as, recém-graduandos/as, e pós-graduandos/as de Letras e áreas afins.

“A abordagem sociocognitiva da compreensão leitora nos livros didáticos de Língua Portuguesa”, escrito por Jose Venicius Ramos da Silva e Nadja Eudocia, graduandos em Letras/Português, pela Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação de Fabiana Pincho de Oliveira, da mesma instituição, é o primeiro artigo da seção. Os autores se propõem a avaliar, nos livros didáticos de LP, como o conceito de compreensão leitora é abordado e pode ser utilizado como um facilitador, ou não, no processo de ensino e aprendizagem.

“As relações coesivas na crônica de Marina Colasanti, ‘Eu sei, mas não devia’: uma análise dos efeitos de sentidos na perspectiva da Linguística Textual”, é o artigo escrito por Lucas Henrique de Omena, graduando em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas, tendo Fabiana Pincho de Oliveira como orientadora. Nele, os autores pretendem discorrer sobre os processos de coesão textual que podem ser encontrados numa das crônicas de Marina Colasanti, “Eu sei, mas não devia”, a fim de tecer a importância do emprego de tais procedimentos para construir efeitos de sentido estéticos e retóricos, bem como ajudar na fluidez do texto.

“Gênesis 1:1-3 e suas principais teorias evangélicas de interpretação” é um artigo escrito pelo graduando em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Elias Antonio Batista Santos, que pretende analisar reflexivamente os três versículos iniciais do primeiro livro do Antigo Testamento judaico/cristão, o Gênesis, levando em consideração seu contexto e perscrutando as teorias evangélicas desenvolvidas em torno deles, a fim de que se possa apreender qual dessas é mais coerente.

Em “Literatura do Brasil e de Cabo Verde o cenário da seca em Graciliano Ramos e Ovídio Martins”, escrito pela pós-graduanda Jaiane Karoline Guilherme de Oliveira, objetiva, a partir da Literatura Comparada e dos Estudos Críticos da Utopia, analisar comparativamente o poema “Flagelados do vento leste” (1962), do poeta cabo-verdiano Ovídio Martins, e o

romance *Vidas Secas* (1938) do escritor alagoano Graciliano Ramos, tendo o cenário da seca como o elemento norteador da análise.

Na seção Ensaaios, apresentamos um ensaio, fruto de pesquisas e análises dos doutores Marcos Aparecido Pereira e Epaminondas de Matos Magalhães. Intitulado “O romance: interações e inter-relações nas teorias de Goldmann e Bakhtin”. O ensaio apresenta a tentativa, dos autores, em compreender o gênero romanesco e sua interação e inter-relação com o ser humano e seu mundo, a partir da perspectiva dos pensadores Lucien Goldmann e Mikhail Bakhtin.

Na seção Resenhas, Alice Rodrigues Guedes, graduanda em Letras/Português, pela Universidade Federal de Alagoas, dá o título “A voz do silêncio em *Antes de nascer o mundo, de Mia Couto*” para a resenha em que se propõe a tecer comentários sobre a obra *Antes de nascer o mundo*, do escritor Mia Couto e expõe suas impressões acerca da produção literária, o que pode, e certamente vai, impulsionar, no/a leitor/a, a vontade de realizar, na íntegra, a leitura da obra.

Em Textos Literários, o/a leitor/a encontrará os poemas “(A)balada 2.5 na Escala Richter”, por Luiza Rabelo; “A rotina maçante”, autoria de Karliane Silva Souza; “Coisas que não posso esquecer”, da poeta Amanda da Conceição Duarte Cavalcante; “Eu um poema”, por Lucas Lourenço Barbosa Gonçalves; “Constellation”, escrito por Pedro Henrique Feitosa; e os contos “Mil e uma vidas”, autoria de Kim Patrice Santiago Sarmento, e o vencedor do IX Concurso de Contos Arriete Vilela, “00H01MIN”, escrito por Yasmin de Souza Nogueira.

A partir dos textos que você vai encontrar nesta edição e entendendo que “o poeta do nosso tempo não poderia dar as costas à sua época” (BORGES, 1975), gostaríamos de registrar que o processo de editoração dessa edição foi rodeado por reflexões que nasceram do momento sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos/as. É notável que o nosso ritmo de produção científica foi afetado nos últimos anos, bem como nossa percepção de mundo. No entanto, também foi perceptível que o ano de 2022 e o início de 2023, se mostraram como sendo momentos de readaptação do que já éramos adaptados/as e reaprendizado do que já sabíamos. Portanto, é com muita satisfação que te convidamos a ler as reflexões aqui propostas, além de incitá-los/as a dar permissão para que as produções literárias aqui publicadas, te atravessem. Pois, assim como *O Livro de Areia* nos transporta para o paradoxo do infinito e incompletude, também os últimos dias nos levam a isso.

Por fim, expomos nossos agradecimentos a todos/as que fizeram parte da construção desta edição. Aos/às autores/as que enviaram seus escritos, aos/às pareceristas que

trabalharam com dedicação e comprometimento para que os textos fossem avaliados com seriedade e responsabilidade. À Maria Thayná de Vasconcelos Silva, responsável pela arte que forma a capa da revista; aos membros da Comissão de Layout; aos membros da Comissão de Comunicação; Comissão de Revisão e aos/às integrantes do Conselho Editorial Interno e Externo. A todos/as os/as leitores/as que dedicarão parte do seu tempo para ler esta edição, nossos sinceros agradecimentos.

Boa leitura!

As Editoras,

Fabiana Pincho de Oliveira,

Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira,

Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

Entrevistas



AGORA SOU EU QUE FALO, GABRIELA

Introdução das entrevistadoras

Alice: Oi, gente. Meu nome é Alice, eu sou integrante do PET Letras. Sou uma mulher negra de cabelos raspados, estou usando óculos preto e uma máscara branca.

Amanda: Olá, gente. Meu nome é Amanda, também sou integrante do PET Letras, sou uma mulher negra de cabelo curto e cacheado com uma mecha, estou usando óculos e uma camisa preta. Antes de iniciarmos, gostaria de fazer uma breve introdução, falar um pouco do currículo da professora Maria Gabriela, que possui bacharelado em filosofia românica pela Universidade de Luanda, mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Ela é professora aposentada da Universidade Federal de Alagoas, onde atuou desde 1979. Tem experiência na área de Letras atuando, principalmente, nos temas de negritude, memória, identidade, estudos culturais e utopia.

Entrevistadoras: gostaríamos de agradecer a sua presença, professora, é um grande prazer pra a gente você ter aceitado esse convite e, antes de darmos continuidade, você gostaria de nos agradecer com suas palavras?

Profa. Gabriela: Gente, bom dia. Se há alguém que tem que agradecer, sou eu, porque depois de trinta e poucos anos de universidade, uma carreira que começou em Angola, ou seja, se fizermos as contas, eu tenho mais de cinquenta anos de ensino. Eu lidei com muita gente, como eu disse e sempre digo, é um aprendizado e eu continuo aprendendo. É mais um aprendizado vocês estarem aqui comigo, porque eu sinto-me realmente homenageada num momento em que saio da universidade, em que eu “deixo”, digo sempre entre aspas, a minha vida acadêmica, porque a vida acadêmica ela nunca termina, não é? Porque vem uma pesquisa, vem um capítulo de um livro, vem alguma coisa que a gente tem que fazer. Só deixei a sala de aula, mas estou muito feliz, muito, muito, muito por vocês estarem aqui. Eu sou Gabriela, tenho um título que é o último título, sou doutora. Mas, para mim, esse título academicamente tem uma representação que foi extremamente importante, porque nós crescemos eventualmente com a pesquisa, mas ele para mim pouco significa. Como eu disse

no meu livro, eu sou Gabriela. Sou eu que falo, quem está a falar agora com vocês não é a doutora Gabriela, mas é a Gabriela só. Aquela Gabriela que nasceu em Portugal, filha de um pai português beiral, duma mãe que nasceu em Angola, com traços já de gente de África e de Portugal, portanto já é uma mistura que vem de longe. Eu nasci em Portugal, passei muito tempo da minha vida, a maior parte dela, em África com a cultura, lidando com a cultura europeia, com a cultura lusitana, porque àquela altura onde eu vivia, Angola, era Portugal ainda, era uma colônia portuguesa. Então todo o meu ensino, toda a minha cultura era voltada, digamos, oficialmente, para uma cultura eurocêntrica. E eu vivi nos dois mundos: África de um lado e Portugal de outro, até o dia em que eu tive de vir embora, o que ajudou muito na construção da minha identidade. Pronto, então sou eu, sou essa Gabriela que vos fala.

Amanda: - Que lindo, seja muito bem-vinda e gostaríamos de fazer a nossa primeira pergunta. A senhora já falou um pouquinho da sua trajetória, da sua família, de onde você vem e a sua vida é atravessada pelo desejo de recomeço, pelas lembranças e pelas mudanças que sempre te acompanharam. Em sua tese de doutorado, foram utilizados os conceitos de memória e identidade. Trabalhar com esses conceitos foi uma forma de trazer para o seu trabalho acadêmico, de alguma forma, a sua história de vida?

Profa. Gabriela: Sim, Amanda, de certa forma. Eu vou pedir que vocês me permitam ler duas frases, duas citações. Uma delas do Roger Bastide que está num livro, não lembro agora se é poesia afro-brasileira, mas é alguma coisa que tem a ver com a afro-brasilidade. Foi uma citação que eu descobri quando eu estava fazendo a minha dissertação de mestrado e que me tocou e que talvez responda, ou talvez seja o início desses estudos que eu desenvolvi mais tarde, que tem acompanhado essa minha inquietação acerca da memória e da identidade. Roger Bastide diz o seguinte: “escrever é trazer das profundezas do eu todos os segredos escondidos, todas as suas noturnas do subconsciente e é, também, conseqüentemente (e isso eu acho maravilhoso), acordar todos os demônios e os deuses ocultos. É libertar os antepassados.” Então, essa frase, digamos que me serviu de nota, foi uma força motriz e alguma coisa que me fez refletir sobre a questão da identidade. E há uma outra, do Jacques Le Goff, que está no livro *História e Memória*, que usei e indiquei na minha tese. Ele diz o seguinte: “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje, na febre e na angústia”. Então, eu acho que foi isso realmente, o fato de eu

ter saído, de eu ter tido a necessidade de sair do meu lugar, de ficar um tempo perdida, sem chão (literalmente, sem chão) e isso faz com que naquela época, naquela altura, eu digo, sinceramente, que os questionamentos não chegavam porque a necessidade de plantar alguma coisa, de fincar os pés no chão, era tão forte e era tão indispensável que parece que eu fiquei planando o tempo sem saber exatamente para onde ir. É um pouco como o poeta José Régio que dizia “não sei para onde vou, não sei por onde vou”. e eu dizia “sei que não vou por aí”, mas eu não sabia por onde não queria ir. Eu queria ir para algum lugar. Então, digamos que nesse momento o questionamento não surgiu, ele foi chegando paulatinamente. Aquela necessidade de trabalhar, de chegar em um lugar e dizer assim “pronto, eu assentei agora, um nos meus pés, estou com o alicerce, como uma casa com alicerce.” Era tão preocupante a necessidade de trabalhar, de sobrevivência, era tão grande que o questionamento não veio imediatamente, pois veio paulatinamente através dos estudos, das pesquisas e de repente eu comecei a despertar para essa necessidade. E isso surgiu a partir dessa citação de Roger Bastide e que eu trago comigo, já usei em vários livros. Eu usei no “Gabriela”, eu usei a citação de Jaques Le Goff na minha tese de doutoramento, no estudo que fiz aqui sobre a poesia da poeta Conceição Lima, então são coisas da mente. Pronto, estão muito marcadas. E só para terminar a sua pergunta, aliás, quando eu estava na escrita da minha tese de doutoramento em que eu falo de duas obras de peso (uma da literatura brasileira e outra da literatura angolana) que tem como botar de início as duas mulheres, uma de cada lado, eu disse “mas agora eu não quero mais escrever a minha história, se elas têm uma história para contar, eu também tenho a minha”. E foi assim que surgiu o “Gabriela”. Então, assim, foi a partir daí esse questionamento.

Amanda : Eu me identifiquei com a primeira frase sobre literatura negra porque eu também escrevo. Escrever é realmente ver o quão difícil é encararmos nós mesmos, essa busca de autoconhecimento e de cura de mim mesma. Assim, eu também vejo a escrita como (...)

Profa. Gabriela : (...) Exatamente, é pôr o dedo na ferida. uma ferida que está lá, não é? que a gente não sabe exatamente.

Alice : Voltando para o livro, nessa obra a senhora conta que o poeta arvora sem arauto de um novo tempo, de um novo mundo, e sua mensagem vai deixando rastros por onde

passa enunciado um sonho de um mundo diferente, se o poeta arvora-se, onde a professora se enraíza no mundo?

Profa. Gabriela : Na realidade, eu baseei-me quando eu escrevi isso nos versos do poeta Antero de Quental, que é um poeta do realismo português, e eu escrevi três ou quatro versos últimos em que ele diz o seguinte: “Ergue-te, pois, soldado do Futuro, / E dos raios de luz do sonho puro./ Sonhador, faz a tua espada de combate. Então, repare, o poeta como sonhador e o poeta também como homem das utopias aquele que projeta lá mais adiante um futuro não se sabe onde, uma vontade de algo que seja diferente, uma vontade de.... Eu não estou lembrada agora, misturando um pouquinho do Ernst Bloch, que é um filósofo das utopias, que escreveu vários livros, mas um deles foi, durante um tempo, meu livro de cabeceira, que é o *Princípio Esperança*. Todos nós temos o nosso sonho diurno, esse sonho diurno é o que alimenta a nossa utopia, essa vontade de fazer algo que vai, de certa, forma preencher uma determinada falta, nós temos essa necessidade de preencher uma falta, e nós somos alimentados pela esperança, a esperança como nutriente de algo que ainda não é, mas que um dia possa vir a ser. Desde muito nova, ainda que não tivesse esses questionamentos identitários, porque naquela altura não precisava, eu questionava sempre “por que eu posso fazer isso?” “por que eu não posso fazer?”. Fui educada num país de freiras e havia aquela noção de pecado e eu dizia “isso para mim não é pecado”, “o que é pecado afinal?” Então, eu sempre me voltei para uma coisa nova, para criar algo novo. E aí os versos de um poeta que me acompanharam durante muito tempo, e ainda hoje me acompanham, é de um professor português de química, que começou a escrever com um pseudônimo de António Gedeão. Ele tem um poema muito lindo chamado Pedra Filosofal, que diz o seguinte: “Eles não sabem/ nem sonham/ Que o sonho comanda a vida/ Que sempre que o homem sonha/ O mundo pula e avança/ Como bola colorida/ Entre as mãos de uma criança”. E é isso... eu sempre quis ver o mundo como uma bola colorida desde muito nova. Depois eu vi o mundo perdendo as cores paulatinamente, mas não perdi a esperança de recuperar essas cores.

Amanda: Muito obrigada, professora. As casas de cultura do espaço cultural são um projeto de extensão da Faculdade de Letras e tem grande tradição e uma longa história desde 1989, na difusão de idiomas e suas expressões culturais no estado de Alagoas. A senhora participou ativamente da Casa de Cultura Luso-Brasileira e da Casa de Cultura de expressão francesa, conte-nos sua trajetória, suas experiências e memórias nesse

importante projeto de extensão da FALE, quais são os desafios para manter esse projeto ativo e ampliar o seu alcance?

Profa. Gabriela: Digamos que as casas de culturas foram durante muito tempo, para não perder a expressão, meu xodó. Eu vivi muito nessas casas de cultura, passava muito tempo lá, chegava de manhã e deixava o espaço cultural à meia noite, quando tínhamos um evento para organizar. É interessante, é um registro que eu achei importante: a primeira casa de cultura surgiu antes de 89, é a casa de cultura britânica. Havia uma professora da Ufal que está aposentada, que é a professora de inglês Hilda Laffitte. Ela realmente foi uma grande sonhadora, em fazer uma casa de cultura britânica. Ainda a pró-reitoria não era ali, não lembro agora o nome da rua, peço desculpa, mas não me lembro, mas funcionava ali a casa de cultura britânica, ligada ao Conselho Britânico, que funciona em Recife, daí surgiu a primeira casa. Depois eu vou mostrando aos poucos que houve um evento, a primeira semana de cultura estrangeira. Eu acho que saiu da vontade da Casa de Cultura de Expressão Francesa. Nós fizemos, em 89, a primeira Semana de Cultura Estrangeira. E no papelzinho que eu vos mostrei, diz lá “Casas de Cultura Estrangeira”. Então, eu não me lembro, mas significa que as casas de cultura já estavam em vigor. E vocês tiraram uma foto? Vejam pela programação, há a contribuição de vários professores de literatura, que já estão aposentados, a professora Vera Romariz, e várias pessoas de fora. Inclusive, há uma peça de teatro, que foi escrita para esse evento por uma professora que se aposentou e já não está mais entre nós, a professora Heliônia Ceres, que era escritora e fez essa peça, de Versailles a Paris, para mostrar esse evento da Revolução Francesa. Teve até uma pessoa importante agora, que é o Laerte. Então, isso foi tudo ensinado na Reitoria, no auditório da Reitoria, que nessa época ainda era no espaço cultural. E aí, em 98, houve uma mudança de gestão na universidade. Havia antigamente dois departamentos, o LEM, que era o Letras Estrangeiras Modernas, e o NCV, como vocês sabem. Eu estava naquela altura como chefe do LEM. Então, eu fui juntando as duas coisas. E eu ensinava francês. Por isso, essa ideia de liberdade, igualdade, fraternidade naquele momento. Mas depois, em 98, com essa mudança de gestão, eu não estava mais na chefia do LEM. O pró-reitor da gestão que tinha sido eleita, o professor Salomão de Barros, era um grande visionário, um grande sonhador. Vamos conservar a palavra sonhador. Então, mas ele sempre via as utopias, mas com a possibilidade de uma utopia concreta. E ele encontrava nos corredores do CHL, naquela época, e dizia “Gabi, vamos fazer o Fórum das Nações?”, “vamos criar um Fórum das Nações?”. E ele foi ali me dando essa ideia, e o Fórum

das Nações foi criado. Com que objetivo? Tem até uma portaria, com que objetivo? Congregar as casas de cultura para uma maior divulgação da cultura entre os pares, entre nós que estamos na universidade, mas sobretudo chegar às pessoas que não estão diretamente ligadas à universidade, para que o conhecimento chegasse a elas. E o objetivo das casas de cultura era o ensino das línguas, vinculadas a cada uma das casas, mas com um veículo cultural. Então, nessa época, eu estava na Casa de Cultura de Expressão Francesa, acho que era professora Edilma, na Luso-brasileira, professora Márcia Rosetti, na britânica, profa. Irene, sempre na casa de cultura alemã, e era o professor Eduardo Magalhães, que está aposentado também, na casa de cultura latino-americana. E nós começamos a fazer eventos. Em vez de ser um evento de cada uma das casas, isoladamente, os eventos passaram a ser de todas as casas, e passaram a chamar-se Semanas de Cultura. Então, nós conseguimos fazer cinco Semanas de Cultura, uma por ano. Havia alguns eventos mais pontuais, como vos mostrei há pouco, no 10 de junho, que é o Dia de Camões, das comunidades portuguesas, o Dia de Portugal, que a Casa de Cultura Luso-Brasileira fazia um evento específico. Mas esses eventos eram palestras, mesas-redondas, música, nós tivemos vários concertos, fazendo pianistas de fora, palestrantes de fora, inclusive internacionais. Então, era uma coisa muito rica, e o nosso objetivo era sair da área de Letras. Então, dentro do material, vocês vão observar que há comunicações de estudantes de arquitetura, estudantes, professores de arquitetura, de história, de comunicação, das várias áreas. Acompanhe a Universidade. Então, o nosso objetivo era esse. Os cursos eram pagos, mas eles começaram com um pagamento irrisório, apenas para ajudar a manter as casas e os nossos eventos.

Amanda : Sim... Era realmente uma integração intercâmbio, né? entre culturas, entre cursos diferentes.

Profa Gabriela: Isso. O objetivo era esse. Por exemplo, na parte que concerne à casa de cultura alemã, especialmente, havia a parceria com o Instituto Goethe. Na casa de cultura de Expressão Francesa, com o consulado da França, na luso-brasileira, com o consulado de Portugal, na casa de cultura latino-americana, com o Instituto Cervantes. Nós tínhamos parcerias com a Aliança Francesa e com outras escolas. Em alguns eventos, os garotos do secundário faziam apresentações, era tudo muito interessante. Claro, estou falando isso não é como uma mágoa, é apenas uma história, que estou a contar. Os tempos mudam, há toda uma evolução natural, então tudo isso que eu contei, claro, foi um momento que as casas de cultura

tiveram realmente o seu ápice, mas tudo mudou. Então, é só tentar aproveitar aquilo que foi bom lá atrás, como disse Mário de Andrade: “o passado não pode ser repetido, mas podemos aproveitá-lo como uma lição para aproveitar aquilo que foi bom, para fazer coisas novas”.

[Amanda]: sem esquecer do passado.

[Profa Gabriela]: Isso. A gente não existe sem passado.

Amanda: Surgiu uma curiosidade após essa pergunta, a senhora estava nos mostrando, antes da entrevista, os registros dessas casas de cultura e o primeiro livreto da primeira casa, da primeira semana que foi feita, me chamou muita atenção a o desenho que foi feito, a ilustração, que são mãos, e eu gostaria de perguntar se essa ilustração tem influência com o tema que era igualdade, liberdade e fraternidade?

Profa Gabriela: Isso. Igualdade, liberdade e fraternidade. nós pegamos os ideais da revolução francesa, que até hoje estão na base da nossa vida, que todos nós queremos. Eu falo muito, quando eu faço meus trabalhos sobre literatura africana, sobretudo a literatura angolana, quando falo da guerra de Angola, muitos escritores falam disso, qual era o objetivo das guerras contra o colonialismo? Elas têm, na sua base, esses ideais da revolução francesa: liberdade, igualdade, fraternidade. Então essas mãos, vocês veem que é tudo feito de uma maneira muito simples, muito singela, mas simbólica, não é? Como nós não tínhamos recursos, onde nós vamos buscar? Pedimos a uma pessoa que trabalhava conosco, um decorador, uma pessoa extraordinária, “Gil, faz aí alguma coisa”, então Gil fez essas mãos que são as casas de cultura, são as diversas culturas todas juntas, clamando por liberdade, igualdade e fraternidade.

Alice: Essa conversa sobre sonho, porque, querendo ou não, casa de cultura é um sonho que se torna uma realidade, né? Um sonho muito bonito que se torna uma realidade muito bonita, e aí eu lembro muito de Mia Couto, porque em “Terra sonâmbula”, eu faço essa alusão sobre a importância de se manter esperto, mesmo dormindo. A importância de se manter sonhando, mesmo acordado, e aí...

Profa Gabriela: A terra é uma costureira de sonhos

Alice: É lindo, lindo demais. E aí, citando Mia Couto, os seus projetos de pesquisa giram em torno da literatura afro-brasileira lusitana. Hoje, nas salas de aula da Faculdade de Letras da Ufal, essa literatura é um tópico pouco, ou quase nada, discutido, e aí eu queria saber como preencher essa lacuna da literatura de língua portuguesa que negligencia a literatura afro-brasileira lusitana dentro do espaço universitário.

Profa. Gabriela: Eu sei, não existe mágoas, com uma certa tristeza, pelo fato de não ter conseguido (costuma-se dizer que uma andorinha só não faz verão) com que as literaturas africanas de língua portuguesa tivessem sido implementadas como obrigatórias na nossa universidade, contrariamente ao que acontece nas outras universidades. Diria que hoje nós podemos contar pelos dedos alguma universidade que ainda não tenha, estou falando das federais, que não tenha a literatura das línguas africanas, língua portuguesa, como obrigatórias, pelo menos a língua portuguesa que conhecem melhor, se bem que eu transito muito pela francesa no meio de várias escritas. Então realmente o que é que eu fiz, eu vi que a literatura africana de língua portuguesa, ela só poderia ser dada como eletiva, e se estabeleceu entre nós com a norma que ela só poderia ser ofertada semestre sim, semestre não. O que a meu ver já criava uma vacância. De que as coisas crescem quando há uma continuidade. Eu passei a introduzir textos das literaturas africanas na disciplina que eu lecionava, que era literatura portuguesa, literatura de língua portuguesa, eu ensinei a 1, a 2, a 3 e 4. Então na 2 e na 4, que foram as últimas que eu ensinei, eu introduzi sempre testes da literatura africana. Por exemplo, um dos meus últimos semestres da 4, eu só trabalhei contos. Já estávamos online e eu trabalhei muitos contos, Mia Couto, e trazia escritas novas. E isso foi muito bom porque trazia receptividade da parte dos estudantes, o que é que poderá ser feito? Existe no Brasil, como disse a pouco, exceto em todas as universidades, os estudos das literaturas africanas estão cada vez mais fortes. Existe uma associação de professores chamada AFRO WEEK, de professores de literaturas africanas que têm feito vários congressos, eu estava na formação, no Rio de Janeiro, que há muitos anos. A ABRAPLIP, que é uma associação brasileira de literatura portuguesa. Ela começou assim: literatura portuguesa, literatura brasileira. Hoje ela congrega também palestrantes, comunicações de literaturas africanas de língua portuguesa, agora em Março, o AFRO WEEK tem feito vários congressos, a ABRAPLIP fez um agora recentemente, e vem a vir agora um congresso em março, que é o primeiro congresso, acho que é isso, ou simpósio internacional, não lembro bem do nome que

vai ser descrito, das literaturas africanas de língua portuguesa. Então esse evento começou, esse dilema vamos fazer depois do dia vinte que estou com um trabalho em mãos, começou com uma proposta de professores de fora daqui de Maceió, de se fazer um livro sobre uma escritora são-tomense chamada Olinda Beja. Ela é poetisa, ficcionista, então faz 30 anos de escrita. E a proposta foi essa, mas estamos com tanta coisa que vai fazer que todos nós nos atrasarmos com os capítulos do livro. E até foi bom! O que é que aconteceu? Foi tudo, no lugar vai ser feito um evento em março, não vai ser só um livro, mas vai ser feito um evento internacional que vai congrega as demais pessoas, além daquelas que não tenham sido convidadas. Então veja, cada vez mais está a crescer. Se vocês observarem, vão ver que não são os melhores TCCs, todo TCC tem as suas falhas, evidentemente, o que importa é que a gente inicie a pesquisa. O TCC é iniciar a pesquisa. Mas as maiores partes dos TCCs que orientei são voltados para as literaturas africanas, tem um trabalho interessantíssimo de um aluno que escreveu sobre um livro, de edição, sobre "A Última Tragédia" de Abdulai Sila, muito interessante, eu convidei um professor de fora para julgar o trabalho, e eu dei os parabéns ao meu aluno, quero que mais... o aluno... que é o aluno que escreve, e deu nota 10, ele disse "que bom" que vocês estão fazendo... não é fácil, ele trabalhou a questão da identidade, muito interessante.

Alice : (...) A gente vai galgando aos poucos né, esse caminho, mas é uma pena realmente que na UFAL, esse caminho ainda seja tão pequenininho...

Profa Gabriela: Espero que agora vai vir uma nova contratação, e que uma das exigências da pessoa que será contratada seja um conhecimento das culturas. Que também ninguém nasce sabendo tudo, num é? vejam que durante muito anos eu fiquei voltada para literatura portuguesa, literatura francesa. Eu fiz concurso para professora de francês. mas sempre me interessei e depois comecei a pensar em outras possibilidades, comecei no trabalho com todas as literaturas.

Amanda: Com certeza é um tema muito importante e eu tenho certeza que a senhora conseguiu abrir esses caminhos, abrir essas portas esse espaço para que esse movimento continuasse que é tão importante dentro da nossa universidade. Assim, também, como infelizmente, né, há apagamento de escritoras brasileiras, inclusive negras, né, temos a Conceição Evaristo, Carolina que foi esquecida, ainda é esquecida, e teve tantas

tradições por aí a fora, Cidinha, enfim, tantas outras escritoras que é importante a gente também trazer essa literatura negra brasileira também (dentro da universidade?)

Profa Gabriela: Amanda, pegando o teu gancho, eu trabalhei muito a Conceição Evaristo em sala de aula. E eu fui convidada para escrever um capítulo de um livro, de professores de Minas Gerais, e o que eu escrevi exatamente foi sobre Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, ele ainda não foi publicado, uma questão de verba, sabe? mas eu escrevi, gosto muito dela, gosto de *Ponciá Vicêncio* e eu trabalhei a questão das reverberações utópicas, também memória e identidade e reverberações utópicas em *Ponciá Vicêncio*, da Conceição. E outro livro que gosto, estou a tentar lembrar agora do nome da autora, e este livro e chama-se *Cartas A Uma Negra*, é muito interessante que na realidade ela está na França, e ela imigrou para tentar uma melhoria de vida e ela é faxineira, ela vai para uma casa e vai para outra e tal, tal, tal e quando ela vai para o ônibus, ela vê uma revista francesa a falar do livro *Quarto de Despejo* da Carolina. Ela não sabe português, ela leu a notícia. Toda a gente dizia a “menina que escrevia” e toda a gente se ria dela, “como é que vai escrever?”, ela chegava em casa cansada e não escrevia alguma coisa. Então ela começa nesse livro a interagir com a Carolina, que ela não conhece, esse livro se chama *Cartas A Uma Negra*, muito interessante.

Amanda: É como se fosse uma identificação da Carolina?

Profa Gabriela: Exatamente, é um diálogo porque é uma identificação. Da questão da raça, né? o fato de ser mulher, e terem um mesmo tipo de vida, né? Embora houvesse e tivesse uma condição de vida melhor, do que aquela que a Carolina tinha naquele momento.

Alice: e esse poder da arte, da identificação é tão importante, né?

Profa Gabriela: Françoise Ega, a autora, Françoise Ega, *Cartas a Uma Negra*. Está traduzido em português.

Amanda: a sua trajetória transpassa as margens do Oceano Atlântico, que conectam Portugal, Angola e Brasil. A senhora atravessou o mar para chegar até aqui, mas gostaríamos de inverter a experiência. Nessa perspectiva, conte-nos como o mar te atravessa.

Profa. Gabriela: O mar... a Gabriela que veio... eu cheguei aqui exatamente no dia 22 de dezembro de 1975, ela não é a mesma, digamos que, inclusive, a minha maneira de falar já não é a mesma, né?. Aqui dizem “ah, de onde és, não é daqui, não é?” Não, não sou! Quando chego a Portugal “Ah, estás brasileira toda”. Eu vou fazer uma citação do meu livro, sem querer ser muito longa, mas tem a ver um pouco com o que é essa mudança, o porquê que houve essa mudança. Neste livro *Gabriela*, eu digo em um determinado momento “eu precisei de me sentir sem pátria e sem mátria para ir em busca dos meus pedaços geograficamente espalhados para começar a montar o *puzzle* da minha identidade no meu chão de abrigo.” Ou seja, a Gabriela que está aqui hoje, que começou a ser construída ao longo desses anos todos, foi uma Gabriela que se deu conta de que na realidade ela é/eu sou um sujeito cultural híbrido, eu dei-me conta de que eu tenho essa ideia de ser três em um, porque eu tenho meu chão onde eu nasci, né? com essa cultura que veio dos meus pais, da família, e ao mesmo tempo aquela cultura africana, os dois mundos, porque eu tinha o mundo do branco europeu e do negro africano. Se de um lado eu tinha o acordeom do meu pai, o meu piano que eu tocava, do outro lado eu tinha os batuques que eu ouvia, tudo isso, então, faz com que minha cultura mestiça fosse uma cultura realmente feita de piano, acordeom e do tambor, do Xingu e de todos esses instrumentos. Mas eu precisei realmente, como eu disse, que no momento em que eu saí, em que eu estava num vazio, em que eu fiquei sem pátria, porque quando eu saí de África para Portugal, a única coisa que eu levava comigo como pátria era a língua portuguesa, não tinha mais nada, porque Portugal eu já tinha deixado há muitos anos, não tinha mais nada a não ser a cultura.

Em Angola, eu perdi meu chão, perdi a casa, perdi toda a minha profissão e tudo que eu tinha... profissão, não, porque como eu era funcionária do governo português, quer dizer... perdi aquilo que eu tinha ali, e aí quando eu cheguei aqui eu fiz essa Gabriela, que é uma Gabriela culturalmente mestiça, usando a palavra do Serge Gruziski e pronto! Às vezes as pessoas perguntam: “já voltou a Angola? Quer voltar para lá?” Não! Para mim, hoje Angola, do que eu tenho, tenho uma saudade boa de lá. Quero pensar só nas coisas boas de lá, consegui rever amigos quando fiz o lançamento do livro que eu não via há mais de quarenta anos e isso foi muito interessante. o *Facebook* tem me ajudado a encontrar, mas voltar lá, não quero, porque eu não quero reviver um passado e choramingar, não quero, não quero! A vida é para frente! Portugal para mim hoje é para eu passear para passar férias para ver os amigos.

Então, eu digo que o Brasil hoje, Maceió, eu tenho uma expressão é a horta do rizoma do que eu sou, quando eu falo do rizoma, eu falo de Deleuze e Guattari.

Entrevistadoras: muito obrigada.

Profa. Gabriela: Eu que agradeço. Eu espero ter atendido as vossas perspectivas.

Alice: a gente sai daqui afetada de afeto, com a cabeça para frente e voltada para o sonho. Muito obrigada, professora.

Amanda: sem esquecer das nossas raízes. inclusive isso me fez lembrar de um Adinkra africano que se chama Sankofa, que é um pássaro voltado para trás, que fala da importância de se olhar para trás. Muito obrigado, professora.

ENTREVISTADORAS:

Alice Rodrigues Guedes e Amanda da Conceição Duarte Cavalcante

TRANSCRIÇÃO:

Clara Ferreira Pereira Freire, Ingrid Soares de Melo Moura dos Santos, Jaqueline Vitória da Silva, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Mirele Souza Urtiga e Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

RETEXTUALIZAÇÃO:

Kall Lyws Barroso Sales

SUPORTE TÉCNICO:

Cristiana da Silva Oliveira e Kim Patrice Santiago Sarmento

Artigos

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA COMPREENSÃO LEITORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE SOCIOCOGNITIVE APPROACH TO READING COMPREHENSION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Jose Venicius Ramos da Silva¹

Nadja Eudocia dos Santos Lins²

Fabiana Pincho de Oliveira³

Resumo: A avaliação da compreensão leitora é uma prática muito presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa. No entanto, as abordagens propostas por meio de exercícios, algumas vezes, apresentam um enfoque mecanicista e centrado exclusivamente na decodificação, comprometendo a exploração do texto em seus múltiplos sentidos, conforme defende Marcuschi (2003). Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar alguns exercícios de compreensão leitora no livro didático de língua portuguesa, especificamente no 1º capítulo do livro *Geração Alpha (2018)*, da editora SM Educação, destinado ao 9º do ensino fundamental II. A análise realizada fundamenta-se nos estudos de Marcuschi (2003; 2008), Kleiman (2002), Koch & Elias (2013) e Geraldí (2015), os quais abordam a leitura na perspectiva sociocognitiva. As questões analisadas viabilizam um trabalho de compreensão textual pertinente com as abordagens sociocognitiva e interacionista de leitura. Concluímos que o livro didático é um aliado na docência e um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, mas o ponto chave é que o docente conheça seu material de trabalho e use-o conforme suas realidades de ensino e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Compreensão leitora. Livro Didático. Abordagem Sociocognitiva.

Abstract: The assessment of reading comprehension is a very present practice in Portuguese language textbooks. However, the approaches proposed through exercises, sometimes, present a mechanistic approach and focused exclusively on decoding, compromising the exploration of the text in its multiple senses, as defended by Marcuschi (2003). Therefore, the present work aims to analyze some reading comprehension exercises in the Portuguese language textbook, specifically in the 1st chapter of the book *Geração Alpha (2018)*, by SM Educação, intended for the 9th of elementary school II. The analysis performed is based on studies by Marcuschi (2003; 2008), Kleiman (2002), Koch & Elias (2013) and Geraldí (2015), which address reading from a sociocognitive perspective. The following questions enable a work of textual comprehension relevant to sociocognitive and interactionist approaches to reading. We conclude that the textbook is an ally in teaching and a facilitator in the teaching and learning

¹ Acadêmico do sétimo período do curso de Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas. Professor de Língua Portuguesa no Centro Educacional Renascer – Rio Largo/AL

² Acadêmica do sétimo período do curso de Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas

³ Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

process, but the key point is that the teacher knows his work material and uses it according to his teaching and learning realities.

Keywords: Reading. Text Comprehension. Textbook. Sociocognitive Approach

1. Introdução

A compreensão leitora dos mais variados textos que circulam nas interações comunicativas em sociedade é uma necessidade inegável, haja vista a importância da leitura para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos sujeitos. Dessa forma, a alfabetização e o letramento são fatores determinantes para a ascensão social dos indivíduos, os quais vivem numa sociedade letrada e conseqüentemente precisam aprender a decodificar os signos impostos ao meio social. A leitura é, portanto, uma habilidade imprescindível para promover a interação entre os sujeitos e desenvolver a capacidade crítica e interpretativa diante de um mundo diversificado e informativo, marcado pelo avanço da comunicação midiática e tecnológica.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura no ambiente escolar, é importante considerar as múltiplas abordagens metodológicas existentes. O professor, mesmo diante das inúmeras e diferentes dificuldades da docência, a partir de um sistemático processo de formação continuada, pode utilizar ferramentas que despertam o interesse do aluno pela leitura e desenvolvam essa habilidade. As abordagens centradas nas perspectivas sociointeracionista e sociocognitiva podem evitar uma concepção reducionista de leitura, atrelada a determinadas estratégias ineficazes de ensino.

No ambiente escolar, o livro didático tem demonstrado ser um importante instrumento para o ensino da leitura. Em alguns contextos, é o único material à disposição. Após a implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os livros didáticos passaram por inúmeras alterações. As unidades são organizadas em torno de gêneros textuais, as habilidades e competências são descritas no trabalho pedagógico com as práticas de leitura/escuta, produção de textos, oralidade (ainda de uma forma superficial) e análise linguística/semiótica.

Como frequentemente as atividades realizadas durante as aulas do professor de língua portuguesa são baseadas nos livros didáticos, sendo muitas vezes os principais instrumentos norteadores dos conteúdos abordados durante o processo de ensino e aprendizagem, sentimos o interesse em investigar como os livros didáticos recentes, influenciados pelos documentos oficiais acima mencionados, trabalham a compreensão leitora.

Interessado nessa discussão, Marcuschi (2003) fez um estudo a respeito das questões de compreensão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, elencando uma série de perguntas frequentemente utilizadas nos manuais. A partir dessas reflexões, é possível compreender a importância de se oferecer uma formação docente consistente no que concerne ao conhecimento da leitura como habilidade, como prática de letramentos e como processo de produção de sentidos. Dessa forma, o professor poderá fazer a melhor escolha do material didático a ser utilizado em suas aulas, promovendo uma ampliação significativa nos conhecimentos enciclopédicos, textual, linguístico e interacional dos estudantes.

Diante disso, temos como objetivo neste artigo analisar o livro didático de língua portuguesa, especificamente o capítulo 1 – “Mergulho no interior”, do livro *Geração Alpha* (2018), da editora SM Educação, destinado ao 9º do ensino fundamental II, e adotado em escolas públicas de Maceió – AL. A análise realizada neste presente trabalho está concentrada nos estudos de Marcuschi (2003) e Kleiman (2002), os quais abordam a avaliação da compreensão leitora na perspectiva sociocognitiva e interacionista.

2. Avaliação da compreensão leitora

A avaliação da compreensão leitora é uma tarefa cada vez mais em destaque nos materiais didáticos atuais. No entanto, ainda é vultoso o cenário de abordagens que propõem exercícios com enfoques mecanicista e superficiais, os quais não proporcionam aos educandos a exploração do texto em seus múltiplos sentidos. Dessa forma, defenderemos ao longo deste trabalho a concepção de leitura numa abordagem sociocognitiva, por acreditarmos que a leitura envolve diferentes tipos de conhecimento (enciclopédico, textual, linguístico e interacional), estratégias cognitivas e metacognitivas, além de técnicas, objetivos e tipos de leitura. Tudo isso pode ser trabalhado de forma sistemática em variados gêneros textuais, não somente na disciplina Língua Portuguesa. Com essa orientação, os estudantes provavelmente terão condições de compreender os textos que leem, de formar opinião, de argumentar e de interagir de forma mais crítica por meio dos textos e, assim, tornarem-se cidadãos letrados e atuantes na sociedade.

Marcuschi (2003), ao realizar um estudo sobre as questões de compreensão leitora em diversos livros didáticos, constatou que tal atividade é presente de forma muito expressiva nos livros, entretanto a concepção de leitura que fundamenta essas atividades centra-se na decodificação, na extração de conteúdos explícitos do texto e nas indagações genéricas. Assim, pode-se afirmar que a leitura ainda é trabalhada numa concepção de linguagem enquanto expressão de pensamento e instrumento de comunicação, as quais não contemplam toda a heterogeneidade e pluralidade linguística.

Cavalcante e Ribeiro (2007) entendem que aprender a ler requer do leitor habilidades cognitivas e experiências enquanto sujeito social, para que adquira conhecimento de mundo e interaja nas práticas socioculturais de leitura e escrita. Nesse sentido, as atividades de compreensão textual não podem se limitar apenas à decodificação e à identificação/extração de conteúdos, mas devem proporcionar experiências de leituras situadas nos eventos socioculturais, os quais exigem indivíduos letrados.

Em consonância com os autores anteriormente mencionados, Koch e Elias (2013) defendem que a leitura é uma atividade de produção de sentidos que exige a ativação de diferentes conhecimentos prévios, como o linguístico, o textual, o enciclopédico e o interacional, que depende dos objetivos do leitor e que se influencia por fatores materiais, afetivos, sociocognitivos envolvidos nas condições de produção e recepção dos textos.

A compreensão leitora advém de um conjunto de atividades que não se restringe apenas às cognitivas, mas envolve estratégias sociocognitivas e interacionais no ato comunicativo da leitora. Ou seja, compreender um texto também exige conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e dos contextos que perpassam os textos.

Marcuschi (2008, p. 230-231) ressalta que “compreender é uma atividade colaborativa, que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, [...] é também um exercício de convivência sociocultural.” As práticas situadas de leitura e escrita são momentos de grande valia para que tais conhecimentos sejam desenvolvidos nos discentes, por isso defendemos que a escola é uma agência de letramento (KLEIMAN, 1995) e a sala de aula é um espaço de acontecimentos (GERALDI, 2015).

Em diálogo com os autores, ratificamos o quanto a atividade de compreensão textual é algo complexo e dinâmico, sendo de extrema relevância realizá-la nas aulas de Língua Portuguesa, assim como nas demais disciplinas da Educação Básica. Diante disso, Marcuschi (2003) sinaliza que a avaliação da compreensão textual/leitora deve ser elaborada sob as seguintes recomendações: (a) identificação das proposições centrais do texto, (b) perguntas que requeiram afirmações inferenciais, (c) tratamento a partir do título, (d) produção de resumos, (e) reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, (f) reprodução do texto lido em diagramas, (g) exposição oral e (h) atividades de revisão da compreensão. Segundo o autor, perguntas do tipo, *onde, quando, quem, o que e qual*, pouco contribuem para a compreensão numa abordagem sociocognitiva da leitura.

A *Identificação das proposições centrais do texto* é a primeira das oito atividades de compreensão sugeridas por Marcuschi. Ela permite a compreensão global do texto e a identificação do tópico discursivo por meio das relações de centração e organicidade. Esse tipo de atividade possibilita reconhecer a hierarquia entre os tópicos e as ocorrências de continuidade ou descontinuidade tópica.

A segunda questão denominada de *Perguntas e afirmações inferenciais* consiste em realizar perguntas inferenciais, que possibilitam aos leitores avaliarem, generalizarem, compararem, associarem, reconstruírem informações para responder ao que é solicitado. Marcuschi (2003) defende que ao utilizar perguntas inferenciais exige-se que os educandos acionem seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos na atividade de compreensão, pois inferir é produzir novas informações a partir de conhecimentos prévios. Em outras palavras, a inferência é uma estratégia cognitiva que permite ao leitor produzir uma nova informação, motivado por pistas deixadas pelo autor do texto, a partir do acionamento de seus conhecimentos internalizados.

Tratamento a partir do título é a terceira proposta sugerida por Marcuschi, que defende trabalhar o título como entrada cognitiva no texto, sendo uma forma de avançar nas hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. Essa atividade coincide com estratégia cognitiva chamada de *Predição*. Trata-se de uma série de suposições ou hipóteses, levantadas pelo leitor, que serão confirmadas ou modificadas, favorecendo o acionamento de conhecimentos prévios. Sobre essa estratégia de leitura, Menegassi e Chaves (2000, p. 32) afirmam que “o título é um estímulo inicial que ativa os esquemas do leitor, proporcionando os cálculos cognitivos, quando é pertinente ao texto, ou melhor, quando é uma macroproposição de nível mais alto”. O título do texto é um fator primordial para atrair os indivíduos ao universo da leitura, isso porque ele pode trazer uma informação prévia do conteúdo que será tratado. A depender disso, o leitor pode ou não manter o interesse em fazer a leitura. Dessa forma, é pertinente a construção de atividades que trabalhem questões relacionadas ao título do texto. Assim, o aluno poderá explorar a história antes mesmo de

fazer a leitura desta, fazendo inferências, indagações e suposições, tudo isso por meio do título do texto.

A *Produção de resumos* diz respeito à escrita de textos curtos contendo partes essenciais das obras. Marcuschi defende a utilização dessa sugestão como uma maneira de trabalhar a compreensão textual a partir da identificação do funcionamento global dos textos. A elaboração de resumos permite o exercício da paráfrase, ou seja, a equivalência semântica com outra forma de linguagem, exigindo o domínio das convenções da escrita. Além disso, a elaboração do resumo exige a habilidade do leitor escolher entre o que é essencial e o que é secundário.

Já a *Reprodução do texto lido em outro gênero textual* se refere à retextualização de texto em outro gênero textual. Nessa atividade, o discente poderá escrever o que compreendeu e interagir com outros gêneros textuais.

A *Reprodução do texto lido em diagramas* é um exercício que propõe ao aluno realizar um resumo de maneira esquemática e lógica, a qual requer uma compreensão clara do texto lido para que não se realize extrapolações de compreensão. Um exemplo desse formato de atividade é a produção de mapas mentais e conceituais, também conhecidos como resumos esquemáticos.

A penúltima sugestão de Marcuschi recomenda o trabalho com a *Oralidade*, uma vez que, segundo o teórico, a escrita ocupa um espaço notório no ensino de língua materna, porém é preciso abordar a oralidade na sala de aula, com práticas de ensino que possibilitem aos educandos o conhecimento e o domínio sobre o uso da língua oralmente.

Por último, o autor ressalta a relevância de *Exercícios de revisão da compreensão leitora*, pois ela é uma habilidade cognitiva que requer o uso constante de testes. Sendo assim, os discentes necessitam ter a experiência sistematizada com a leitura seguida por atividades de avaliação da compreensão de textos escritos, por exemplo, utilizando o teste *cloze* ou *lacunado*, teste de múltipla escolha, teste de falso ou verdadeiro, entre outros modelos de questionários. Essa prática inclusive poderá permitir desempenho satisfatório nos variados exames nacionais, como o Enem, Prova Brasil, Saeb, entre outros.

Postas essas reflexões teórico-metodológicas, concordamos com os teóricos citados por acreditarmos em um ensino da leitura que ‘ultrapasse’ os muros dos preceitos engessados, numa didática que aborde a língua/linguagem numa perspectiva sociointeracional e sociocognitiva. Assim, abordar a leitura e a avaliação da compreensão leitora, na concepção aqui defendida, é promover eventos de letramentos aos educandos, pois a leitura não é somente decodificação, mas também é leitura de mundo, leitura de palavras. Em cada palavra, a narrativa das compreensões do passado e a construção dos entendimentos do real precipitam como futuro. “Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.” (GERALDI, 2015, p. 32). Passemos a seguir a descrição e a análise de um recorte de atividade de compreensão leitora de dois contos propostos num livro didático de língua portuguesa, editado em 2018, com o objetivo de verificar a concepção de leitura adotada, os tipos de questões e atividades utilizadas.

3. Análise dos dados

Para realizar o objetivo proposto neste estudo, selecionamos duas atividades de compreensão leitora que compõem um livro didático adotado por uma escola pública da rede estadual de Alagoas. Trata-se do livro *Geração Alpha*, destinado ao 9º ano do ensino fundamental II. A obra é de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella Cleto, publicado pela editora SM Educação em 2018, contendo 385 páginas, organizadas em oito unidades que correspondem ao estudo de vários gêneros textuais. Cada unidade apresenta dois capítulos. Por exemplo, a unidade 1 é dedicada ao gênero conto. O capítulo 1 traz o título “Mergulho interior” e se debruça sobre o conto psicológico; o capítulo 2 tem como título “Um por todos” e se dedica às especificidades linguísticas e discursivas do conto social.

Na segunda, terceira, quarta e quinta unidades, tem-se o estudo voltado aos gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, com foco para as crônicas, reportagem, vlog de opinião, textos de divulgação científica, infográfico e roteiro de cinema/tv. A sexta, sétima e oitava unidades estão direcionadas aos gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, a resenha crítica e o anúncio publicitário, respectivamente.

Após a leitura e análise da referida obra didática, decidimos selecionar a Unidade 1 – *Conto Psicológico e Conto Social*, especificamente a seção *Para entender o texto*, destinada a questões de compreensão leitora. Antes da análise, faremos uma breve descrição da unidade. Tal explanação será baseada nas reflexões de Marcuschi, o qual traz alternativas significativas para a elaboração de atividades que geram maior desempenho na compreensão textual dos educandos.

A Unidade 1 – *Conto Psicológico e Conto Social* é organizada em dois capítulos, os quais objetivam possibilitar aos educandos o aprendizado sobre o gênero textual conto psicológico e social, suas principais características, forma composicional e aspectos linguísticos e discursivos pertinentes ao gênero. O primeiro capítulo é destinado ao estudo do conto psicológico, focando as diferenças na construção dos tempos psicológico e cronológico. Como modelo do gênero, o capítulo 1 propõe a leitura do conto *Aquela água toda*, escrito por João Carrascoza, o qual será objeto de estudo das perguntas de compreensão leitora, das questões sobre o contexto de produção do texto, das perguntas sobre a linguagem utilizada (aspectos discursivos) e da revisão de conteúdos gramaticais (período composto por coordenação, orações coordenadas, conjunções coordenadas e os valores semânticos da conjunção “mas”). O conto de Carrascoza é utilizado ao longo de todo o capítulo 1 por meio das atividades e questões para abordar as práticas de linguagem sugeridas pela BNCC (2018) – a saber: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Para isso, o capítulo é organizado em várias e diferentes seções, tais como: “Texto em estudo” que se subdivide em “Para entender o texto”, “O contexto de produção”, “A linguagem do texto” e “Comparação entre textos”, voltadas para o trabalho da compreensão leitora e a pluralidade de sentidos do texto; a seção “Uma coisa puxa a outra” promove a ampliação do repertório cultural por meio da apresentação de outros gêneros e linguagens ligados ao tema tratado no texto principal do capítulo; ainda encontramos as seções “A língua em estudo”, “Atividades” e “A língua na real”, as quais se dedicam à análise de aspectos gramaticais; “Escrita em pauta” e “Agora é com você” são seções voltadas para a prática de produção de textos, podendo ser orais ou escritos, que aparecem no final do 2º capítulo; no

término da unidade, encontram-se as seções “Investigar”, “Atividades integradas” e “Ideias em construção”.

No manual do professor, cada capítulo traz orientações didáticas valiosas para explorar o texto e o gênero em estudo. A seção “Texto em estudo”, por exemplo, traz orientações para o professor monitorar a leitura antes, durante e depois da apreciação do texto. No decorrer da unidade, têm-se sugestões de livros, filmes, hiperlinks, debates por meio da seção “Cotidiano e autonomia” e no final do livro são propostos projetos de intervenção para serem realizados na escola, como a produção de um canal de vídeos e um cineclubes.

O segundo capítulo segue a mesma organização didática do anterior, porém traz para estudo o conto *Por um pé de feijão* do escritor Antônio Torres, o qual será utilizado nas atividades, perguntas e estudo comparativo entre o conto psicológico e social. O capítulo objetiva mostrar que os textos literários são um meio de denúncia social. Neste segundo capítulo, os conteúdos gramaticais a serem estudados são períodos compostos por subordinação, orações subordinadas e suas classificações, orações principais reduzidas e desenvolvidas. E, ao final da unidade, o livro sugere a produção textual do conto social e a orientação para a reescrita dos textos produzidos.

Entre os dois capítulos da primeira unidade, selecionamos as quatro primeiras questões da seção “Para entender o texto”, a qual busca avaliar a compreensão leitora. A seguir realizamos na seção 3.1, a análise das questões de compreensão textual sobre o conto *Aquela água toda*, escrito por João Carrascoza e, por conseguinte, na seção 3.2, a apreciação das questões referentes ao conto *Por um pé de feijão* do escritor Antônio Torres.

3.1 Proposta de compreensão textual do conto - *Aquela água toda*, do escritor João Carrascoza

O conto *Aquela água toda*, escrito por João Carrascoza, descreve as peculiaridades da vida comum. Nele é escrito a respeito de um domingo de verão na praia, dia marcado por várias tensões expressas por novidades e perigos. Tais situações acontecem em torno do personagem principal, um menino que relembra seu afogamento e conseqüente medo de perder os pais.

Apresentamos as quatro primeiras questões da subseção “Para entender o texto” que tem, no total, 11 perguntas. Observemos logo abaixo perguntas a serem apreciadas.

Figura 1: Seção “Texto em estudo”: conto *Aquela água toda*

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique.
2. A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção?
3. O menino demonstra autonomia no momento em que está no mar? Justifique.
4. A idade do menino não é mencionada no conto.
 - a) Que ações dos pais criam a imagem do menino como uma criança?
 - b) A passagem abaixo contradiz essa imagem do menino? Explique.

[...] aquela água toda pedia uma entrega maior. E ele queria se dar, inteiramente, como um homem.

TEMPO PSICOLÓGICO

Fonte: Imagem retirada do livro didático, página 15

A primeira pergunta diz o seguinte: “O que você imaginou sobre o título do conto se confirmou após a leitura? Explique”. Essa questão se volta para a estratégia da predição, uma vez que estimula a leitura do título do texto e mostra que é permitido levantar hipóteses sobre o que será lido que podem ser confirmadas, refutadas ou corrigidas. O termo “Explique” permite que a resposta seja expandida, indo além do “sim” ou “não”.

De acordo com Marcuschi (2003), esse tipo de pergunta está atrelado ao “Tratamento a partir do título”, trabalhando os conteúdos globalmente. O autor ainda descreve que nele o aluno pode inferir que é possível construir um universo contextual e ideológico para os textos antes mesmo de lê-los. Ou seja, a partir do título já é possível investir no conhecimento de mundo e pensamento reflexivo do educando. Por isso, torna-se importante o uso desse tipo de questão em atividades de compreensão leitora.

A segunda questão traz o seguinte: “A notícia da viagem, dada pela mãe do menino, desperta nele que tipo de emoção?”. Essa pergunta é do tipo inferencial e requer do aluno a leitura de informações explícitas no texto para alcançar determinada conclusão, que seria a emoção sentida pelo menino ao saber da notícia da viagem. Marcuschi denomina esse tipo de questão como “perguntas e afirmações inferenciais”. Isso porque é exigido do aluno a habilidade de reunir informações do texto para conseguir depreender o tipo de emoção despertada. Esse tipo de questionamento é essencial para avaliar a capacidade que o aluno tem de inferir e de identificar informações implícitas no texto. É a estratégia de leitura que exige maior acuidade do leitor.

No que tange à questão 3, pergunta-se o seguinte: “O menino demonstra autonomia no momento que está no mar? Justifique”. Nessa situação, o estudante também precisa compreender globalmente o texto para conseguir responder coerentemente. Observa-se que não se trata de uma resposta objetiva, apenas com um SIM ou NÃO, o termo “justifique” exige do aluno uma descrição mais minuciosa e argumentativa, baseada no conteúdo textual. Esse tipo de questão é conhecido por Marcuschi (2003) como “Perguntas e afirmações inferenciais”. Isso porque para conseguir responder tal questão em análise, como aponta Marcuschi, é necessário identificar as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor

na situação da ausência de informações diretas e objetivas do texto, tendo que buscar informações que não estão implícitas no conto.

A última questão inicia com uma afirmação: “A idade do menino não é mencionada no conto”, sendo seguida por duas perguntas dos tipos mencionados anteriormente. A pergunta (A) “Que ações dos pais criam a imagem do menino como criança?” exige que o leitor busque informações pontuais e explícitas no texto. Tais informações são imprescindíveis para responder à questão (B) “A passagem abaixo contradiz a imagem de menino? Explique”. E na passagem selecionada consta o seguinte: “(...) E ele queria se dar, inteiramente, como **um homem**.”. O estudante precisa levantar as informações explícitas para contrapor com o trecho selecionado e chegar à determinada conclusão, realizando assim uma inferência.

As questões restantes da primeira subseção “Para entender o texto” abordam outros conhecimentos linguísticos e textuais, também importantes para a produção de sentidos no texto, como os elementos da narrativa, da sequência tipológica e os aspectos estilísticos da linguagem utilizada. A subseção também traz perguntas voltadas para a comparação entre os tempos psicológico e cronológico, para a identificação do propósito comunicativo do texto e do contexto de produção. O conteúdo gramatical aparece no final do capítulo e volta-se para o estudo da classificação das orações coordenadas e das conjunções coordenadas.

Não analisaremos as perguntas que tratam da gramática, por não serem o foco da pesquisa em questão, apenas as seções que avaliam a compreensão leitora. A seguir, apresentamos a análise da segunda seção “Para entender o texto”.

3.1 Apreciação da proposta de compreensão textual do conto - *Por um pé de feijão*, do escritor Antônio Torres

A seguir, descrevemos e analisamos as questões de compreensão do conto *Por um pé de feijão* do escritor Antônio Torres que trata de um momento de prosperidade no sertão, uma situação rara diante da realidade desse ambiente. A produtividade, a chuva e a terra fértil marcaram a vida dos sertanejos, os quais usufruíram de “um ano bom” até um incêndio destruir a plantação de feijão. A família perdeu a colheita, mas não perdeu a esperança. Na mente havia a fé de que no outro dia um bom tempo já esperaria, sendo o resto de terra que não teria sido danificada o lugar oportuno para iniciar um novo plantio.

A abordagem do texto inicia-se com perguntas que motivam e preparam o leitor para a ação da leitura. Isso é uma atitude coerente do livro didático, pois os alunos são convidados a realizarem uma indagação logo nos primeiros momentos de contato com o texto.

Após a leitura do texto, os alunos são solicitados a responderem algumas questões de compreensão. A primeira delas está na subseção *Para entender o texto*, vejamos logo abaixo essas perguntas.

Figura 2: Seção “Texto em estudo”: conto *Por um pé de feijão*

● PARA ENTENDER O TEXTO

1. A hipótese que você levantou a respeito do nome do conto se confirmou? Explique.
2. Os três primeiros parágrafos narram o vigor da natureza naquele ano.
 - a) Pela alegria das pessoas diante desse fenômeno, o que se pode inferir a respeito da condição do lugar em que elas vivem?
 - b) A certa altura da narrativa, a que essa alegria deu lugar? Selecione e copie trechos que revelem a mudança de estado de espírito das personagens.
 - c) No conto, a natureza não é percebida apenas em seu aspecto biológico. Veja:

Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente.

- Como o menino do conto percebia a plantação? Qual é a figura de linguagem que ressalta essa percepção?

3. O narrador do conto, personagem da história, organiza a narração dos fatos com que tempo verbal? Transcreva no caderno quatro ocorrências desse tempo. O uso recorrente desse tempo verbal torna as ações acabadas ou inacabadas?
4. Leia dois provérbios citados no conto.

I. Deus põe e o diabo dispõe.
II. Deus tira os anéis, mas deixa os dedos.

- a) Localize esses provérbios no texto e relacione-os à situação vivida no conto.
- b) Você conhece outros provérbios? Em caso afirmativo, compartilhe alguns deles com seus colegas, ressaltando o contexto em que podem ser usados.

Fonte: (Imagem retirada do livro didático, página 27)

Ao realizarmos a leitura dessas questões, observamos que, assim como no estudo do conto anterior, temos quatro perguntas que requerem dos alunos habilidades diversas de leitura. A primeira exercita a estratégia de predição, voltada para reflexão do título do conto, estimulada antes da leitura propriamente dita.

Ainda sobre essa questão, vale mencionar a pertinência de trabalhar com o título do texto, permitindo que o leitor já inicie a leitura com uma motivação e uma pergunta norteadora. Essa prática combina com os pressupostos teóricos de Cosson (2016) que propõe uma sequência básica para realizar práticas de leitura em sala de aula. Elas são a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação, por exemplo, prepara o primeiro contato do leitor com o texto, fazendo-lhe ter uma motivação de leitura. Além disso, essa pergunta tem sua pertinência por explorar o campo semântico do título do texto, já que segundo Marcuschi (2003, p. 59) “trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”.

Dessa forma, o primeiro olhar dos leitores para o referido conto é cercado de possibilidades de sentidos, porém tudo isso ainda requer um direcionamento do professor. Assim, percebemos que a primeira pergunta tem uma excelente proposta, além de permitir um momento de discussão entre docente e discentes para alcançar as várias respostas, já que é uma pergunta de cunho subjetivo.

Na segunda pergunta, temos três questões (A, B, C) que se voltam para informações ao longo dos três primeiros parágrafos. Repetindo a orientação do estudo do conto *Aquela água toda*, os autores do livro didático apresentam uma questão inferencial e uma questão de identificação de informações explícitas porque as duas são complementares. Na atividade em tela, a pergunta A traz na consigna o termo “inferir” que talvez exija mediação do professor. De acordo com Marcuschi (2003, p.58), “inferir é produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não.” Logo tal questão possibilita que o estudante faça uma dedução acionando seus conhecimentos prévios e buscando pistas no texto.

A questão B traz uma afirmação e solicita a transcrição de trechos que a comprovem. Dessa forma, o leitor percebe que o levantamento de informações implícitas deve se fundamentar em dados explícitos no texto, evitando assim a compreensão que extrapola o texto. Destacamos que essa questão não é uma mera cópia, uma vez que exige a percepção de informações que estão diluídas ao longo dos parágrafos. São vários trechos que mostram a mudança de estado de espírito dos personagens.

O terceiro questionamento (C) traz uma citação do conto seguida por duas perguntas: (C1) como o menino percebe a plantação e (C2) qual a figura de linguagem utilizada focaliza em saber a percepção do menino em relação à plantação e qual figura de linguagem é utilizada para expressar essa percepção. Talvez, um estudante do 9º ano tenha dificuldade em responder essa questão por ainda não ter estudado as figuras de linguagem, mas não é uma questão impossível de ser respondida. É uma indagação que requer uma interligação com o conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa, exigindo do docente a exposição ou retomada desse conteúdo.

Na terceira questão, vemos a mesma prática de solicitar a identificação de passagens explícitas no texto e sua relação com informações implícitas. Essa questão relaciona o conteúdo modos verbais com a mudança de tempo no conto *Por um pé de feijão*, permitindo que os leitores identifiquem a marcação de tempo e logo após informem se eles (os modos) modificam as circunstâncias de narração verbal. Dessa forma, entendemos que a questão em análise foi bem elaborada, por relacionar os efeitos de sentido pretendidos pelo autor e o uso dos tempos verbais, pois a marcação de tempo cronológico ou psicológico faz parte da estrutura do gênero conto em análise na unidade 1 do livro didático.

Na quarta e última questão, observamos a tipologia de perguntas “objetivas” sobre o conto e os provérbios citados no texto, favorecendo um trabalho com a intertextualidade. Nesse momento, é possível que o professor realize uma exposição sobre tal conceito, peça que os alunos pesquisem mais provérbios, fazendo uma discussão em sala de aula e, por fim, sugerindo um debate entre os provérbios encontrados no texto e pesquisados pelos discentes.

Considerações Finais

Conforme sinalizado na introdução, o livro didático é um material de muita influência no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nesse contexto, ratificamos a pertinência de livros que abordem a oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica de maneira contextualizada e interativa como preconizam Marcuschi (2003), Geraldi (2015), Kleiman (2002) e a BNCC (2018).

Diante disso, verificamos que atividades de compreensão leitora analisadas aqui estimulam o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como a predição, a confirmação e a inferência. Além disso, o livro didático em análise traz boxes informativos com conteúdo sobre o gênero, o contexto de publicação e a biografia do autor do texto, favorecendo a ativação dos conhecimentos enciclopédico, textual e interacional. No manual do professor, são apresentadas as competências e habilidades desenvolvidas em cada atividade conforme preconiza a BNCC (2018). Percebemos também que o livro se alinha às orientações da educação para as competências (PERRENOUD, 1999) e da educação baseada em valores.

Embora as questões analisadas e as demais apresentadas na seção “Texto em estudo” que se subdivide em “Para entender o texto”, “O contexto de produção”, “A linguagem do texto” e “Comparação entre os textos” fundamentem-se nas concepções interacionista e sociocognitiva de leitura, verificamos que as atividades de compreensão se centram na tipologia de apresentação de perguntas inferenciais, de reconhecimento das questões centrais do texto e perguntas sobre o título. Não são apresentadas outras atividades de compreensão que trabalhem com a elaboração de resumos, diagramas, retextualização ou questões de múltipla escolha, por exemplo.

Outro aspecto negativo talvez seja a quantidade de questões apresentadas para cada conto. No capítulo 1, a subseção “Para entender o texto” apresenta 11 perguntas sobre o conto psicológico *Aquela água toda*, além das outras questões nas 3 subseções seguintes: “O contexto de produção”, “A linguagem do texto” e “Comparação entre os textos”. O capítulo 2, dedicado ao conto social *Por um pé de feijão* apresenta 10 perguntas na subseção “Para entender o texto”, além de 9 perguntas na subseção “Comparando os textos”, constituindo o total de 19 perguntas de compreensão do texto. A depender da realidade da turma, essa quantidade pode tornar a abordagem do texto cansativa e exigir muito tempo de trabalho do professor, uma vez que as demais práticas de linguagem precisam ser trabalhadas, como a oralidade, a produção de textos e análise linguística.

Concluimos que as oito questões analisadas viabilizam um trabalho de compreensão textual pertinente com as abordagens sociocognitiva e interacionista de leitura. O livro didático é um aliado na docência e um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, mas o ponto chave é que o docente conheça o seu material de trabalho e use conforme suas realidades de ensino e de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BRASIL. BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. PCN. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2008.

BRASIL. PNLD. **Plano Nacional do Livro Didático**. Língua Portuguesa–Ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2017.

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco. RIBEIRO, Maria Claru Maciel de Araújo. **Leitura: um jogo de estratégias (meta)cognitiva**. Montes Claros: Unimontes, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 3.ed. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro Didático de Português: Múltiplos olhares**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Lucena, 2003 (p. 48 – 61).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; CHAVES, Maria Izabel Afonso. **O título e sua função estratégica na articulação do texto**. Linguagem & Ensino, Pelotas - Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 27-44, out. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15510>. Acesso em: 13 dez. 2022.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração Alpha língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

**AS RELAÇÕES COESIVAS NA CRÔNICA DE MARINA COLASANTI, “EU SEI,
MAS NÃO DEVIA”: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DE SENTIDOS NA
PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

**THE COHESIVE RELATIONS IN MARINA COLASANTI'S CHRONICLE, "I
KNOW, BUT I SHOULDN'T": AN ANALYSIS OF THE MEANINGS EFFECTS
FROM THE PERSPECTIVE OF TEXTUAL LINGUISTICS**

Lucas Henrique de Omen¹

Fabiana Pincho de Oliveira²

Resumo: A partir das leituras de autores representantes da Linguística Textual, como Antunes (2005, 2010), Faraco e Vieira (2019), Pauliukonis e Cavalcante (2018), Garantizado Jr. e Cavalcante (2016) e Cavalcante et al. (2019), o presente trabalho pretende descrever os recursos e procedimentos coesivos presentes na crônica de Marina Colasanti, *Eu sei, mas não devia*, além de analisar os efeitos de sentidos produzidos no texto. Para tanto, são apresentados, como aporte teórico, o conceito de texto e as propriedades da textualidade, com especial destaque para as relações, recursos e procedimentos da coesão. Na etapa de análise da crônica, são identificadas as relações de reiteração, associação e conexão, e os recursos de cada uma delas, como a paráfrase, o paralelismo, a repetição, as substituições gramaticais, lexicais ou por elipse, o recurso da seleção lexical e dos conectores. Os resultados mostram a presença das relações de reiteração, conexão e associação semântica, com predomínio dos recursos da repetição literal, paralelismo e elipse, podendo sugerir que a autora tenha intencionado o efeito de circularidade nos hábitos cotidianos, de banalização da vida. É possível perceber a progressão das ideias por meio da mobilização de diferentes campos semânticos, ao mesmo tempo em que os recursos da repetição literal e do paralelismo garantem a continuidade temática. Tentou-se aqui tornar evidente a complexidade dos recursos coesivos no texto, mas também evidenciar a possibilidade de estudo do texto para além de categorizações gramaticais, pensando em seus efeitos de sentidos, estéticos e retóricos.

Palavras-Chave: Texto. Coesão. Coerência. Efeitos de sentido.

Abstract: Based on authors representing Textual Linguistics, such as Antunes (2005, 2010), Faraco and Vieira (2019), Pauliukonis and Cavalcante (2018), Garantizado Jr. and Cavalcante (2016) and Cavalcante et al. (2019) the present work intends to describe the cohesive resources and procedures present in Marina Colasanti's chronicle, *I know, but I shouldn't*, in addition to analyzing the effects of meanings produced in the text. For this purpose, as a

¹ Graduando em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas.

² Docente Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. É coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), vice-líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura: perspectivas interdisciplinares (GETEL). E-mail: fabiana.oliveira@fale.ufal.br

theoretical contribution, the concept of text and the properties of textuality are presented, with special emphasis on the relations, resources and procedures of cohesion. In the analysis stage of the chronicle, relations of reiteration, association and connection are identified, and the resources of each one of them, such as paraphrase, parallelism, repetition, grammatical, lexical or ellipsis substitutions, the resource of lexical selection and the connectors. The results show the presence of relations of reiteration, connection and semantic association, with mastery of the resources of literal repetition, parallelism and ellipse, which may suggest that the author has intended the effect of circularity in everyday habits, of trivializing life. It is possible to apprehend the progression of ideas through the incorporation of different semantic fields, while the resources of literal repetition and parallelism guarantee thematic continuity. An attempt was made here to make evident the complexity of the cohesive resources in the text, but also to highlight the possibility of studying the text beyond grammatical categorizations, thinking about its meaning effects, aesthetic and rhetorical.

Keywords: Text. Cohesion. Coherence. Meaning effects.

1. Introdução

Dentro dos contextos escolares, ao se falar de texto, vem à discussão a coerência e os elementos recursivos da coesão. Nota-se que, apesar de a coesão e a coerência serem inerentes a qualquer texto circulante nos mais diferentes eventos interativos, o seu estudo somente aparece como preocupação na sala de aula quando se discute a estrutura da redação do ENEM, como se fosse recurso exclusivo de sua estrutura, possibilitando, portanto, espaço para associações equivocadas. Ademais, práticas de aulas de Língua Portuguesa que coadunem ainda com análise de frases para explorar aspectos gramaticais da língua podem também gerar efeitos indesejáveis, como a falta de espaço para o trabalho sistemático e recorrente com o texto escrito e principalmente com o texto oral e multimodal.

Juntas, essas práticas podem contribuir para conclusões equivocadas, como a de que: a) como já citado, o recurso da coesão e a coerência sejam percebidas como exclusivas do gênero discursivo redação do ENEM — o que, sendo um gênero afastado das práticas sociais cotidianas, com grande preocupação pela estrutura e pouco pela produção contextualizada, aparta desses recursos do texto a natural motivação de interação e, portanto, de organização para se fazer entender; b) a coesão e coerência sejam fenômenos da textualidade que só podem ser trabalhados na produção textual, diminuindo a importância ou a possibilidade de um estudo da linguagem que parta da observação desses fenômenos a partir da leitura.

Essa falta de trabalho com a leitura e com a análise dos usos concretos da coesão e da coerência embarçam as tentativas de construção de entendimento do alunado em torno dessas duas manifestações da textualidade, como afirma Antunes (2005) ao dizer que, nos materiais didáticos, a coesão e a coerência sempre aparecem como termos “vago[s],

impreciso[s], para onde vamos jogando tudo o que não sabemos explicar bem” (ANTUNES, 2005, p. 16). A falta de compreensão dessas propriedades da textualidade, por conseguinte, podem contribuir para dificuldades de leitura e de escrita, visto que essas práticas exigem uma consciência e domínio desses recursos.

Na contenção desses equívocos e desses efeitos, os estudos da Linguística Textual podem dar contributos importantes para o aprimoramento do trabalho com a coesão e a coerência, propondo uma prática mais consistente, que parta de observações do uso concreto, por meio da análise textual, e que faça perceber que são fenômenos constituintes dos mais diversos textos nos mais diversos contextos de interação.

Este estudo, portanto, parte de algumas concepções de textos elencados por Antunes (2005): 1. todo texto é interação, isto é, age sobre o outro; 2. todo texto é cooperativo, portanto, age com o outro; 3. todo texto nasce dentro de um contexto espaço-temporal. Dito isso, está-se aqui contrário à ideia de texto sem função social, sem natureza interativa e em limbo de espaço e tempo. Desses pressupostos partem a escolha dos conceitos aqui trabalhados.

Pelos motivos expostos, o presente trabalho pretende, fundamentado nas leituras de Antunes (2005, 2010), Faraco e Vieira (2019) e Pauliukonis e Cavalcante (2018), discorrer sobre os processos de coesão textual que podem ser encontrados numa das crônicas de Marina Colasanti, *Eu sei, mas não devia*, objetivando analisar os efeitos de sentido produzidos e também perceber como esses recursos coesivos foram articulados para a produção desses efeitos. Para tanto, na seção 2 se exporá o aporte teórico sobre textualidade, texto, o conceito de coesão e seus tipos; na seção 3, será trazido o *corpus* de análise e as informações sobre a crônica e sua autora; na seção 4, se apresentará o ato analítico do fenômeno coesão em seus diversos tipos de relações, procedimentos e recursos; e, por fim, na seção 5, se seguirá para as considerações finais.

2. Textualidade, texto e coesão/coerência

A discussão aqui posta em torno das ideias de textualidade e texto parte do entendimento da linguagem como lugar de interação, no qual são estabelecidas práticas sociais em que os falantes são sujeitos ativos — mobilizando, portanto, a ideia de texto como unidade de natureza discursiva (GARANTIZADO JR; CAVALCANTE, 2016) — e, segundo Antunes (2010), há um propósito comunicativo (e, portanto, intencional), pois é estabelecido na interação com o outro e é construído em torno de uma ideia central. No ponto de vista de

Antunes (2010), quando falamos e escrevemos, o fazemos por meio dos textos, enquanto a textualidade seria a característica estrutural por meio da qual se realiza o ato comunicativo. Nesse mesmo sentido, Pauliukonis e Cavalcante (2018) defendem a concepção de texto como evento comunicativo, cujo sentido do enunciado é constituído pelos participantes e pelo contexto específico em que se dá o evento.

Antunes (2010) elenca como propriedades que fazem diferenciar o conjunto de palavras de um texto: a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. No caso da intencionalidade, da aceitabilidade e da situacionalidade, a autora observa que são condições de efetivação do texto, já que a primeira e a segunda estão mais relacionadas ao leitor/interlocutor do que ao texto em si, enquanto que a terceira, ao contexto. A linguista critica ainda a ideia de texto como resultado apenas de um conjunto linguístico, pois, para ela, trata-se de um “traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual” (ANTUNES, 2010, p. 37). Já Garantizado Jr. e Cavalcante (2016) propõem a ideia dos conceitos de coesão/coerência interdependentes entre si e não apenas inerentes ao contexto, mas também aos contextos, observando, portanto, os fatores de natureza pragmática, sociointeracionista e cognitiva.

No ato da fala/escrita e escuta/leitura, ativam-se quatro conjuntos de conhecimento: a) o conhecimento linguístico; b) o conhecimento enciclopédico; c) os conhecimentos referentes aos tipos e gêneros textuais; e d) o conhecimento sociointeracional, que se refere às adequações comunicativas a depender da situação social (ANTUNES, 2010). E, por isso, salienta a autora, que nada no texto é particular e que, ao analisar, é preciso buscar entender a parte com a visão do todo, já que “os elementos de construção de um texto são inseparáveis” (ANTUNES, 2010, p. 45). Sobre esse aspecto sociointeracional, Pauliukonis e Cavalcante (2018) salientam que texto é um evento construído situadamente num determinado contexto histórico e social, por esse motivo é necessário realizar a investigação dos mecanismos utilizados para produção e compreensão dos sentidos com base no contexto social incorporado na interação.

Voltando às propriedades que são inerentes ao texto, Antunes (2010) cita a informatividade como equilíbrio entre o já sabido e a novidade, pelos quais o texto se constrói. Ou seja, a informatividade se constitui, no texto, entre o que o leitor já conhece — como forma de contextualizá-lo na discussão — e o que o leitor ainda desconhece, que está vinculado ao propósito comunicativo do emissor.

Sobre a intertextualidade, Antunes (2010) afirma que todo texto é intertexto, pois parte de interações anteriores. Essa ideia é também defendida por Pauliukonis e Cavalcante (2018), que trazem a intertextualidade como a concepção de que todo texto se constrói a partir de formas e conteúdos de textos já veiculados. Essas ideias se fundamentam no pressuposto bakhtiniano do dialogismo.

E, por fim, ainda nas propriedades inerentes ao texto, têm-se a coesão e a coerência. Pauliukonis e Cavalcante (2018) afirmam, quanto à coerência, que ela, junto à coesão, constitui um dos dois elementos fundamentais sem os quais o pretense texto seria um não texto, com palavras e frases desconexas, não se relacionando semanticamente entre si. As autoras ainda entendem que a coerência estaria disposta no sentido global do texto, ou seja, em sua macroestrutura. Além disso, a coerência é auxiliada pela coesão, embora, esta, por si só, não garanta aquela.

Sobre a específica relação entre coesão e coerência, Pauliukonis e Cavalcante (2018) dizem que o que dá consistência ao texto é a coerência, sempre observando, para além das conexões internas, as relações sociodiscursivas de produção. A coesão nessa equação seria uma das outras condições para o estabelecimento da coerência, ela é vista, pelas autoras, de maneira mais ampla do que os elementos mais explícitos do texto e, portanto, dependente dos fatores pragmáticos e discursivos dados em cada evento comunicativo.

Quanto aos elementos explícitos no texto, Faraco e Vieira (2019) declaram que o fenômeno da coesão serve para ligar os fios do texto, contribuindo para a progressão e unidade temática. Antunes (2005) irá também conceituar a coesão nesse sentido, dizendo que é uma propriedade pela qual se criam laços³ e que dá, ao texto, unidade de sentido ou unidade temática. Isso quer dizer que o recurso, ao mesmo tempo que auxilia para que não haja fuga do tema, tem o papel de fazer o texto progredir, evitando uma circularidade cansativa.

Antunes (2005) destaca três grupos de relações coesivas que podem ser utilizados e encontrados em textos de diversos gêneros: as relações de reiteração, as relações de associação e relações de conexões⁴ - que serão abordados na respectiva ordem.

O primeiro grupo de relações coesivas é o de relações de reiteração (também nomeado de coesão por retomada), quando um referente já dito no texto é retomado por meio de palavras e expressões equivalentes, a fim de evitar repetições exaustivas no texto. As

³Antunes (2010) explica que a coesão é a propriedade textual que atua como recurso nas ligações entre os segmentos do texto, como as palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos.

⁴Nomenclaturas utilizadas por Irandé Antunes (2005), retomadas aqui por sua categorização relativamente mais acessível.

reiteraões, por sua vez, podem acontecer por meio de dois tipos de procedimento: pela repetição e pela substituição. Entre os elementos de repetição, a autora menciona os recursos⁵ da paráfrase, do paralelismo e da repetição propriamente dita.

Já o paralelismo é quando há uma construção sintática simétrica. Segundo Antunes (2005), é um recurso da estilística e da coesão que contribui com a articulação do texto, deixando-o mais fluido. A autora ainda ressalta o caráter enfático do paralelismo.

No caso da repetição propriamente dita, embora seu uso abusivo torne o texto exaustivo, os autores Faraco e Vieira (2019) falam que é comum que haja a repetição da palavra-chave e que o recurso não prejudica o texto; pelo contrário, favorece a continuidade temática. Irlandé Antunes enrobustece tal ideia ao dizer que “a repetição da palavra funciona como uma espécie de nó que une os pontos da linha que sustenta a continuidade exigida pela própria coerência” (ANTUNES, 2005, p. 75), isto é, do contrário, corre-se o risco de fugir do assunto, pois a repetição é a forma mais óbvia pela qual retomamos referentes-chave do tema. Além dessa função, cujo efeito é de explicitar a continuidade temática, o recurso ainda poder ser usado para efeito enfático (unido ao paralelismo), para marcar contraste e para dar ideia de quantificação.

Incluído na relação de reiteração, há o procedimento de substituição, que consiste na escolha de uma palavra para retomar uma outra anteriormente posta no texto; embora sejam palavras diferentes, elas têm equivalência semântica. Tal procedimento, por sua vez, é subdividido em três recursos: substituição gramatical, substituição lexical e substituição por elipse. Eles serão abordados respectivamente.

Os casos do recurso de substituição gramatical se dão principalmente por meio dos pronomes, cumprindo sua função de substituir a palavra literal por outra que retome o referente. Chamado ainda de substituição pronominal, o fenômeno subdivide-se em dois casos: a anáfora e a catáfora. Ambas participam na pronominalização. A diferença entre as duas é a sequência. Quando o nome vem primeiro no texto e é referenciado por pronome, dá-se o nome de anáfora. Caso contrário, quando o pronome remete a um referente que ainda surgirá no texto, dá-se o nome de catáfora.

Já a substituição lexical, diferente da substituição gramatical, se dá por fragmentos que são textualmente equivalentes aos referentes que retoma. O fenômeno pode trazer consigo novas informações sobre o referente. Essa substituição pode ser realizada por meio de

⁵ Antunes (2005) estabelece a seguinte ordem de classificação: existem as relações coesivas, dentro delas, os procedimentos de coesão e, dentro dele, os recursos coesivos.

palavras que estabeleçam diferentes relações de sentido entre o referente e a palavra que faz sua retomada, como as relações de sinonímia, hiperonímia ou caracterização situacional. Por fim, o recurso da substituição por elipse se dá pelo apagamento da palavra que retomaria o referente. Nesse caso, o reconhecimento do referente se dá pela identificação da desinência verbal.

Indo para a relação de associação semântica, o procedimento de seleção lexical se trata da escolha de palavras que se relacionam semanticamente dentro do texto a partir do conhecimento geral de mundo, criando uma ligação da conjuntura do texto. Segundo Antunes (2005), “a motivação que prevalece a escolha das palavras em um texto é [...] de ordem sociocognitiva, quer dizer, está presa aos sentidos e aos propósitos que partilhamos em cada situação de interação.” (p. 126).

Para fins de elucidação, um breve exemplo é que, ao escrever um conto de terror que se passa dentro de um hospital, tragam-se para o texto palavras do campo léxico do terror e do hospital: do primeiro, “susto”, “medo”, “assombro”, “assassinato”, “pesadelo”; e, do outro, “hospital”, “enfermeiro”, “médico”, “ambulância”, “bisturi”. Essas associações semânticas nos mais diversos fragmentos do texto é o que faz perceber que todos eles compõem um só texto, subordinados a uma unidade temática global. Tal fenômeno confere, por si só, coesão ao texto como que amarrando o tecido pelas bordas ou por colunas, sendo, portanto, o pilar coesivo do texto.

Se as associações semânticas são os vários fios necessários à costura adequada, a coesão por conexão seria o nó que amarra os fios⁶. Ele opera, portanto, mais no interior do texto, atuando em trechos mais específicos. Tal nó pode ser operado através da preposição o, conjunção, advérbios e suas respectivas locuções. Também chamados de conectivos, eles garantem que fragmentos distintos do texto sejam articulados e tenham entre si relações semânticas. Antunes (2005) ressalta que tais conectores não só ligam duas orações, como ligam também períodos e parágrafos. Lembra ainda a autora, que os papéis das conjunções servem não só para articulação das partes, mas também para mobilização de um valor de sentido entre as partes que as conjunções articulam. Ou seja, dois fragmentos do texto (pode ser oração, período ou parágrafo) têm seus sentidos como tais, mas para que o sentido de um e de outro se articulem num só, usa-se os conectores - tanto para estabelecer continuidade quanto para contribuir ao sentido global do texto.

⁶ Faraco e Vieira (2019) denominaram a conexão de nó coesivo ou coesão sequencial. Eles defendem que tal recurso serve para amarrar unidades menores do texto de forma que essas unidades (orações, períodos, parágrafos) se relacionem e colaborem para unidade de sentido global do texto.

Existem vários tipos de conectores e fenômenos de conexão, de acordo com Antunes (2005), entre eles estão os que expressam: a) causalidade, quer dizer, estabelece uma relação de causa e consequência; b) condicionalidade (se A, então B), dando a ideia de uma possível causa a um dada consequência; c) relação de temporalidade, usado para localizar temporalmente o evento focalizado; d) relação de finalidade, quando um segmento é conectado pela ideia de propósito do outro; e) a relação de alternância; f) relação de conformidade, que expressa a ideia de algo dito pelo outro; g) relação de complementação, ou seja, um segmento funciona como complemento de outro; h) relação de restrição, quando uma oração delimita o conteúdo da outra (funcionando como adjetivo restritivo); i) relações de adição, utilizado para a inclusão de mais um item ou quando se soma mais um argumento aos já postos na discussão; j) relações de oposição, quando um segmento se opõe a outro anterior; k) relações de conclusão, para construir a ideia de um segmento que é conclusão do segmento anterior ; l) justificção, quando articula um segmento que tem objetivo de justificar ou explicar o segmento anterior.

É com base nessa fundamentação teórica e nas categorias aqui trazidas, que será realizada a análise a seguir.

3. Para entender a crônica: condições de produção

Antes do procedimento analítico dos efeitos produzidos pelos recursos coesivos utilizados, é importante levar em conta, como ressalta Pauliukonis e Cavalcante (2018), os dados contextuais, pois é a partir deles que apreendemos se a coesão/coerência de um texto está realizada adequadamente:

É inegável que, para que um texto tenha sentido, devemos saber a situação em que ele foi produzido, bem como quem o fez e para quem o fez, assim como qual a intenção que o produtor o fez e como o leitor o recebeu, e quais as informações que o texto possui. (GARANTIZADO JR; CAVALCANTE, 2016, p. 149)

Dessa forma, é importante recriar, com o máximo de saberes, as condições de produção do texto a ser analisado, com vistas, inclusive, de sondar seu viés discursivo. E, dentro desse panorama, entender os efeitos de sentidos produzidos e os possivelmente intencionados pela autora.

A autora da crônica *Eu sei, mas não devia*, Marina Colasanti, nasceu em 1937 numa colônia italiana na África, Asmara. Em 1948, a escritora, com os pais, veio morar no Rio de Janeiro. Nos anos 1960, passa a trabalhar como jornalista no *Jornal do Brasil*, exercendo, dentre outras funções, a de editora e cronista. Além disso, Colasanti é poeta, contista e novelista e acumula em sua bibliografia mais de cinquenta livros publicados e trinta prêmios literários. No *Jornal do Brasil*, só no período de uma década de 1970 a 1979, Colasanti escreveu mais de cem⁷ textos entre crônicas e resenhas críticas, além de publicar desenhos nesse mesmo periódico.

Eu sei, mas não devia é uma crônica publicada pela primeira vez no número 157 do *Jornal do Brasil*, no dia 24 de setembro de 1972, na *Revista de Domingo*, um espaço voltado para o público feminino. Segue a imagem do texto original.

Figura 1 - recorte do texto no JORNAL do BRASIL impresso



Fonte: Hemeroteca, 2023⁸

A publicação dessa crônica está situada na fase mais rígida da Ditadura Militar no Brasil, há quase quatro anos da institucionalização do AI-5. Essa contextualização no tempo pode levar a interpretação de Castro (2021), que sugere que a crônica foi construída fazendo oposição ao regime militar, uma vez que ela trata de resiliência e resistência. Nesse mesmo

⁷ Com base em levantamento realizado na Hemeroteca Digital pelo autor e autora deste artigo.

⁸ <http://memoria.bn.br/>

sentido, corroboraria a informação de que o *Jornal do Brasil*, segundo Spannenberg e Belafonte Barros (2016), buscava manter sua independência, realizando, por vezes, críticas às ações abusivas do governo, o que acarretou em censuras, represálias e prisões a seus colaboradores.

Em contrapartida a esse histórico do Jornal, vale questionar também o espaço específico da *Revista de Domingo* em que foi publicada. De acordo com Santos (2011), esse espaço nasce em 1959 a partir de textos restantes, que não tinham como foco os temas de política e economia, idealizando a leitora feminina como despreocupada com essas questões e com as preocupações voltadas para a educação dos afazeres domésticos ou da moda. Apesar de caber aqui problematizações, essa informação nos revela alguns dados e permite algumas conclusões: a) que a crônica analisada está dentro de um espaço feminino do *Jornal do Brasil*; b) que, a partir de seu histórico de publicação, ele tem uma idealização evidente de quem seja seu leitor; c) com base nessa idealização, o texto foi escolhido para ser veiculado. Esses fatos põem em dúvida a primeira interpretação posta em discussão.

Por fim, Colasanti (2018)⁹, em palestra, explica que a história foi inspirada na vida de uma amiga, mas afirma também que as histórias que conta não dependem do momento, uma vez que o intuito da arte é a permanência: “Meu foco é naqueles sentimentos que são identitários do ser humano, que atravessam a história, que estão em qualquer momento, que estão na antiguidade e estão no futuro”, ou seja, embora a produção da crônica não tivesse a intenção de retratar o regime repressivo da Ditadura Militar, é justificável que Castro (2021) tenha sugerido uma leitura de intenção combativa e de resistência.

Dito isso, anos depois a crônica é publicada em livro de título homônimo em 1996, pela editora Rocco. No entanto, este trabalho utiliza a versão publicada no jornal, conforme imagem mostrada anteriormente. Para facilitar a compreensão, apresenta-se a transcrição dos parágrafos seguida de análise.

4. A crônica analisada

Nesta seção, realiza-se o procedimento analítico dos recursos coesivos e quais efeitos são produzidos a partir da articulação deles no texto de Marina Colasanti, *Eu sei, mas não*

⁹ Fala de Marina Colasanti em palestra promovida pelo SESC, no dia 23 de outubro 2018.

devia. Para fazer a demonstração, escolheu-se analisar as categorias à medida que são empregadas no texto e não partindo das categorias expostas na fundamentação teórica. Seguem os dois primeiros parágrafos:

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.
A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

Nesse primeiro recorte, é possível observar alguns recursos coesivos sendo utilizados. No primeiro parágrafo, há uma ocorrência de substituição por elipse “Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia *se acostumar*.”, a omissão do termo, já subentendido, dá destaque ao verbo “dever” que, junto à conjunção adversativa “mas” (uma conexão de oposição), realça a ideia presente na segunda oração.

No parágrafo seguinte, encontram-se casos de paralelismo sintático e repetição literal nos trechos: “E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz.”. A recorrência da estrutura sintática iniciada pela conjunção aditiva “e” seguida pela relação de causa e consequência expostas no uso do par “porque/logo” exemplifica o paralelismo que será usado ao longo do texto. Ainda no mesmo parágrafo, é possível perceber repetições de palavras para melhor efeito retórico, ou seja, estabelecendo uma sequência de causa e consequência, em que uma consequência é causa para outra e assim sucessivamente, como um efeito dominó, sem espaço para outra opção, podendo ser encontrado também no caso da palavra “acostuma”, “para fora” e “as cortinas” no trecho a seguir: “E, porque não tem vista, logo se *acostuma* a não olhar para fora. E porque não olha para fora, logo se *acostuma* a não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se *acostuma* acender mais cedo a luz”. O recurso da repetição está articulado com o recurso de conexão por causalidade, como o “porque... logo”.

Ainda sobre o recurso da repetição propriamente dita nesta crônica em análise, uma das palavras mais repetidas é “acostuma”. A palavra aparece 17 vezes no texto. O uso é majoritariamente estilístico, para causar efeito enfático e, ao mesmo tempo, enumerativo. Nos casos da expressão “se acostuma”, há um efeito enfático, mas nesse mesmo trecho pode ser notado o uso da repetição propriamente dita com efeito também enumerativo: “E, à medida que se acostuma, *esquece* o sol, *esquece* o ar, *esquece* a amplidão” que, aliás, também se

configura como paralelismo sintático. É interessante pontuar esse jogo de repetições entre “se acostumar” e “esquecer”, visto que elas, mesmo para além do texto, tem uma relação íntima: se acostumando, perdemos o sentido e a dimensão das coisas.

Outra relação coesiva utilizada é a de conexão por adição com “e” ligando períodos formando um parágrafo com polissíndeto: “*E*, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. *E*, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. *E*, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. *E*, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.”. A utilização desse recurso pode causar efeito de exatidão, exatamente pela quantidade de informação que vai se sobrepondo dentro da lógica em cascata.

Por fim, há as relações lexicais quando aparecem as palavras: “apartamento”, “fundos”, “janelas”, “cortinas”. O termo “fundos” acaba ganhando certo valor ambíguo e trazendo “redor”, “fora”; “cortinas” traz “luz”, que traz “sol”. Esse recurso reforça a ideia em cascata, de um efeito dominó.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

Pensando ainda nas relações lexicais, observa-se, no terceiro parágrafo, as palavras: “acordar”, “amanhã”, “tomar café”, “almoçar” e “sanduíche”; “ônibus” relaciona-se com a “viagem”. Ainda aparece no parágrafo relações de antonímia, como manhã/noite e dormir/acordar, o uso desse recurso garante a unidade temática e sua progressão. Há, no recorte, exemplos de paralelismo: “A tomar o café correndo porque está atrasado” em relação à “A cochilar no ônibus porque está cansado”. Além disso, a cronista utiliza o recurso da conexão por meio de elementos que expressem ideia de tempo: “A sair do trabalho porque *já* é noite”.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E aceitando a guerra aceita os mortos e que haja números para as mortes. E aceitando os números aceita não acreditar nas negociações de paz. E aceitando as negociações de paz aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A repetição, auxiliada pelo paralelismo, pode criar um encadeamento, estabelecendo uma relação de causa e efeito progressiva (Porque A, logo B. Porque B, logo C), como acontece no trecho citado anteriormente e no trecho seguinte, mesmo sem a repetição da

palavra “acostuma”: “A gente se acostuma a abrir o jornal e ler sobre a *guerra*. E, aceitando a *guerra*, aceita os mortos e que haja *números para as* mortes. E, aceitando os *números*, aceita não acreditar nas negociações de paz”. O encadeamento tanto se dá pela repetição da palavra “aceita” e seu gerúndio, “aceitando”, como também pela repetição de “guerra”, “mortos/mortes” e “números”, em que é lançado mão palavras do mesmo campo semântico.

A gente se acostuma a pagar por tudo que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

Nesse sexto parágrafo, há o uso de palavras de mesmo campo semântico em: “pagar”, “ganhar”, “dinheiro”, “valem”, “trabalho”, “cobra” (de cobrar). As palavras trazidas remetem a termos do mercado articuladas com o conectivo “para”, com ideia de finalidade. Além disso, causa o efeito de ciclo fechado em passos interdependentes, dando ideia de que o mover da vida social tem finalidades econômicas, que é movida, portanto, pelos anseios do mercado.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnortado, lançado na infindável catarata dos produtos.

Observa-se a ocorrência de relações lexicais, por meio do procedimento da associação semântica no sétimo parágrafo: em “A gente se acostuma a andar na rua e ver *cartazes*. A abrir as revistas e ver *anúncios*. A ligar a televisão e ver *comerciais*. A ir ao cinema e engolir *publicidade*”, percebe-se a associação semântica por sinônimo: anúncio e publicidade; e por certo hiperônimo que esses dois sinônimos exercem sobre “cartazes” e “comerciais”, porque cartazes e comerciais são formas específicas de anunciar e publicar. Outro efeito que pode ser produzido é a ideia de demasia, excesso de propaganda nos vários veículos de consumo e acesso popular. Vale ressaltar que as relações lexicais dentro da crônica produzem o efeito de fio, trazendo, para o eixo, elementos cotidianos semelhantes ou socialmente associados.

No mesmo trecho em destaque, o fenômeno da pronominalização aparece em “E a lutar para ganhar dinheiro com *que* pagar”, retomando a palavra dinheiro. A estrutura construída, com o recurso do pronome relativo para retomar dinheiro, evita as repetições, o que tira de foco esse termo em prol dos verbos “lutar”, “ganhar” e “pagar”. A locução conjuntiva e o verbo “com que pagar” dão destaque ao último verbo da sequência, o que abre

possibilidade para um efeito de finalidade que se encerra ali. Ou seja, a vida se move pelo trabalho, que se move pela finalidade de pagar, de quitar as contas.

Além disso, observa-se a substituição por elipse: “A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e *a pagar por tudo* o de que necessita.”; “E a ganhar menos do que precisa *ganhar*.”, que é acompanhado por expressão que dá ideia de comparação “Menos do que”; “*A ser instigado, [a ser] conduzido, [a ser] desnortado, [a ser] lançado na infundável cartela de produtos*.”.

É percebido também a utilização de paralelismo em: “A abrir as revistas e ver anúncios”, “A ligar a televisão e ver comerciais.” e “A ir ao cinema e engolir publicidade”. Além de poder ser notado outro caso de paralelismo por meio dos verbos no particípio em “A ser instigado, conduzido, desnortado, lançado na infundável catarata dos produtos”. As ocorrências de paralelismo podem sugerir um efeito de fluidez inconsciente: ao mesmo tempo em que todas as ações são rotineiras e se repetem, também estão fora do controle, só se podem acompanhar com os olhos, indignados.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias de água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

No oitavo parágrafo, acima apresentado, tem-se o uso da substituição por elipse, marcada de negrito a seguir: “A gente se acostuma à poluição. *[A gente se acostuma]* às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. *[A gente se acostuma]* ao choque que os olhos levam na luz natural. *[A gente se acostuma]* às bactérias da água potável. *[A gente se acostuma]* à contaminação da água do mar. *[A gente se acostuma]* à lenta morte dos rios.”. A omissão do termo subentendido cria o efeito enumerativo, de lista, de sumarização, dando-se brevidade ao que se diz.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada a gente molha só os pés e sua o resto do corpo. Se o trabalho está duro a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

No nono parágrafo, há a utilização de vários recursos de conexão, que expressam ideia de condição, finalidade ou que tenham a funcionalidade de complementação e partícula de restrição/especificação. Os conectivos que expressam a ideia de condição podem ser

encontrados em: “*Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço*” e “*Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana*”. Os conectivos de finalidade são observados em “A gente se acostuma a coisas demais, *para* não sofrer [...]”. E, dos elementos que cumprem funções, você tem o de complementação, como no caso do “E se no fim de semana não há muito o *que* fazer, a gente vai dormir cedo[...]” e da partícula restritiva “que” em “Ao choque *que* os olhos levam na luz natural”.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se da faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

No trecho “Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se da faca e baioneta, para poupar o peito”, a partícula “se”, de “esquivar-se”, parece retomar a “a gente” (que está elipsada no início do trecho, em “Se acostuma”), sendo, portanto, uma anáfora. O uso do recurso anafórico, junto do recurso da substituição por elipse da primeira pessoa do plural, pode sugerir que a autora evitou a explicitude da personalidade em um trecho em que se fala da baioneta, um objeto bélico — termo que deu linha de interpretação a Castro (2021).

Em outro caso, no fragmento abaixo, tem: “A gente se acostuma para poupar a vida *que* aos poucos se gasta e, que gasta, de tanto acostumar, se perde de si mesma.”. Os termos sublinhados representam ocorrências de substituição gramatical por meio da pronominalização. O “que” em negrito se trata de fenômeno conexão que cumpre a função de complemento.

Para encerrar a análise, é importante destacar algumas observações. Quase todos os procedimentos e seus recursos foram encontrados dentro da peça, principalmente a substituição por elipse, a repetição propriamente dita e o paralelismo – que aparecem em abundância. A articulação desses recursos pode sugerir que a autora tenha intencionado o efeito de circularidade, ou seja, ao mesmo tempo que os acontecimentos mudam rápido, eles se repetem e são estruturalmente parecidos.

Em contrapartida, os casos de repetição por meio da paráfrase e os casos de conexão por alternatividade, conformidade, conclusão e justificação não foram encontrados no texto. A ausência de paráfrase pode ser explicada por questões temáticas, uma vez que a crônica expõe a rotina, a repetição de hábitos, a banalização da vida, sendo ela um recurso que promove a alteração da forma. Quanto à falta de conexão por alternatividade, pode sugerir que a autora

quis dar a ideia de falta de opção dentro da fluidez de uma rotina que não é vivida conscientemente. Nesse sentido, até a não utilização de recursos teria sua razão de ser.

Na peça de Colasanti (1972), é perceptível que a autora, a cada parágrafo, trabalha com um tópico discursivo diferente, como hábitos relacionados ao lar, ao trabalho, ao lazer, entre outros. Cada tópico é desenvolvido por meio de uma seleção lexical coerente com seu campo semântico. A unidade de sentido global, por sua vez, é garantida através da repetição da expressão “A gente se acostuma”, seja de forma explícita seja por elipse nos parágrafos. Com isso, ela pode produzir efeitos de rotina à medida que, por meio desses parágrafos semanticamente autônomos, fazia progredir o texto, mostrando a amplitude que essa rotina abarca.

5. Considerações finais

A análise aqui realizada pretendeu observar os efeitos de sentidos articulados pelos usos dos recursos coesivos na crônica *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti. A fim de transpor a teoria para a aplicação, foi feito um trabalho de identificação das diversas ocorrências do fenômeno no texto.

Tentou-se aqui tornar evidente a complexidade dos recursos coesivos do texto, mas também evidenciar a possibilidade de estudo do texto para além de categorizações gramaticais, pensando em seu efeito de sentido e em como esses dados sociodiscursivos tornam esses efeitos mais explícitos. Isso porque é levado em conta as condições de produção, fator inerente a qualquer produção textual.

Diante disso, junto de estratégias pedagógicas, algumas das possibilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula é começar por elementos contextuais e microelementos do texto para levantar hipóteses para predição, trazendo para análise a necessária construção das condições de produção, num movimento de idas e voltas ao texto, atentando o alunado para: como ele mobilizou o conhecimento para fazer sua primeira leitura, como o conhecimento contextual pode trazer elementos que contrarie a sua predição, como esses elementos coesivos podem ter efeitos de sentidos outros a partir da consideração de seu contexto de produção e como essa diferença de apreensão dos efeitos de sentido de antes e depois evidenciam a dinamicidade da língua na interação. Essas possibilidades de trabalho explicitam a complexidade textual por meio da demonstração de texto concreto, contribuindo para um caráter mais científico/investigativo dos estudos da linguagem.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com Palavras**. São Paulo: Editora Parábola, 2005. 199p.

CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues de. Eu sei, mas não devia: resistência e resiliência na crônica de Marina Colasanti. *Revista Linguagem*, São Carlos – SP, v. 37, n. 1, p. 1-12, jan, 2021.

CAVALCANTE, Mônica M; BRITO, Mariza A. P; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CORTEZ, Suzana L; SOUSA PINTO, Rosalice B. W; PINHEIRO, Clemilton L. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória-ES, v. 13, n. 25, p. 25-39, out. 2019.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. *Jornal do Brasil: Revista de Domingo*, Rio de Janeiro, n. 157, 24 Set.1972, p. 10. Disponível em: < <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital> > Acesso em: 26/02/2023

COLASANTI, Marina. **Raízes e Literatura**. [São Paulo – SP]: SESC, 2018. 1 vídeo (72 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4fivDjs4z28>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. **Escrever na Universidade: Texto e Discurso**. Unidade 8: Garantindo a Coesão. São Paulo: Editora Parábola, 2019. 216p.

GARANTIZADO JR, José Olavo da S; CAVALCANTE, Mônica M. Coerência/coesão: uma nova forma de olhar os elos coesivos. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro – RJ, ano 22, n° 26, v. 1, p. 126-153, jul.-dez. 2016.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e Ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

SANTOS, Heloísa H. de O. *Revista do Domingo: Jornal do Brasil, Páginas Femininas e Moda*. In: XXVI Simpósio Nacional de História –ANPUH, São Paulo, **Anais [...]**, São Paulo: Associação Nacional de História, 2011. p. 1-11.

SPANNENBERG, Ana C. M; BARROS, Cindhi V. B. Do impresso ao digital: a história do *Jornal do Brasil*. **Revista Observatório**, Palmas - TO, v. 2, n. Especial 1, p.230-250, maio. 2016.

GÊNESIS 1:1-3 E SUAS PRINCIPAIS TEORIAS EVANGÉLICAS DE INTERPRETAÇÃO¹

GENESIS 1:1-3 AND ITS MAIN EVANGELICAL THEORIES OF INTERPRETATION

Elias Antonio Batista Santo²

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar reflexivamente os dois versículos iniciais do primeiro livro do Antigo Testamento judaico/cristão, o Gênesis, levando em consideração seu contexto e perscrutando as teorias evangélicas desenvolvidas em torno dos mesmos, a fim de que se possa apreender qual dessas é mais coerente. Para tal, foi utilizada uma abordagem qualitativa, através de análise documental da perícopes anteriormente mencionada, bem como revisão de literatura com obras que versam sobre a temática. Desse modo, inicialmente, fez-se levantamento de questões gerais sobre o livro de Gênesis, a fim de se ter uma base para os passos seguintes; após isto, buscou-se as principais teorias acerca de Gênesis 1:1-3; seguiu-se então com análise da perícopes escolhida, isto é, Gênesis 1:1-2, confrontando as teorias anteriormente levantadas com as descobertas feitas. Observou-se que o versículo 1 se refere a uma primeira ação divina, sendo o versículo 2 a descrição do estado desta. Neste sentido, viu-se que a expressão “sem forma e vazia”, na verdade, quer transmitir a ideia de algo inapropriado para a vida humana e, conseqüentemente, sem esta. Conclui-se que a teoria que mais coerentemente se porta com o texto bíblico, numa perspectiva evangélica, é a do “caos inicial”, ainda que a ideia de “caos” não seja tão familiar à perícopes.

Palavras-chave: Gênesis 1. Sem forma e vazia. Teoria da lacuna.

Abstract: The present text aims to reflexively analyze the two opening verses of the first book of the Jewish/Christian Old Testament, Genesis, taking into account its context and scrutinizing the evangelical theories developed around them, in order to understand which of these it is more coherent. To this end, a qualitative approach was used, through documental analysis of the pericope mentioned above, as well as a literature review with works that deal with the theme. Thus, initially, general questions were raised about the book of Genesis, in order to have a basis for the following steps; after that, the main theories about Genesis 1:1-3 were sought; it then followed with an analysis of the chosen pericope, that is, Genesis 1:1-2, confronting the theories previously raised with the discoveries made. It was observed that verse 1 refers to a first divine action, verse 2 being the description of its state. In this sense, it was seen that the expression “without form and void”, in fact, wants to convey the idea of something inappropriate for human life and, consequently, without it. It is concluded that the theory that most coherently behaves with the biblical text, from an evangelical perspective, is that of “initial chaos”, although the idea of “chaos” is not so familiar to the pericope.

¹ O presente texto é uma adaptação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) entregue como requisito para conclusão do Curso livre em Teologia, pelo I.T.Q. (Instituto Teológico Quadrangular) – Vitória da Conquista (BA), sob orientação da professora Maria Ione Trindade. Título original: “Estudos em Gênesis 1:1-2”.

² Graduando em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Campus Vitória da Conquista. Formado em Teologia pelo I.T.Q. (Instituto Teológico Quadrangular) – Vitória da Conquista (BA). Contato: eliasantonio980@gmail.com.

Keywords: Genesis 1. Shapeless and empty. Gap theory.

1. Introdução

A religião, dentre suas concepções, pode ser entendida como um sistema de fé baseado em determinada crença ou ainda como certa sistematização de doutrinas (LOURENÇO, 2012). É nesse sentido que o cristianismo pode ser considerado uma religião.

Atualmente, vive-se em um tempo marcado, sobretudo, pelo pós-modernismo, o qual é caracterizado por, de um lado, certa anti-modernidade ao passo que de outro lado, a sobre-modernidade (LOURENÇO, 2012). Berman (1986), por sua vez, chamando de modernidade, elucida que ser moderno é estar sempre numa unidade paradoxal, contraditória: existe um turbilhão de possibilidades, de construção e ao mesmo tempo de destruição. E aí está a questão, haja vista que são tantas opções, caminhos, oportunidades, que o indivíduo pode simplesmente se “perder”.

Nesse bojo, entra-se na questão da interpretação bíblica feita pelos evangélicos. Ainda que se considere – ou não – a Bíblia Sagrada, e mais especificamente o Antigo Testamento (*Tanakh*, na transliteração do hebraico), como inspirados, há de se lembrar que quando se escreve algo, se escreve com certa intencionalidade e em determinado contexto histórico/político/cultural etc. Se isso é verdade em um contexto geral, tanto o mais se referindo à interpretação bíblica.

Por isso, um dos grandes desafios dessa interpretação é a cultura (NASCIMENTO, 2006). Apreende-se que o desafio engloba tanto perscrutar a cultura na qual o texto foi escrito, buscando seu significado, quanto transpor o abismo histórico para se chegar a uma aplicação para os dias de hoje. Dias de hoje estes marcados por “falsos mestres” (c f. Mt 24:11; 2Pe 2:1ss³) e interpretações distorcidas e/ou equivocadas (cf. 2Pe 3:16), as quais, em grande parte das vezes não são questionadas.

Assim sendo, esse trabalho originalmente teve origem em estudos pessoais, quando se pesquisava sobre os capítulos iniciais de Gênesis e obteve-se resultados diferentes de certas interpretações vigentes, no que diz respeito à Gênesis 1:1-3. Por isso, a justificativa para

³ A sigla “ss” após algum versículo significa “em diante”.

aprofundá-lo é a tentativa de perscrutar o que o autor da perícopé⁴ quis afirmar nestes versos (a perícopé delimitada foi Gênesis 1:1-2⁵).

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é analisar os versículos 1 e 2 de Gênesis 1. Para isso, usou-se aqui uma metodologia de caráter qualitativo, através de análise documental da perícopé anteriormente mencionada, bem como através de revisão de literatura com obras que versam sobre a temática, tais como: Meister (2000), Deffinbaugh (2006), João Calvino (2015), Merrill (2009) entre outros, e também Bíblias de estudo: Bíblia de Estudo Palavras-chave Hebraico e Grego (2015)⁶, Bíblia de Jerusalém (2019)⁷ e Bíblia – Tradução Ecumênica (2015)⁸.

Inicialmente, elencou-se questões gerais sobre o livro de Gênesis, a fim de se ter uma base para os tópicos seguintes; discorreu-se sobre as principais teorias acerca de Gênesis 1:1-3; seguiu-se então com análise da perícopé escolhida, e isso confrontando com as teorias anteriormente levantadas.

2. Considerações sobre o livro de Gênesis

As observações aqui realizadas são melhor exploradas em Santos (2021).

O nome “Gênesis” vem da palavra grega “*genesis*”, que significa “princípio”. Esse termo era seu título na Septuaginta (LXX). No hebraico, entretanto, a transliteração fica “*b'erē'sîth*”, significando “no princípio” (que é o primeiro vocábulo do livro).

Segundo Merril (2009, p. 51-52): “Embora o livro de Gênesis não contenha nenhum registro expresso quanto a quem o escreveu, não há razões lógicas para negar que seja Moisés o autor, não somente do livro de Gênesis, mas de todo o Pentateuco” (MERRILL, 2009, p. 51-52). De uma forma ou de outra, parte-se do pressuposto que o Pentateuco – e conseqüentemente o Gênesis – alcançou “[...] sua forma final nas mãos de Moisés nas planícies de Moabe, logo ao norte do mar Morto (Dt 1.1,2)” (MERRILL, 2009, p. 51)⁹.

⁴ Perícopé é a porção de qualquer texto bíblico escolhida para se fazer uma análise. Ela é “[...] a unidade menor dentro de um capítulo. Pode abranger um ou mais parágrafos”, ou ainda “[...] apenas parte de um parágrafo, ou mesmo um só versículo” (NASCIMENTO, 2004, online).

⁵ A escolha da perícopé se deu pelo fato de que o entendimento dos versículos 3ss depende da interpretação dada aos versículos anteriores, no que diz respeito a considerá-los como transformação de matéria preexistente, recriação ou criação.

⁶ Nas citações seguintes, ao referir-se a ela, será utilizada a sigla BEPCHG.

⁷ Nas citações seguintes, ao referir-se a ela, será utilizada a sigla BJ.

⁸ Nas citações seguintes, ao referir-se a ela, será utilizada a sigla TEB.

⁹ Os seguintes textos bíblicos são bastante ilustrativos dessa opinião: Êx 24:4; Dt 31:9; Js 1:7,8; Ed 6:18; Ml 4:4; Mc 7:10; Lc 24:44; Jo 5:45-47; At 3:22,23; 2Co 3:15.

O livro de Gênesis pode ser dividido em duas grandes partes (BJ, 2019): 1ª – Gn 1-11, podendo ser denominada “história primitiva”, e a 2ª de Gn 12-50, podendo ser denominada de “história patriarcal”, esta, por sua vez, subdividindo-se em “três ciclos de relatos” (TEB, 2015, p. 23): a) Gn 12-25, sobre Abraão; b) Gn 26-36, sobre Isaque e Jacó e, c) Gn 37-50, sobre José.

Uma outra forma de divisão, a que o próprio livro de Gênesis apresenta em seu texto, é a do “*tōl’dōth*”, termo que significa descendência, família, história (BEPCHG, 2015, p. 1999 STRONG H8435) e revela o início de 10 seções no livro (2:4-4:26; 5:1-6:8; 6:9-9:29; 10:1-11:9; 11:10-11:26; 11:27-25:11; 25:12-25:18. 25:19-35:29; 36:1-37:1; 37:2-50:26). Se assim for, Gn 1:1-2:3 pode ser visto como uma “introdução maior”.

No que diz respeito ao propósito do Pentateuco, Merrill argumenta que era o de “[...] tratar questões levantadas pela própria nação de Israel referentes a sua situação presente (na época), o que tinha à frente e, mais importante, suas raízes históricas” (MERRILL, 2009, p. 52). Conforme registrado no livro do Êxodo, Israel tinha um propósito divino:

Vós tendes visto o que fiz aos egípcios, como vos levei sobre asas de águias, e vos trouxe a mim; agora, pois, se diligentemente ouvirdes a minha voz e guardardes o meu concerto, então, sereis a minha propriedade peculiar dentre todos os povos; porque toda a terra é minha. E vós me sereis reino sacerdotal e povo santo. Estas são as palavras que falarás aos filhos de Israel (Êx 19:4-6, ARC¹⁰).

Assim sendo, com a finalidade de que os israelitas tivessem “[...] uma compreensão mais plena de seu papel como um reino de sacerdotes e de nação santa, Moisés teve de transportá-los de volta ao princípio – ao princípio absoluto – da própria criação” (MERRILL, 2009, p. 52), e isso porque “O Pentateuco forneceu o conteúdo para a fé de Israel, da qual o relato da criação é o fundamento” (DEFFINBAUGH, 2006, online).

Além disso, em Gênesis há as bases não somente do Pentateuco, mas de toda Bíblia e mesmo das doutrinas cristãs (ENGELSMA, 2013), visto que nele está descrito a origem do universo, da humanidade, do pecado, e do início do plano salvífico.

3. Principais teorias sobre Gênesis 1:1-3

¹⁰ Almeida Revista e Corrigida.

No meio evangélico, existem três principais teorias sobre Gênesis 1:1-3 (MEISTER, 2000; DEFFINBAUGH, 2006). São elas:

- Teoria do caos pré-criação;
- Teoria da restituição; e
- Teoria do caos inicial.

A primeira diz que Gênesis 1 trataria de como o Deus de Israel transformou uma matéria “caótica” já existente, por conseguinte, o texto Bíblico não falaria de um início absoluto. A segunda, também chamada de teoria do intervalo, hiato, lacuna, “*gap*” (em inglês), trataria Gênesis 1:1 como uma primeira criação, a qual de alguma forma fora destruída (com a ideia bíblica da queda de satanás), resultando no estado “caótico” encontrado no versículo 2 (SCOFIELD, 1993, nota em Gn 1.2 *apud* MEISTER, 2000, p. 4; DEFFINBAUGH, 2006); por assim ser, os versículos 3ss tratariam da recriação da mesma. A terceira, no entanto, afirma que o estado “caótico” da matéria no versículo 2 trataria do estado inicial da mesma quando da primeira ação divina no versículo 1, e por sua vez, os versículos 3ss fariam de como o Deus de Israel transformou esse “[...] caos no cosmos” (DEFFINBAUGH, 2006, online).

Resumir-se-á as mesmas na figura a seguir (Figura 1).

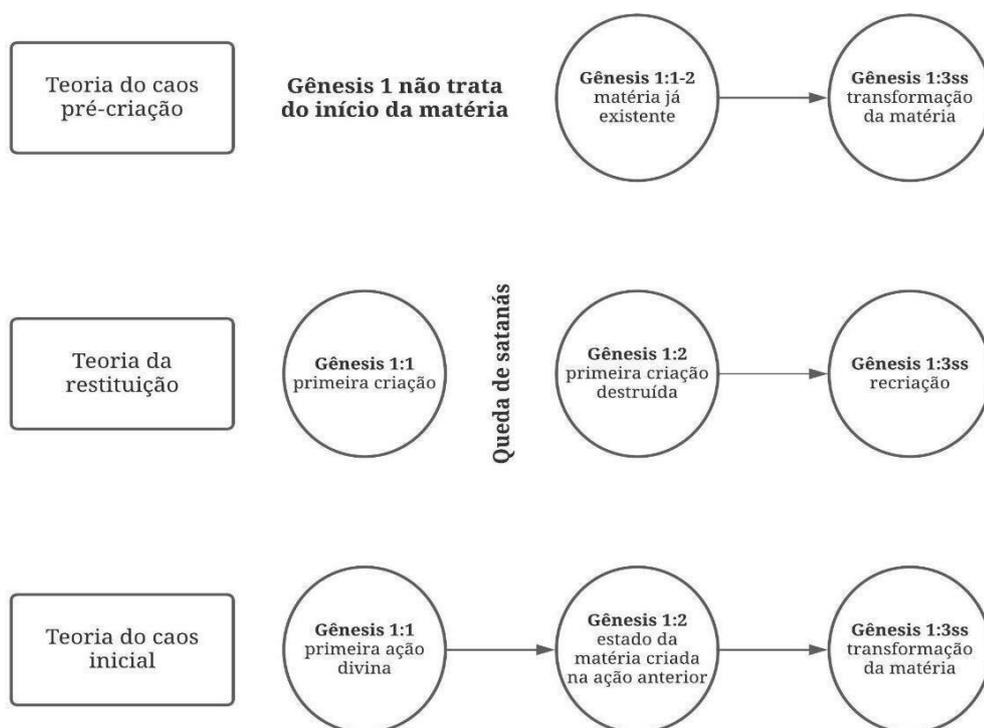


Figura 1 – Síntese das principais teorias evangélicas interpretativas de Gênesis 1:1-3

Adaptação e reelaboração do autor a partir de Deffinbaugh (2006).

4. Análise de Gênesis 1:1-2

4.1 Análise do versículo 1

“No princípio, criou Deus os céus e a terra” (Gn 1:1, ARC). É com esta afirmação que se inicia o livro de Gênesis. O verbo usado para “criou” no hebraico é “*bārā*”, que significa “[...] criar; [...] cortar, [...] selecionar, alimentar [...]” (BEPCHG, 2015, p. 1565, STRONG H1254), literalmente, criar (CALVINO, 2015)¹¹. Embora não seja “[...] inerentemente indicativo de *creatio ex nihilo*, carrega esse sentido em todas as suas ocorrências no relato de Gênesis” (MERRILL, 2009, p. 53, itálicos originais). Sobre o assunto, na epístola aos Hebreus lê-se da seguinte forma: “[...] o visível não se tem feito das coisas que aparecem” (Hb 11:3, TB¹²). Se trataria então de uma descrição do princípio absoluto do universo.

Partindo da ideia de que a narrativa começaria no versículo 2, a Bíblia de Jerusalém afirma que o versículo 1 seria um “[...] título (uma ‘subscrição’) [...]” (BJ, 2019, p. 33, nota b). Já a Bíblia – Tradução Ecumênica, semelhantemente, diz que o versículo 1 se: “[...] explica melhor como uma proposição independente. Trata-se de um título ou de um resumo do texto que se segue” (TEB, 2015, p. 27, nota b). De fato, o versículo 1 é uma cláusula independente, entretanto, não no sentido exposto pelas referências supracitadas, mas no sentido de apresentar o princípio de tudo, uma primeira ação divina, coadunando então com “[...] a idéia de um princípio absoluto – e isso está em harmonia com o restante das Escrituras” (MEISTER, 2000, p. 7).

Nesse sentido, tem-se um embate com a teoria do caos pré-criação. Esta propõe que: “O relato da criação, resumido no versículo um, começa no versículo dois. Essa “criação” não é ‘ex nihilo’ (do nada), mas devido às coisas existentes no versículo dois. De onde vêm essas coisas, não é explicado nesses versículos” (DEFFINBAUGH, 2006, online). Salienta-se aqui que dizer que a criação é “*ex nihilo*”, juntamente com o argumento do verso 1 de Gênesis 1 ser uma primeira ação divina, é descreditar a teoria supracitada.

No que diz respeito à expressão “céus e a terra”, Meister argumenta que é um “merisma”, isto é, “[...] as partes representando o todo”, que:

¹¹ Interessantemente, na Bíblia, somente o Deus de Israel é o sujeito desse verbo (MEISTER, 2000; TEB, 2015; BJ, 2019).

¹² Tradução Brasileira.

[...] representam aqui tudo o que o autor e seus leitores concebiam como a criação de *Elohim*, tudo o que eles podiam ver e perceber nos céus e na terra, ou seja, o lugar onde pisam e tudo o que vêem no céu, incluindo o sol, lua, estrelas e nuvens, em contraste com a religião e cosmogonia egípcia (ou outras cosmogonias do antigo Oriente Próximo) que via esses mesmos elementos como deuses (MEISTER, 2000, p. 9, itálicos originais).

Tendo isso em vista, pode-se concluir que essa expressão seria uma forma de dizer o que hodiernamente significaria “universo” (CRISP, 2015; BJ, 2019). A Bíblia é eivada de versículos que reiteram a afirmação de uma criação divina: o Deus de Israel teria trago à existência todas as coisas (Gn 14:19; 2Rs 19:15; 2Cr 2:12; Ne 9:6; Jó 38:4; Sl 8:3; 102:25; 124:8; 134:3; 136:4-9; Pv 3:19; Is 37:16; 42:5; 45:12, 18; 48:13; 51:13; 66:1, 2; Jr 10:12; 27:5; 32:17; 33:2 [NTLH¹³]; 51:15, 19; Jn 1:9; Zc 12:1; At 4:24; 7:49, 50; Rm 1:25; Ef 3:9; Hb 1:10; 2Pe 3:5; Ap 4:11; 14:7). O universo possuiria um “princípio”.

Curiosamente, o substantivo hebraico para “Deus” em Gênesis 1:1 é “*’elohim*”, que significa “[...] Deus, deuses, juízes, anjos” (BEPCHG, 2015, p. 1523, STRONG H430), e que é plural. A partir disso, como afirma Crisp: “[...] Cristãos sempre têm visto nela uma implicação ou indicação da doutrina da trindade” (CRISP, 2015, online), entretanto, parece mais provável que o tal termo seja:

[...] um uso comum no hebraico, mediante o qual o plural serve para intensificar ou expandir a idéia expressa no singular. Dessa maneira, tal plural estaria chamando atenção para a inexaurível plenitude da deidade, para a plenitude da vida que existe em Deus (DOUGLAS, 2006. p. 332).

A expressão seria uma forma de intensificação do divino. Contudo, a Trindade é uma das doutrinas basilares do cristianismo, e a Bíblia apresenta que Pai, Filho e Espírito Santo estavam presentes na obra criativa (Gn 1:2; Jo 1:1-3, 10; At 3:15; 1Co 8:6; Cl 1:15-17; Hb 1:1-3, 10-12 [cf. Sl 102:25-27]; Ap 1:8, 17; 3:14).

4.2 Análise do versículo 2

“E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas” (Gn 1:2, ARC). Os termos “sem forma e vazia” no hebraico são, respectivamente: “*tōhū*”, que significa “[...] *assolar*; [...] *desolação* [...] *deserto*; [...] *sem valor*; [...] *vão* [...]” (BEPCHG, 2015, p. 1997, STRONG H8414, itálicos originais), e

¹³ Nova Tradução na Linguagem de Hoje.

“*bōhū*”, que significa “[...] *estar vazio* [...] *vacuidade*, [...] *assolação* [...]” (BEPCHG, 2015, p. 1548, STRONG H922, itálicos originais).

O termo “*tōhū*”, incluindo Gênesis 1:2, aparece na Bíblia hebraica (Antigo Testamento) 20 vezes. Destas, 17 o termo aparece sozinho e 3 acompanhado de “*bōhū*” (NUNES JÚNIOR, 2017, p. 17-20). Suas utilizações se enquadram nos quatro grupos apresentados a seguir:

1. Local inapropriado para habitação, ermo, deserto: Dt 32:10; Jó 6:18; 12:24; Sl 107:40; Is 34:11; Jr 4:23;
2. Algo destituído de valor, inútil, ou em vão: 1Sm 12:21 (2 vezes); Is 40:17, 23; 41:29; 44:9; 45:19; 49:4; Is 59:4;
3. Algo vazio, “nada”: Jó 26:7; Is 24:10; 45:18;
4. Algo sem motivo: Is 29:21.

O termo “*bōhū*”, por sua vez, aparece somente 3 vezes na Bíblia hebraica (incluindo Gn 1:2), sempre acompanhado de “*tōhū*” (VANGEMEREN, 2011, v. 1, p. 588-591, GOODRICK/KOHLLENBERGER H983):

- “Mas o pelicano e a coruja a possuirão, e o bufo e o corvo habitarão nela, e ele estenderá sobre ela cordel de confusão [*tōhū*] e nível de vaidade [*bōhū*]” (Is 34:11, ARC, colchetes meus);
- “Observei a terra, e eis que estava assolada [*tōhū*] e vazia [*bōhū*]; e os céus, e não tinham a sua luz” (Jr 4:23, ARC, colchetes meus).

Nos dois versículos citados, o objetivo dos autores em profetizarem contra Edom (Is 34:5ss) e Judá (Jr 4:5ss), respectivamente, era revelar que estes mesmos lugares julgados se tornariam semelhantes ao estado da terra em Gn 1:2: “sem forma e vazia” (TEB, 2015, p. 663-664, nota d, p. 726, nota a; NUNES JÚNIOR, 2017, p. 20)¹⁴. Porém, o que esta expressão significa? Sobre ela, João Calvino escreveu:

Os hebreus os utilizavam para designar aquilo que era vazio e confuso, ou vão, ou destituído de qualquer valor. Indubitavelmente, Moisés colocou ambos em oposição a todos aqueles objetos criados que pertencem à forma, ao ornamento e à perfeição do mundo. Tendo nós excluído da terra tudo aquilo que Deus acrescentou posteriormente ao tempo aqui aludido, então teremos um caos bruto e ainda não trabalhado, ou, antes, um caos amorfo (CALVINO, 2015, online).

Meister, por sua vez, a resume da seguinte forma:

¹⁴ Os versículos bíblicos de Isaias 34:11 e Jeremias 4:23 na NTLH são bastante elucidativos dessa questão.

Na leitura tradicional atribui-se a idéia de caos à expressão *tohu e bohu*. Percebe-se, no entanto, que esse significado é estranho à cosmovisão do autor e leitores originais, sendo preferível a leitura da expressão com seu significado mais comum na literatura bíblica, ou seja, um local inadequado para a vida humana (MEISTER, 2000, p. 12, itálicos originais).

A expressão usada em Gênesis 1:2 transmite a ideia de um local inapropriado para a vida humana e, conseqüentemente, sem esta última: “A terra era um vazio, sem nenhum ser vivente, [...]” (Gn 1:2, NTLH).

Prosseguindo nesse versículo, lê-se ainda que a terra “era/estava” desordenada e vazia. O termo no hebraico para este verbo é “*hāyāh*”, que significa existir, ser ou vir a ser, acontecer (BEPCHG, 2015, p. 1604-05, STRONG H1961). A teoria do “*gap*” traz como possibilidade de tradução deste termo “tornou-se”, o que apoiaria assim a mesma. Entretanto, pelo menos no Brasil, as traduções bíblicas (tanto católicas como protestantes, e até mesmo a tradução das Testemunhas de Jeová) com unanimidade, traduzem o termo como “era” ou “estava”:

- “era”: ARC, ACF (Almeida Corrigida e Fiel), KJA (King James Atualizada), NAA (Nova Almeida Atualizada), NBV-P (Nova Bíblia Viva Português), NTLH, NVI (Nova Versão Internacional), NVT (Nova Versão Transformadora), TB (Tradução Brasileira), TEB e TNM (Tradução Novo Mundo);
- “estava”: ARA (Almeida Revista e Atualizada), AVE MARIA, BJ e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Se assim for, a teoria do intervalo enfraquece-se em sua argumentação, visto que “era/estava” denota o estado de algo em algum momento (FERREIRA, 2000), enquanto que “tornou-se” denota mudança, transformação (FERREIRA, 2000).

Levando em consideração que o texto não deve ser lido fora de seu contexto – tanto o próximo quanto o remoto (NASCIMENTO, 2004) –, subtende-se que o que se diz sobre a terra em Gênesis 1:2 era, na verdade, o estado inicial desta “[...] quando Deus ainda não havia começado a organizá-la [...]” (MEISTER, 2000, p. 12), e os versículos 3 em diante seriam a transformação dessa massa “informe” em um local apropriado. Ressalva-se que creditar tal posição não nega o fato da queda de satanás (cf. Lc 10:18; Ap 12:7-9), mas somente a tira (assim como qualquer outra suposta visão de um juízo ter causado o que fora falado) como resultado do estado da terra no texto citado.

Assim sendo, se não se tem uma suposta recriação da terra a qual fora tornada caótica, até porque a ideia de “caos” não é familiar ao texto, mas sim uma massa a ser moldada, segue-se que não há nenhuma lacuna entre os versículos 1 e 2.

Outro motivo para descreditar a teoria da lacuna é o que está escrito na Segunda Epístola de Pedro, especificamente no capítulo 3. Ao falar dos “escarnecedores dos últimos dias” (v. 3), o apóstolo expõe o argumento deles: “[...] Onde está a promessa da sua vinda? Porque desde que os pais dormiram todas as coisas permanecem como desde o princípio da criação” (v. 4, ARC). A zombaria estaria baseada então: 1) numa aparente demora do retorno triunfante de Jesus Cristo e 2) de como as coisas são as mesmas desde o princípio. A resposta que Pedro oferece, mais especificamente à segunda parte, é que aqui interessa: os escarnecedores, voluntariamente, ignoram que o mundo foi coberto pelas águas do dilúvio (vs. 5-6). Ou seja, para dizer que o mundo sofreu algum tipo de transformação, o apóstolo recorre somente a narrativa do dilúvio de Noé (registrada em Gn 6-8).

Ora, se a perícopé analisada se refere a uma primeira criação e a destruição desta, conforme diz a teoria da lacuna, por que o apóstolo passa longe de citá-la nessa passagem? Certamente porque Gênesis 1:1-3 não transmite a ideia de uma criação-destruição-recriação, mas antes, uma criação-transformação.

Voltando ao texto de Gênesis 1, na continuação do versículo 2, é dito que “[...] havia trevas sobre a face do abismo; [...]” (Gn 1:2, ARC). Esta expressão significa “[...] a escuridão cobria as águas profundas, [...]” (Gn 1:2, NVT). Relata-se que além da terra estar inapropriada para a vida humana, a escuridão cobria as águas, e as águas cobriam tudo (cf. Gn 1:9; Sl 24:1 - 2; 2Pe 3:5-6).

A última parte de Gênesis 1:2 afirma: “[...] e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas”. O termo em hebraico para “movia” é “*rāḥaph*”, que significa chocar, estar relaxado (BEPCHG, 2015, p. 1926, STRONG H7363). Ele aparece em Deuteronômio 32:11, se referindo ao povo de Israel: “Como a águia desperta o seu ninho, se move [*rāḥaph*] sobre os seus filhos, estende as suas asas, toma-os e os leva sobre as suas asas, assim, só o SENHOR o guiou; e não havia com ele deus estranho” (Dt 32:11-12, ARC, colchetes meus). O uso do termo neste versículo demonstra o cuidado do Deus de Israel pelo povo da aliança.

João Calvino discorre que há dois sentidos possíveis para o mesmo termo na sua utilização em Gênesis 1:2: “[...] o Espírito Se movia e Se agitava sobre as águas a fim de produzir robustez; ou o Espírito chocava tais águas a fim de acalentá-las” (CALVINO, 2015,

online). Com base no uso do termo em Deuteronômio 32:11, poder-se-ia inferir a segunda opção. Reforça-se esta ideia com as proposições de Meister, que afirma:

Os céus e terra criados por Deus no princípio, agora aguardam, na presença do Espírito, que o mesmo chame a vida à existência, trazendo luz, forma e organização. A presença do Espírito serve para alertar ao ouvinte que o agente do poder de Deus está pronto para executar a sua obra na organização da terra (MEISTER, 2000, p. 11).

O que se pode entender é que o relato estaria transmitindo a ideia de que o Espírito Santo estaria “guardando” a criação, para que logo a seguir, o Deus de Israel a “moldasse”.

5. Considerações finais

Mediante o exposto, averiguou-se que o texto bíblico de Gênesis 1:1 quer descrever o princípio absoluto do universo, enquanto que o verso 2 o estado primevo da matéria que fora anteriormente trazida à existência.

Ademais, viu-se que a expressão “sem forma e vazia” transmite a ideia de que a terra naquele momento estava inapropriada para receber a vida humana, e conseqüentemente sem esta. Tal cenário muda com as ações divinas que ocorrem a partir do versículo 3.

Conclui-se, por hora, que a teoria que mais coerentemente se porta com o texto bíblico é a do “caos inicial”, lembrando, porém, que a ideia de “caos” no versículo 2 não é tão familiar ao seu sentido original.

Referências

BERMAN, Marshall. Introdução: Modernidade – Ontem, Hoje e Amanhã. *In: Tudo que é sólido se desmancha no ar*. A aventura da modernidade. Tradução: Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. 1ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 15-36.

BÍBLIA – TRADUÇÃO ECUMÊNICA. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BÍBLIA DE ESTUDO PALAVRAS-CHAVE HEBRAICO E GREGO. 4. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2015.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. 1. ed. 13ª reimp. São Paulo: Paulus, 2019.

CALVINO, João. Comentário de Gênesis 1:1-2. Tradução: Fabrício Moraes. **Bereianos**, 2015. Disponível em: <<https://bereianos.blogspot.com/2015/06/comentario-de-genesis-11-2.html>>. Acesso em: 07 de set. de 2019.

CRISP, Ron. Estudo sobre Gênesis 1.1,2. **Palavra Prudente**, 2015. Disponível em: <<https://palavraprudente.com.br/biblia/guia-de-estudo-para-genesis/estudo-sobre-genesis-1-12/>>. Acesso em: 14 de set. de 2019.

DEFFINBAUGH, Bob. 2. A Criação dos Céus e da Terra (Gênesis 1:1 - 2:3). Tradução: Mariza Regina de Souza. **Bible**, 2006. Disponível em: <<https://bible.org/seriespage/cria%C3%A7%C3%A3o-dos-c%C3%A9us-e-da-terra-g%C3%AAnesis-11-23>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

DEUS. *In*: DOUGLAS, J. D. (org.). **O Novo Dicionário da Bíblia**. Tradução: João Bentes. 3. ed. rev. São Paulo: Vida Nova, 2006. p. 332-335.

ENGELSMA, David. **Gênesis 1-11: História ou Mito?** Tradução: Fireland Missions. [s.l.]: Fireland Missions, 2013. Disponível em: <https://1290bf67-7397-5989-a404-2263e7e54322.filesusr.com/ugd/62233d_444d1aaf4cc64c4f9c576f6f791d3e7.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2021

ESTAR; TORNAR. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 293, 677.

LOURENÇO, Rosenery Loureiro. **Movimentos Religiosos Contemporâneos**. Curitiba (PR): SGEC - IEQ, 2012.

MEISTER, Mauro Fernando. A questão dos pressupostos na interpretação de Gênesis 1.1 e 2. **Revista Fides Reformata**, v. 5, n. 2, p. 143-158, 2000. Disponível em: <http://www.monergismo.com/textos/criacao/pressupostos_mauro.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2019.

MERRILL, Eugene H. A autobiografia de Deus. *In*: **Teologia do Antigo Testamento**. Tradução: Helena Aranha; Regina Aranha. São Paulo: Shedd Publicações, 2009. p. 51-85.

NASCIMENTO, Misael Batista do. Princípios de Interpretação Bíblica. **Monergismo**, 2004. Disponível em: <http://www.monergismo.com/textos/hermeneuticas/hermeneutica_misael.htm>. Acesso em: 16 de set. de 2021.

NUNES JÚNIOR, Edson Magalhães. Tōhû e Bōhû. *In*: **A terra em Gênesis 1-9: uma leitura microscópica crítica da narrativa**. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Judaicos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8158/tde-17052018-134150/publico/2017_EdsonMagalhaesNunesJunior_VOrig.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2021. p. 17-28.

SANTOS, Elias Antonio Batista. Na perspectiva da autoria mosaica: questões introdutórias sobre o livro de Gênesis. *In: VII Seminário Científico do UNIFACIG: Sociedade, Ciência e Tecnologia e VI Jornada de Iniciação Científica*, n. 7, 2021. **Anais...** Manhuaçu (MG), p. 1-5. Disponível em:

<<http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/download/2866/2518>>. Acesso em: 14 de jun. de 2022.

VANGEMEREN, Willem A. (org.). **Novo Dicionário Internacional de Teologia e Exegese**. Tradução: Equipe de colaboradores da Editora Cultura Cristã. São Paulo: Cultura Cristã, 2011. v. 1

LITERATURA DO BRASIL E DE CABO VERDE: O CENÁRIO DA SECA EM GRACILIANO RAMOS E OVÍDIO MARTINS

LITERATURA DE BRASIL Y CABO VERDE: EL ESCENARIO DE LA SEQUÍA EN GRACILIANO RAMOS Y OVÍDIO MARTINS

Jaiane Karoline Guilherme de Oliveira¹

Resumo: À luz da Literatura Comparada e dos Estudos Críticos da Utopia, este artigo propõe analisar comparativamente o poema “Flagelados do vento leste” (1962), do poeta cabo-verdiano Ovídio Martins, e o romance *Vidas Secas* (1938) do escritor alagoano Graciliano Ramos, tendo o cenário da seca como o elemento norteador da análise. O escritor alagoano traz para a cena, em *Vidas Secas*, uma família de retirantes que se desloca em busca de uma vida melhor longe da seca. O poema de Ovídio Martins destaca a resistência do cabo-verdiano diante do problema que assola o arquipélago por meses consecutivos, a escassez da chuva. Face a tal situação, o ilhéu depara-se com o grande dilema que, por ser constante, já faz parte do seu universo cultural: “Ter de ir, querendo ficar”. Ou seja, o dilema entre a necessidade de sair do seu lugar para ir em busca de novos horizontes longe da seca, da estiagem, da falta de trabalho e da fome, como os retirantes de Graciliano, e o grande apego ao seu chão natal que o faz resistir a todas as intempéries e ficar, o nutriente da utopia das personagens do romance brasileiro as quais, mesmo perante o imenso cenário distópico que as cerca, não perdem o direito de sonhar para a frente, o sonho diurno de que fala Ernst Bloch no livro *O princípio esperança* (2001). Na análise, foi possível perceber o diálogo literário entre Brasil e Cabo Verde através das duas obras estudadas, *Vidas Secas* e “Flagelados do vento leste”. As utopias e distopias de que as duas obras dão conta são o veículo articulador do diálogo entre elas.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Literatura cabo-verdiana. Literatura Comparada. Estudos Críticos da Utopia.

Resumen: A la luz de la Literatura Comparada y los Estudios Críticos de la Utopía, este artículo propone un análisis comparativo del poema “Flagelados do vento Leste” (1962), del poeta caboverdiano Ovídio Martins, y la novela *Vidas Secas* (1938) del alagoano el escritor Graciliano Ramos, con el escenario de la sequía como elemento rector del análisis. El escritor alagoano trae a escena, en *Vidas secas*, a una familia de migrantes que se desplazan en busca de una vida mejor lejos de la sequía. El poema de Ovídio Martins destaca la resistencia de los caboverdianos ante el problema que azota al archipiélago durante meses consecutivos, la escasez de lluvias. Ante esta situación, el isleño se encuentra ante el gran dilema que, siendo constante, ya forma parte de su universo cultural: “Tener que ir, querer quedarse”. Es decir, el dilema entre la necesidad de dejar el propio lugar para ir en busca de nuevos horizontes lejos de la sequía, la sequía, la falta de trabajo y el hambre, como los emigrantes de Graciliano, y el gran apego a la patria que la hace soportar todo tipo de clima. y la estancia, el nutriente de la

¹Pós-graduanda em Linguagens e Práticas Sociais, pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL. Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

utopía de los personajes de la novela brasileña que, aun frente al inmenso escenario distópico que los rodea, no pierden el derecho a soñar adelante, el ensueño del que habla Ernst Bloch en el libro *El Principio de la Esperanza* (2001). En el análisis, fue posible percibir el diálogo literario entre Brasil y Cabo Verde a través de las dos obras estudiadas, *Vidas Secas* y “*Flagelados do vento Leste*”. Las utopías y distopías que muestran las dos obras son el vehículo articulador del diálogo entre ellas.

Palabras clave: Literatura Brasileña; Literatura Caboverdiana; Literatura Comparativa; Estudios Críticos de la Utopía.

1. Introdução

Na literatura é possível perceber não só sua relação com o mundo, como também consigo mesma e a história de como foi produzida ao longo de suas origens (SAMOYAULT, 2008, p.9). Existem, assim, algumas maneiras de retomar um texto. São elas: de forma aleatória, consentida, vaga lembrança, explícita, inspiração voluntária, entre outras. Dessa forma, a intertextualidade pode ser pensada como a memória da literatura em si mesma (SAMOYAULT, 2008, p.10).

A intertextualidade é analisada como instrumento estilístico que desencadeia um mosaico de sentidos e de discursos precedentes, gerado por todos os enunciados; por outro lado, é considerada também a partir de uma noção poética, numa junção de retomadas literárias. Desse modo, a linguagem foi e ainda é uma área de hiperextensão da intertextualidade, gerando relações que surgem a partir do contato dos textos uns com os outros (SAMOYAULT, 2008, p.24).

Tomada no estudo da crítica literária, no entanto, a comparação é comumente assimilada enquanto recurso fundamental em análises. Ou seja, o processo comparativo da Literatura Comparada vai além do simples procedimento de comparar, estende-se, sobretudo, como forma de viabilizar o recurso analítico de comparação que explora adequadamente outras possibilidades que alguma obra pode propor como objetivo (CARRALES, 2012, p. 01).

Atualmente, a Literatura Comparada pode ser encarada como um estudo que subverte-se a si próprio a partir do momento que serve-se do passado (Comparativismo Clássico entre diferenças e semelhanças) para encontrar sentidos, dentro de uma análise contrastante e dialógica, para então assimilar a composição que é o mosaico presente nos textos (CARRALES, 2012, p. 01).

A respeito do Comparativismo, pode-se afirmar que os estudos nessa área não servem somente dentro das literaturas nacionais, visto que esse campo se ocupa, entre outras coisas,

de colaborar com a história das formas literárias, a fim de traçar sua evolução, buscando situar tanto crítica quanto historicamente os fenômenos dos processos de assimilação criativa encontrados ao longo das pesquisas (CARVALHAL, 2006, p. 85).

Para referendar o estudo, foram levados em conta os conceitos reunidos por Koch et. al. (2007) a respeito de *intertextualidade temática*, que trata de produções textuais distintas referentes ao mesmo tema; *intertextualidade intergenérica*, que engloba textos que têm sua origem no mesmo cenário de prática social, ou seja, sob uma mesma moldura; e *intertextualidade lato sensu* a qual, de acordo com a perspectiva da Linguística Antropológica, pode ser associada aos fatores de gênero, intertextualidade e poder social, pontos a partir dos quais as produções textuais podem se conectar entre si de forma mais ampla, sem a necessidade de algum enunciado mais isolado.

Além da ótica antropológica, há também que considerar-se outra convergente muito relevante, a climatológica. Dessa forma, ao propor o estudo voltado para produções literárias provenientes de lugares distintos, foi possível analisar comparativamente o poema *Flagelados do Vento-Leste* (1962) do cabo-verdiano Ovídio Martins, e o romance *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, expoente do cânone brasileiro, levando em conta que a seca é o grande flagelo que assola tanto o nordeste brasileiro quanto o arquipélago cabo-verdiano e que traz como consequência a fome, cujo poder é o rastro da morte, que atinge homens, mulheres, crianças e bichos, como observou Rubens Santos no estudo que desenvolveu em sua tese de doutorado, intitulada *Vidas secas e os flagelados do vento leste: insulamento e tragédia* (1995):

Vidas Secas (1938) foi o romance que mais impressionou os claridosos, em virtude do tema da seca. Essa linha temática associou-se a outros assuntos que denunciavam as carências caboverdianas: a fome, a miséria, a morte, a seca e a imigração, temas recorrentes da produção literária caboverdiana. A linguagem objetiva e direta dos escritores neo-realistas sensibilizou igualmente os escritores ilhéus e contribuiu de forma decisiva para um novo direcionamento estético e ideológico. O caráter humanista e de denúncia social ali estava numa linguagem descarnada e seria por este caminho que a literatura das ilhas iria se desenvolver (SANTOS, 1995, p. 5).

Também os estudos de Augusto Feitosa, *A terra trazida em uma viagem de regresso: o dilema do caboverdiano em Hora Di Bai* (2018); de Eduardo Silva, *A morna canta a caboverdianidade no conto Galo cantou na baía, de Manuel Lopes e no romance Hora di*

Bai, de Manuel Ferreira (2017) serviram de base para a compreensão do dilema cabo-verdiano, motivado pela seca, de ter que ir querendo ficar, e do conceito de caboverdianidade.

Já os estudos de Maria Gabriela Costa, *Entre a falta e a abundância: itinerário de utopias em Vidas Secas e Viagem a “São Saruê”* (2015) e *Reverberações utópicas em Vidas Secas* (2019) e o de Eliaquim Teixeira, *Evasão e antievasão: facetas da utopia em Cabo Verde* (2015) foram importantes para a análise das utopias e distopias constantes nas duas obras em pauta, que tratam do universo nordestino e do cabo-verdiano. Tanto o romance de Graciliano Ramos quanto o poema de Ovídio Martins têm como tema principal a seca e suas consequências, o que permite considerar o diálogo entre as duas obras, ainda que de gêneros literários diferentes e escritas em espaços e períodos distintos. pois *Vidas Secas* pertence à época correspondente à segunda fase do Modernismo brasileiro, ou seja, muito depois da Independência, e é obra marcada pelo caráter inovador decorrente do movimento literário de que fazia parte; já o poema “Flagelados do vento leste” (1962) foi escrito durante o período colonial e incorpora um caráter de denúncia sobre o de descaso de Portugal, a então metrópole, em relação à colônia ultramarina. A denúncia social que as duas obras patenteiam é também um dos aspectos da proposta aqui apresentada.

2. O arquipélago de Cabo Verde e a caboverdianidade: alguns aspectos

Geograficamente, Cabo Verde é um arquipélago distante mais de 500 quilômetros da costa da África, tendo como capital a cidade de Praia. Todo seu território está dividido em dez ilhas e oito ilhéus, que são subdivididos em dois grupos a partir da sua posição em relação aos ventos alísios, vindos do lado nordeste. O clima do país é caracterizado por ser quente e seco, típico de região árida e semiárida, e, apesar de o período de maior concentração pluviométrica ocorrer entre os meses de julho e outubro, apresenta chuvas escassas e irregulares, com grandes períodos de estiagem, juntamente com uma temperatura média anual de 25°C (SILVA, 2017, p. 7).

Quando os colonizadores portugueses desembarcaram em Cabo Verde pela primeira vez, em 1456, as ilhas ainda não estavam habitadas, mas iniciaram prontamente o processo de colonização, estabelecendo-se nas ilhas de Santiago e do Fogo (FEITOSA, 2018.). E em pouco tempo, por ser rota de tráfico de pessoas escravizadas tornou-se o lugar onde os negros revoltosos ou doentes eram deixados para trás, o que acabou originando uma nova comunidade, formada inteiramente por culturas diversas (SILVA, 2017, p. 8).

O temperamento *morabe*, também conhecido como *morabeza*, corresponde à maneira afável de ser do povo cabo-verdiano, ou seja, sua “amorabilidade”, é uma das características do ilhéu, que a literatura reflete. Como afirma o autor Manuel Ferreira: “Nosso povo é mole. Mole e bom, fique certo. (...) Nossa gente é dada à paz e ao sossego.” (FERREIRA, 1980, p. 42). Outra das características do povo cabo-verdiano enfatizada pela literatura é a tentativa de superar as consequências da seca, quando muitos ilhéus se deslocavam de uma ilha para outra, ou para mais longe, para a América, para o Brasil, para a Holanda – ainda que tomados pelo desespero de ter de abandonar seu lugar de origem –, para não perecer. A falta das águas (chuva) era responsável pelo agravamento de problemas endêmicos enfrentados na região, como a seca, a fome e epidemias. Como afirmou Santilli (1980), citada por Feitosa (2018, p.2): “[...] a vida em Cabo Verde, a essa altura, é uma luta coletiva em favor dos flagelados”.

Porém, o *apego telúrico* do cabo-verdiano é tão forte que basta haver um indicativo de chuva, para que ele largue a ideia de embarcar para longe, e permaneça na ilha, com a esperança de que a chuva permitiria o plantio de culturas como o arroz, o milho e o feijão (SILVA, 2017, p. 12).

Ademais, frente à necessidade de comunicação dos indivíduos originários de diferentes culturas, surgiu a *língua crioula*, difundida entre os cabo-verdianos como a língua nacional (muito embora a língua oficial seja até hoje o português). O crioulo foi se configurando como um dos traços que marcam a identidade cabo-verdiana (SILVA, 2017, p. 8). Essa mistura do crioulo e o português é tão presente na cultura local, que está registrada na Literatura de Cabo Verde, como uma forma própria de demarcação cultural. A exemplo da personagem D. Venância, no trecho do romance *Hora di Bai*, de Ferreira (1980, p. 48): “Terra nanhida a nossa, senhor! Na-nhi-da, D. Venância, disse? Sim, meu amigo. Nanhida. Infeliz, desgraçada. Ninguém olha por ela”, que mescla em sua fala as duas línguas para designar a terra onde vive e reforça como a linguagem crioula está enraizada como marca identitária do caboverdiano.

3. Breve traçado sobre a literatura de Cabo Verde

A literatura de Cabo Verde teve na sua origem dois momentos importantes. O primeiro, em 1936, com o surgimento da revista *Claridade*, e o segundo em 1944, com o da revista *Certeza*.

3.1. A Revista *Claridade*

A revista *Claridade*, “uma revista de artes e letras”, lançada em 1936, e o grupo “Claridade” foram durante quase três décadas o fulcro histórico das atividades intelectuais e literárias de Cabo Verde e sua influência permaneceu ainda por mais tempo. Pode dizer-se que *Claridade* e o grupo “Claridade”, ou os “claridosos”, são sinônimos do começo da literatura cabo-verdiana (HAMILTON, 1984, p.121).

Bruscamente, porém, opera-se a transformação. A Poesia Cabo-Verdiana abre os olhos, descobre-se a si própria - e é o romper duma nova aurora. É a claridade que surge, dando forma às coisas reais, apontando o mar, as rochas escavadas, o povo a debater-se nas crises, a luta do cabo-verdiano ‘anônimo’, enfim, a terra e o povo de Cabo Verde. Por isso, o caráter intencional – e felizmente intencional – do nome da revista que revela essa profunda modificação na Poesia Cabo-Verdiana: *Claridade* (CABRAL, 1952, p. 115).

Os poetas pioneiros do movimento iniciado pela revista *Claridade*, foram: Jorge Barbosa, Oswaldo Alcântara (pseudônimo poético de Baltazar Lopes, romancista), Corsino de Azevedo, Manuel Lopes, Teixeira de Sousa, Jaime de Figueiredo, entre outros, homens comuns que usavam sua poesia como forma de caminhar de mãos dadas com o povo, fortalecendo sua luta, como voz da realidade cabo-verdiana. (CABRAL, 1952, p. 115).

O movimento dos “claridosos” rompe com a literatura de Portugal, que se distanciava cada vez mais da realidade insular, para buscar construir os contornos da própria literatura cabo-verdiana. E, apesar de só conseguir ser lançada em nove edições ao longo de 24 anos (pelos altos custos com publicação), a revista *Claridade* é considerada pelos críticos como uma “divisora de águas” na história da literatura do arquipélago, devido a seu importante papel na construção e consolidação da personalidade literária do local.

E mesmo tendo sido breve, a primeira fase da *Claridade* teve impacto suficiente para trazer aos poetas locais uma visão mais nítida e compreensiva da realidade na qual se encontravam: o descaso de Portugal, as consequências da falta de chuva, da fome e do abandono, acolhendo com lucidez o fardo de ser o “arquipélago das secas” (CABRAL, 1952, p. 116).

Foi a partir do grupo de *Claridade* que os autores cabo-verdianos mergulharam numa tomada de consciência regional, de forma acentuada, criando, assim, uma literatura temática e tipologicamente definida, como o demonstram os romances *Chiquinho*, de Baltazar Lopes,

terminado de redigir em 1938, mas publicado somente em 1947; *Chuva Braba*, de Manuel Lopes (1956) e *Hora di Bai*, de Manuel Ferreira (1962). (MENDONÇA, 1983, p. 28).

A literatura dos nove números de *Claridade* gira em torno do dilema de “querer ficar/ter que partir”, como explicitado no “Poema de Quem Ficou”, de Manuel Lopes, inserido no terceiro número de *Claridade*. (HAMILTON, 1984, p. 124). Por meio dessa dualidade, os escritores e intelectuais iam forjando aquilo que seria chamado de evasão dos problemas que flagelavam as ilhas, chegando a sua literatura a ser conhecida como evasionista, conforme o romance de Manuel Ferreira *Hora di Bai* (hora da partida, hora de dizer adeus).

3.2 A Revista Certeza

Certeza (1944), com apenas dois números publicados -houve um terceiro, mas ele não foi distribuído porque a censura o recolheu - teve, na sua primeira fase, a influência dos poetas brasileiros Jorge de Lima, Drummond de Andrade e, na ficção, Jorge Amado. A revista incorporou o movimento que veio a ser conhecido como *antievasionismo*, o qual possuía, como características, o apego telúrico, o enfrentamento da realidade, a esperança em dias melhores, e posicionou-se contra o *evasionismo*, chamado também de *pasargadismo*, numa proposta intertextual com o poema do brasileiro Manuel Bandeira, que, num apelo pasargadista, defendia a busca utópica por um mundo melhor, em outro lugar que não o seu, como sugeriam as poesias claridosas (SILVA, 2017, p. 12).

Vale a pena lembrar aqui o poema “Anti-evasão”, também de Ovídio Martins, pelo seu conteúdo ideológico de amor à terra, como uma espécie de resposta ao dilema que, como já foi dito anteriormente, faz parte do ser cabo-verdiano, de “ter de partir, querendo ficar”. Pela sua importância, pelo diálogo que de certa forma estabelece com os “Flagelados do vento leste”, como hino de resistência contra o evasionismo bandeiriano, alguns dos seus versos são dignos de menção: “Pedirei/Suplicarei/Chorarei/ Não vou para Pasárgada /Atirar-me-ei ao chão/ e prenderei nas mãos convulsas/ervas e pedras de sangue/ Não vou para Pasárgada [...]” (Apud MEDINA, 1987, p. 464).

Para além da palavra, quando o homem a toma como instrumento principal e ingrediente de suas realizações práticas, fruto de suas relações cotidianas, tem-se um agregado de formulações essenciais para a vida social, cultural e artística. Como é o caso da poesia no estudo sobre *Vidas Secas e Os Flagelados do vento Leste*, de Rubens Santos (1995), que

sustenta a tese com afirmações pertinentes à discussão a respeito do papel da poesia para os homens:

O próprio Henri Lefebvre escrevendo sobre a eficácia da linguagem [...] diz que a poesia objetiva a metamorfose do cotidiano. Isto se deve a posições de poetas e escritores diante da realidade prática, colocando a *Arte* como um elemento capaz de dar ao homem uma compreensão melhor do mundo e, através desta compreensão, propor mudanças para a sociedade (SANTOS, 1995, p.31).

Isso sugere porque o povo cabo-verdiano, por exemplo, que esteve durante toda sua trajetória preso num constante eixo de condições adversas, ainda assim foi capaz de propiciar o surgimento de mudanças na literatura local da época e ver-se refém de um dilema: ter-de-ir, querendo-ficar ou ter-de-ficar, querendo-ir.

Diante desses problemas sociais, a arte local estava intrinsecamente tomando novos rumos, sendo guiada pela luta de seu povo, tanto em viagem quanto em resistência. E foi a partir disso que a Literatura cabo-verdiana culminou no surgimento dos dois movimentos que de certa forma podemos considerar antagônicos: Claridade, que refletia sobre as dificuldades dos ilhéus no arquipélago e propunha a busca utópica de um lugar melhor para escapar do flagelo da seca; Certeza, que, contrapondo as questões levantadas e defendidas pelos claridosos, exaltava o apego telúrico e fazia da resistência a todo sofrimento o símbolo de seu amor à terra natal.

4. A seca no contexto literário das duas obras

4.1. Graciliano Ramos - *Vidas Secas*

Nascido em Quebrangulo, Alagoas, em 27 de outubro de 1892, Graciliano Ramos foi o primeiro dos quinze filhos do casal Sebastião e Maria Amélia Ramos, uma família de classe média do sertão nordestino. Quando criança, viveu algum tempo em Buíque, Pernambuco, e em Viçosa, outra cidade alagoana, onde estudou em um internato. Publicou, em 1904, o conto *O Pequeno Pedinte*, no jornal estudantil. Mais tarde, em 1905, mudou-se para Maceió, lugar no qual terminou os estudos secundários, no Colégio Interno Quinze de Março, e desenvolveu sua afinidade pela língua e pela literatura.

Foi em Palmeira dos Índios que Graciliano Ramos iniciou sua vida política, sendo eleito o prefeito da cidade em 1928 e, neste mesmo ano, já viúvo de seu primeiro casamento, casou com Heloísa de Medeiros, com quem viria a ter quatro filhos. Em 1930, largou o cargo

público e voltou para Maceió, assumindo a direção da Imprensa Oficial e da Instrução Pública do Estado. Só em 1933 ele estreou na literatura, com a publicação de *Caetés*, época na qual já tinha contato com outros escritores, como José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Jorge Amado. No ano posterior, lançou *São Bernardo* e em 1936, *Angústia*. Nesse mesmo ano, foi acusado de ser comunista, e tornou-se preso político durante nove meses, quando foi solto por falta de provas. Voltou a morar no Rio de Janeiro, dessa vez com esposa e as filhas mais novas, em 1937, e ocupou o cargo de Inspetor Federal de Ensino. Foi no ano de 1938 que publicou aquela considerada sua obra de maior destaque, *Vidas Secas*. Em 1945, entrou para o Partido Comunista. Lançou outras publicações ao longo da vida e veio a falecer no Rio de Janeiro, no dia 20 de março de 1953.

Na obra de Graciliano, a narrativa de busca que permeia o romance se estrutura na degradação que compõe a realidade, os seres carentes, negligenciados e esquecidos por Deus e pelo resto do mundo, à mercê de um abandono errante, em meio a uma falta constante, falta de tudo, exceto de esperança. Essa centelha de expectativa de que as coisas melhorem os move, primeiro na busca pelos juazeiros, depois pela água e a sobrevivência, por emprego e também pela identidade de Fabiano. Há ainda os desejos de sinhá Vitória, do menino mais novo e do mais velho. E até mesmo Baleia possui a vontade de buscar preás para suprir a necessidade da família.

À medida que o leitor é apresentado à trama, depara-se com as personagens se tornando produto do cenário de *secura extrema* em que transitam. Fabiano, por exemplo, está sempre com um humor áspero, “sombrio, zangado, coração grosso, desejou matar, pensou em abandonar” (RAMOS, 1938, p. 8). Já os filhos, desde o primeiro capítulo, não são tratados muito diferentemente das trouxas que os pais carregam. Sobre os meninos, ainda é dito que “precisavam ser duros, virar tatus; se não calejassem, teriam o fim de seu Tomás” (RAMOS, 1938, p. 16), deveriam crescer resilientes justamente por estarem imersos nessa falta constante, onde a única certeza era o ciclo da seca, numa alternância entre tempos bons e ruins.

– Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça (RAMOS, 1938, p. 8).

Unindo-se às personagens e à seca da paisagem, está o foco narrativo, desenvolvido também com secura nas palavras e períodos curtos, sem profundidade densa, o que denota ainda mais a sensação de miséria. *Vidas Secas* é, do início ao fim, uma construção em solo inóspito sertanejo:

Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores. O coração de Fabiano bateu junto com o de Sinhá Vitória, um abraço cansado aproximou os farrapos que os cobriam. Resistiram a fraqueza, afastaram-se envergonhados, sem ânimo de afrontar de novo a luz dura, *receosos de perder a esperança que os alentava* (RAMOS, 1938, p. 10).

O trecho acima traz um recorte da tomada de consciência de Fabiano a respeito da desgraça na qual está permanentemente inserido, aonde quer que vá ou para onde quer que olhe, haverá miséria, longe de qualquer acolhimento.

O método de escrita utilizado pelo romancista alagoano nesta obra tornou-o universalizado, já que as atitudes e comportamentos descritos no livro podem ser observados comumente em seres humanos do mundo todo quando confrontados diretamente por situações severas, como no poema de Ovídio Martins.

4.2 Ovídio Martins – *Os flagelados do vento leste*

Escritor, jornalista, ativista político, e poeta, o cabo-verdiano Ovídio Martins nasceu em Mindelo (ilha de São Vicente), em 1928. Realizou seus estudos secundários no liceu, em Cabo Verde, saindo de lá para cursar a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, em 1947, enquanto dedicava-se à vida de jornalista. No entanto, não pode concluir a graduação por motivos de saúde, sobretudo pela quase total perda de audição. Ainda assim, manteve uma relevante atividade nos cenários cultural e político, sendo arduamente perseguido por suas convicções antifascistas ante o salazarismo colonialista, chegando a ser exilado em Rotterdam, de onde só retornaria a Cabo Verde por volta de 1975, após a independência, como membro do Ministério da Educação e Cultura.

Teve sua participação inserida na vida política e cultural desde cedo. Não por acaso, foi um dos fundadores do Suplemento Cultural, em 1958, movimento disposto a romper com os padrões europeus e individualizar-se no processo de criação literária, pretendendo voltar-se a temas autenticamente cabo-verdianos, trazendo à tona denúncia e protesto diante da batalha cotidiana dos compatriotas. O livro de Martins mais emblemático em meio às publicações foi o intitulado *Gritarei, Berrarei, Matarei, Não Vou para Pasárgada*¹, publicado pela Editora Caboverdiana, na coleção Anti-evasão, em Rotterdam, um ano antes da Revolução dos Cravos, em 1974, em Portugal, que viria a derrotar o salazarismo e culminar na independência das colônias portuguesas na África. O autor teve colaborações lançadas pela Revista Raízes, publicada em São Vicente, além de sua importante contribuição para a Revista *Certeza*.

Entre tantas poesias de caráter político, que contestavam fortemente a ordem imposta pelo regime colonial no arquipélago, destaca-se o poema “Flagelados do vento leste”, uma homenagem que Martins fez ao romance homônimo de Manuel Lopes, cuja trama detém uma dura crítica ao salazarismo em relação a Cabo Verde, apresentando o arquipélago como um cenário distópico marcado pela seca.

“*Flagelados do vento leste*”

(para Manuel Lopes poeta e romancista patricio)

Nós somos os flagelados do Vento-Leste!
A nosso favor
não houve campanhas de solidariedade
não se abriram os lares para nos abrigar
e não houve braços estendidos fraternamente para nós

Somos os flagelados do Vento-Leste!

O mar transmitiu-nos a sua perseverança
Aprendemos com o vento o bailar na desgrça

As cabras ensinaram-nos a comer pedras para não
perecermos

Somos os flagelados do Vento-Leste!

¹ O título do livro faz referência ao poema modernista do escritor brasileiro Manuel Bandeira, “Vou-me embora pra Pasárgada”, que seria um lugar idealizado e de refúgio utópico, o qual o eu-lírico exalta e imagina ser melhor do que a terra presente. Pasárgada é um ideal de conforto e fuga da infelicidade distópica. Por esse motivo, autores claridosos beberam dessa fonte, inspirados pela Pasárgada de Bandeira. No entanto, Ovídio Martins, que rejeita a evasão, se opôs veementemente ao pasargadismo.

Morremos e ressuscitamos todos os anos
para desespero dos que nos impedem a caminhada
Teimosamente continuamos de pé
num desafio aos deuses e aos homens
E as estiagens já não nos metem medo
porque descobrimos a origem das coisas (quando
pudermos!...)

Somos os flagelados do Vento-Leste!

Os homens esqueceram-se de nos chamar irmãos
E as vozes solidárias que temos sempre escutado
São apenas as vozes do mar que nos salgou o sangue
as vozes do vento que nos entranhou o ritmo do
equilíbrio
e as vozes das nossas montanhas estranha e
silenciosamente musicais

Nós somos os flagelados do Vento-Leste!

(Poema de Ovídio Martins, 1962)

Ao mesmo tempo em que mostra o sofrimento do cabo-verdiano, a narrativa traz à tona a necessidade de conscientização da população para poder colocar fim à opressão a que se achava sujeita pelo regime colonial. (CAMARGO, 2008, p. 2). Compartilhando, então, do mesmo sentimento de mudança e negando que a única solução para os problemas constantes em sua terra seria dela escapar para longe, como se fugir representasse em si algum tipo de esperança para não morrer na desgraça, Martins evoca mais do que uma denúncia, um grito de resistência e apego telúrico em seu poema.

As vozes do mar
Que nos salgou o sangue
As vozes do vento que nos
entranhou o ritmo do equilíbrio
E as vozes de nossas montanhas
Estranha e silenciosamente musicais
Nós somos os flagelados do Vento-Leste!
(MARTINS, 1962) [grifos meus]

O trecho acima é um bom exemplo do grito lírico que parece afirmar com convicção ao menos três coisas: os ilhéus se identificam como um povo sofrido; aquele é o lugar ao qual pertence e dele não abre mão; que esse cenário repleto de provações é o alicerce de sua resiliência. Os elementos da natureza, intrinsecamente ligados aos pronomes pessoais e demonstrativos, evidenciam o apego telúrico do cabo-verdiano: as vozes do mar, as vozes do vento e até as vozes silenciosas das montanhas – símbolos do desamparo e isolamento da vida nas ilhas – representam identitariamente a marca de sua caboverdianidade. Percebe-se a ênfase de tal afirmação pela repetição dos versos que dão o título ao poema “Nós somos os flagelados do Vento-Leste!” (MARTINS, 1962). Parece haver, com esse refrão entre um verso e outro, que soa como um brado, uma denúncia da miséria que assola o arquipélago, mas, acima de tudo, uma necessidade premente de afirmação identitária, seguros de sua resistência face a todas as intempéries. Infere-se que esse brado seja o somatório das vozes salientadas acima com as dos cabo-verdianos assombrados pela seca e iminência de morte, em um olhar de dentro para fora do texto. Enquanto que, considerando uma perspectiva de fora para dentro do próprio poema, a marcação dessas vozes também pode representar a própria criação lírica, compondo uma metalinguagem que propõe dar voz aos flagelados utilizando a literatura como veículo de denúncia.

Diante da perspectiva levantada, há de estabelecer-se aqui uma relação entre o caráter humanista e de denúncia social realizada por Ovídio Martins e a exposição desnuda de questões sociais em outros textos de cunho utópico, como foi a intenção de Morus ao escrever *A Utopia* (1516) e relatar as condições que se vivenciava na Inglaterra, pois, “a obra surge como o reflexo da vontade do seu autor de pôr fim a essas desigualdades e apresenta-se como uma crítica radical e sistemática à sociedade” (COSTA, 2019, p. 172).

5. Sobre Utopias e Distopias em *Vidas Secas* e *Os flagelados do vento leste*

O conceito de utopia foi concebido por Thomas Morus, durante a primeira metade do século XVI, no ano de 1516, com a publicação de seu livro de ficção, *Utopia*. Oriunda do grego *topos*, que significa “lugar” e do prefixo “ou”, simbolizando uma alternativa à realidade existente, referindo-se a um não lugar. Partindo desse princípio, existem ainda as ideias de eutopia, considerada o bom lugar, e de distopia, que seria o oposto, visto como o mau lugar (SILVA, 2021). Em sua obra, Morus apresentou uma sociedade estruturalmente imaginária, tanto política quanto social e economicamente, resultado de uma hipótese alternativa

defendida pelos interesses de classes que almejavam mudanças (COELHO, 1992, p. 27-32). Ao fazê-lo, tomou como inspiração *A República* de Platão, escrita no século IV a.C, que trazia um projeto platônico, materializando um dos sonhos mais antigos da raça humana: viver em uma cidade perfeita, com divisão de classes para manter a perfeita ordem, mas na qual, na realidade, eram os interesses do Estado que prevaleciam sobre a sociedade (COELHO, 1992, p. 20-21). Com isso, pode-se inferir que Morus tenha traduzido em seu texto o desejo de inúmeros ingleses, descontentes com a conjuntura da época, que ansiavam por tempos melhores.

Já Ernest Bloch, filósofo alemão e autor de *O Princípio da Esperança* (2001), abordou outra noção acerca de utopia: a chamada “utopia concreta”, que se opõe ao conceito de “utopia abstrata”, aquela idealizada por Morus. A utopia concreta olha para uma possível “concretização, reconstrução e transformação” da realidade, considerando como pilares para uma sociedade perfeita e equilibrada os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Para Bloch, a utopia humana consiste no *topos* voltado para o futuro, e serve de força motriz para os sonhos diurnos da consciência antecipadora que habita em nós, sendo esses sonhos voltados para frente, onde cria-se a imaginação e o desejo por algo que “ainda-não-é”, na busca de novos horizontes. (apud SILVA, 2021, p.14)

No lado oposto à utopia, está a distopia, que se configura como a conservação quase que total dos estratos sociais a partir das medidas estabelecidas pelo Estado. Há uma linha muito tênue entre os limites utópicos e distópicos, visto que, a partir do momento em que os objetivos desejados são obtidos satisfatoriamente, tenta-se estabilizar a nova realidade atingida por meio da conservação da ordem. Os dois se enfrentam quando há a necessidade de formação de novas projeções em prol do bem maior. Teixeira Coelho (1992) ressalta que há sempre a existência de um excedente do imaginário utópico que não conseguiu ser realizado mesmo após a concretização do objetivo almejado, o que acaba servindo como mola propulsora para um novo ciclo utópico na intenção de ser realizado na nova projeção. Dentro da Literatura e em diferentes gêneros textuais, o pensamento utópico pode aparecer e se caracterizar de inúmeras formas, indo desde uma insatisfação com a realidade mais sutil até o desejo explícito de mudança. De acordo com Martins (2007, p. 216) citada por Costa (2019, p. 176), “a utopia explora os limites do *poder-ser*: mesmo que nem sempre proponha uma possibilidade *a ser necessariamente alcançada*, acredita que depende, sobretudo, do *desejo humano em concretizá-la*”.

Então, particularmente dentro do cenário descrito em “Flagelados do vento leste”, vê-se esse desejo humano na reafirmação do sofrimento como integrante daquele povo perseverante que transforma dor em resistência frente à “desgraça” que os acomete naquele contexto distópico. “O mar transmitiu-nos a sua *perseverança* / Aprendemos com o vento a *bailar na desgraça* / As cabras ensinaram-nos a *comer pedra para não perecermos*” (MARTINS, 1962) [grifos meus]. Diante do iminente fim da vida, ficar e lutar consiste em si na utopia que busca transpassar aquela situação, como se a partir do amor telúrico encontrassem forças para resistir a todo sofrimento até a chegada “das águas”. O eu-lírico em primeira pessoa do plural declara com veemência a atitude do ilhéu, encarando as intempéries, numa negação à possibilidade de morte e visando dias melhores, o que se configura fortemente como sonho diurno do utopismo de resistência. Como ressalta Costa (2019, p. 176) sobre abandonar a ideia de morte como único resultado possível e focar em outra configuração projetada:

A morte como constatação estática e a fuga como processo dinâmico, ou seja, o dualismo entre a certeza do fato consumado e a possibilidade de transformação desse fato. Tal dualismo está numa relação direta com o viés utópico [...]: de um lado, a distopia identificada como a morte ou a iminência da morte e, do outro, a fuga como deslocamento rumo à utopia. (COSTA, 2019, p. 176)

Os versos do poema são permeados por descrições de tal realidade distópica, desmascarando o desalento pelo qual passavam, como uma revolta ao sistema fixado e registro de indignação, empregados na qualidade de mola propulsora, expondo que é sobre este pano de fundo que os flagelados se fortalecem. A partir da seguinte estrofe, “A nosso favor / *não houve campanhas de solidariedade* / *não se abriram os lares* para nos abrigar / e *não houve braços estendidos fraternalmente* / para nós” (MARTINS, 1962) [grifos meus], por exemplo, depreende-se que essas queixas protestam contra o abandono de Portugal em relação à colônia luso-africana, que seriam esses braços fraternais que não foram estendidos, assim também no verso, “Os homens esqueceram-se de nos chamar irmãos” (Martins, 1962). A denúncia relatada na lírica de Ovídio Martins é manifestação necessária, pois o estado de miséria é um dos mais urgentes da humanidade e negligenciá-lo é desumano. Daí a Literatura servir também ao propósito de ajudar a resolvê-lo, como traz o comentário de Astrojildo Pereira (1944), destacado no texto de Costa (2015, p. 155):

O problema da miséria é o mais importante, o mais urgente, o mais inadiável dos problemas que reclamam solução [...]. Fingir desconhecê-lo é hipocrisia; desinteressar-se dele é cumplicidade. Está visto que os romances não vão resolvê-lo; mas podem, mas devem contribuir para que ele seja resolvido (PEREIRA, 1944, p. 154, apud COSTA, 2015, p. 155).

Voltando ao poema, no primeiro verso da sétima estrofe, abaixo, tem-se uma referência à passagem de tempo e ao ciclo dos homens, mediante a estiagem e as chuvas cíclicas. Podemos inferir que há uma reação humana em compasso com a amargura instaurada pela ação climática do semiárido. Todos os anos os ilhéus passam grandes dificuldades, enfrentando a seca, a fome, as doenças, o desemprego, mas ressuscitam a esperança quando vem a chuva. O último verso representa essa esperança em um tempo que seguramente eles acreditam que virá e pelo qual aguardam “quando pudermos!...”:

Morremos e ressuscitamos *todos os anos*
para o desespero dos que nos impedem
a caminhada
Teimosamente continuamos de pé
num desafio aos deuses e aos homens
E *as estiagens já não nos metem medo*
porque *descobrimos a origem das coisas*
(quando pudermos!...)
(MARTINS, 1962) [grifos meus]

A narrativa de *Vidas Secas* inicia com a migração de uma família de retirantes em busca de um lugar melhor para sua sobrevivência. Durante a caminhada encontram uma fazenda “sem vida” e lá se instalam, apesar do cenário distópico com que se deparam, marcado pela ruína, pelo abandono:” Certamente o gado se finara e os moradores tinham fugido”. (RAMOS, 1984, p. 12).

No romance de Graciliano Ramos podemos observar que a obra inteira configura uma descrição do ciclo pelo qual transita a família retirante de Fabiano, como demonstra esse trecho do último capítulo, intitulado “Fuga”:

S/inhá Vitória precisava falar. [...] Chegou-se a Fabiano, amparou-o e amparou-se, esqueceu os objetos próximos, os espinhos, as arribações, os urubus que farejavam carniça. *Falou no passado, confundiu-o com o futuro. Não poderiam voltar a ser o que já tinham sido?* [...] A princípio quis responder que evidentemente *eles eram o que tinham sido*; depois achou que estavam mudados, mais velhos e mais fracos. Eram outros, para bem dizer. (RAMOS, 1984, p.16) [grifos meus].

Os destaques acima evidenciam marcas onde passado e futuro se confundem justamente porque terminam no ponto onde começam: retirando-se. Quando a vida na fazenda se torna difícil, Sinhá Vitória, Fabiano e os meninos sentem a necessidade de voltar à estrada mais uma vez, rumo a um lugar melhor, o qual não sabem onde fica e nem sequer se existe de fato. Porém, permanecer onde estavam não era opção, já que isso resultaria em esperar a morte chegar. Ir embora, partir (ou fugir), poderia levá-los à cidade grande no Sul, onde seus sonhos quiçá se tornariam possíveis.

Fabiano estava contente porque acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Esse pensamento reforça a ideia de que a felicidade só é possível em algum lugar que não existe e, por isso mesmo, é inatingível, continuando no âmbito da possibilidade, e não da estagnação. O sul, aqui tomado como o lugar de excelência de concretização dos desejos utópicos das personagens, corresponde a um mundo idealizado onde a família de retirantes, liderada por Fabiano, poderia dar vazão ao seu direito de sonhar. Uma espécie de utopia pasarguiana persegue “os infelizes” do romance do escritor alagoano, na menção à “cidade grande, cheia de pessoas fortes”. Tudo aquilo o que eles não são, não têm, mas gostariam de ser e ter (COSTA, 2019, p.190)

A família de Fabiano sair à procura do Sul, segundo Costa (2019, p. 190), representa mais do que uma ação consciente das personagens, a projeção de seu sonho diurno; seguem rumo ao lugar onde para elas tudo seria possível e melhor. Lá, seriam gente.

Como os “flagelados do vento leste”, também a família de retirantes nordestinos possui a força necessária para driblar a seca, a fome, o medo do incerto e a falta de

comunicação. Tudo isso alicerçado num “princípio esperança” de que dias melhores virão, quando a chuva vier. Esperança e resistência poderiam, assim, ser as palavras-chave comuns às duas obras.

6. Considerações finais

Em um primeiro momento, é mister falar da influência da literatura brasileira sobre o fazer literário do arquipélago africano, o que torna bastante aceitável a possibilidade de comparação entre as obras///, principalmente porque também giram em torno do mesmo tema: a seca. Seria esse o ponto de convergência de mais destaque entre elas, mas não o único. As sequências de personagens e um eu-lírico imersos em lugares tão inóspitos gera circunstâncias parecidas, tais como a pobreza, a miséria, a fome e a morte iminente.

Para além dessas situações resultantes da estiagem, em ambos os cenários, percebe-se o abandono por parte de todo mundo, inclusive de quem está mais próximo a suas realidades, mas escolhe ignorá-los. Ninguém em favor de Fabiano e sua família, tampouco dos ilhéus caboverdianos. É pavoroso: entre tantas faltas, a de acolhimento. Até mesmo Deus (ou os deuses, no poema) parece(m) tê-los abandonado ou esquecido de enviar a chuva.

Outro relevante ponto de semelhança que podemos inferir dos dois textos é que estão inseridos em um ciclo idêntico que se repete no mesmo ritmo da estiagem e da vinda das águas. A escrita acompanha esse movimento contínuo: no romance de Graciliano Ramos, a narrativa inicia com a “Mudança” e finaliza com a “Fuga” dos retirantes; na lírica de Ovídio Martins, a afirmação de que morrem/ e ressuscitam todos os anos é incisiva. E tal sobrevivência cíclica só é possível graças ao sonho diurno (utópico) presente em cada conjuntura e de seus processos de resiliência.

Apesar das aproximações, os objetos de estudo dessa pesquisa se distanciam em vários níveis, a começar pelo gênero textual de cada um deles. No entanto, como explicitado ao longo da análise, é perfeitamente aceitável realizar a comparação entre escritos de gêneros distintos. Mas as divergências não estão só nesse sentido, como também nos contextos exibidos. A exemplo disso, temos que enquanto em *Vidas Secas* as personagens são caracterizadas como fugitivas por preferirem o êxodo a morrer naquela terra onde sequer têm raízes, em *Flagelados do Vento-Leste*, o apego telúrico é maior do que todo sofrimento causado pela seca. E ficar, como resistência, se sobrepõe à busca utópica de um lugar melhor longe da seca, da fome, do desemprego e da morte.

Ademais, há também pontos contrastantes. A história de Fabiano e a família é narrada sob uma perspectiva bastante negativa se comparada ao poema africano, que traz bem mais fortemente um sentimento de esperança. Nos versos cabo-verdianos a desgraça dos ilhéus os faz desafiar até os deuses; no romance brasileiro os nordestinos veem no divino uma fonte de força e resqúcio de esperança. Outras distinções que vale ressaltar são em relação aos sonhos utópicos (sonhos diurnos) presentes nos textos. Enquanto no brasileiro a utopia está em buscar um lugar melhor (eutopia) longe do cenário distópico da seca, no cabo-verdiano é a esperança de que o futuro trará dias melhores, com a chegada das “águas”, que alimenta os seus sonhos utópicos. E por fim, quando falamos de resiliência, ao olhar para o romance, nota-se que as personagens precisam criar resistência por conta própria e “endurecer” para não serem “devoradas” pela terra sobre a qual viajam; em contrapartida, no poema, a resistência do ilhéu é obtida através de sua ligação intrínseca com os ventos, o mar, a montanha com a terra, enfim.

Mas, então, se a seca é o que permeia ambas as obras, por que os resultados gerados não foram os mesmos? Bem, levando em conta que diferentes culturas influenciam na personalidade dos indivíduos, isso provavelmente explica porque, mesmo diante de um cenário parecido, cabo-verdianos e brasileiros são passíveis de reagir de forma diferente.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Antologia temática de poesia africana 1**: na noite grávida de punhais. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1976.

BARBOSA, Jorge. *Caderno de um ilhéu*. Lisboa: Ilhéu editora, 1956.

BARBOSA, Lilian. *Literatura Caboverdiana: Um Caso a Parte*, In: **Revista Argumento**, ano 11, número 17. Editora: UniAnchieta, 2010.

CABRAL, Amílcar. *Apontamentos Sobre a Poesia Cabover/diana*, In: **Boletim de Propaganda e Informação III**, 28, 1952 / **Obras Escolhidas de Amílcar Cabral**, Vol. I: A Arma da Teoria – Unidade e Luta. Editora: Seara Nova, 1976, p. 25-29.

CAMARGO, Patrícia. *Os Flagelados do Vento Leste, de Manuel Lopes, um ícone da Literatura Caboverdiana*, In: **Revista África e Africanidades** – Ano I, nº2, agosto de 2008.

CARVALHAL, Tânia F. **Literatura comparada** - 4.ed. rev. e ampliada. - São Paulo: Ática, 2006.

COELHO, Teixeira. **O que é utopia**. São Paulo, Brasiliense, 1999.

CORRALES, Luciano. **A intertextualidade e suas origens**. Rio Grande do Sul, 2012.

COSTA, Maria Gabriela. Reverberações utópicas em Vidas Secas. In: **Utopismos alagoanos: de ilhas, cidades e viajantes** (Movências da utopia. V. 2), CAVALCANTI, Ildney; SANTOS, Arenato. (Orgs.), p: 171-193. Maceió – AL: Edufal, 2019.

COSTA, Maria Gabriela. Entre a falta e a abundância: itinerário de utopias em Vidas Secas e Viagem A “São Saruê”. In: **Os Retornos da Utopia: histórias, imagens, experiências** / Alfredo Cordiviola, Ildney Cavalcanti (org.), p. 155 - 177. Maceió – AL: Edufal, 2015.

FEITOSA, Augusto C. O. **A terra trazida em uma viagem de regresso: O dilema do caboverdeano em Hora Di Bai**. Mimeo. Maceió – AL, 2018.

FERREIRA, Manuel. **Hora di Bai**. São Paulo: Ática, 1980.

FERREIRA, Manuel. **A aventura crioula**.3.ed. Lisboa: Plátano Editora, 1985.

FRAZÃO, DILVA. **Graciliano Ramos: Escritor Brasileiro**. In: https://www.ebiografia.com/graciliano_ramos/ (acesso em 05 de junho de 2022).

KOCH, Ingedore G. V.; BENTES Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Ovídio **100 Poemas - Gritarei, Berrarei, Matarei - Não ou para pasárgada**, 1962.

MENDONÇA, Fernando. A literatura de Cabo Verde: o romance. In: **Revista Brasileira de Língua e Literatura**. Ano V. Número 11. 1 e 2 semestres, 1983. Rio de Janeiro.

MEDINA, Cremilda. **Sonha Mamana África**. São Paulo: Epopeia; Secretaria de Estado da Cultura, 1987, p.464)

PAULA, Júlio C. M de. **Manuel Bandeira e Claridade: Confluências literárias entre o Modernismo Brasileiro e o Cabo-Verdiano**. São Paulo – SP, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**, 1938, reimpressão: 43ª. Ed., Rio de Janeiro: Record, 1984.

RIBEIRO, Renildo. Resistência e Utopia em Vidas Secas, de Graciliano Ramos. In: **Leitura-Literatura e Utopia**, n. 32, p 173-186. Maceió – AL, 2003.

SAMOYAUULT, Thiphaine. **A Intertextualidade**. Editora Hucitec: São Paulo – SP, 2008.

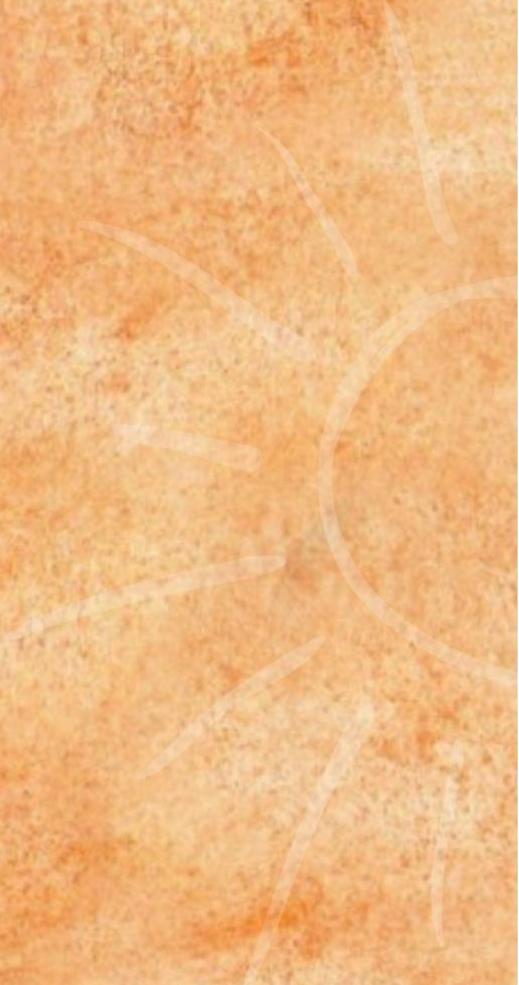
SANTOS, Rubens Pereira dos. **Vidas Secas e Os Flagelados do Vento Leste: insulamento e tragédia**. São Paulo – SP, 1995.

SILVA, Eduardo G. M. **A morna canta a caboverdianidade no conto Galo Cantou Na Baía, de Manuel Lopes e no Romance Hora Di Bai, De Manuel Ferreira**. Maceió - AL, 2017.

SILVA, Maria da Graça Goes. **Reconfigurações utópicas em A montanha da água lilás, de Pepetela**. Maceió- AL, 2021.

TEIXEIRA, Eliaquim. Evasão e antievasão: facetas da utopia em Cabo Verde. In: CAVALCANTI, Ildney; CORDIVIOLA, Alfredo. (Orgs.). **Os Retornos da Utopia: Histórias, Imagens, Experiências**. Maceió: Edufal, 2015.

Ensaaios



O ROMANCE: INTERAÇÕES E INTER-RELAÇÕES NAS TEORIAS DE GOLDMANN E BAKHTIN

THE NOVEL: INTERACTIONS AND INTERRELATIONSHIPS IN GOLDMANN AND BAKHTIN'S THEORIES

Marcos Aparecido Pereira ¹

Epaminondas de Matos Magalhães²

Resumo: Este ensaio discute o romance na perspectiva de Lucien Goldmann e Mikhail Bakhtin, procurando nos apontamentos desses teóricos a base para a compreensão desse gênero em diferentes perspectivas de estudo e, portanto, buscando compreender o gênero romanesco e sua interação e inter-relação com o ser humano e seu mundo.

Palavras-chave: Romance; Goldmann; Bakhtin.

Abstract: This essay discusses the novel from the perspective of Lucien Goldmann and Mikhail Bakhtin, looking at their thought basis for understanding this genre from different perspectives of study and, therefore, seeking to comprehend the novel and its interaction and interrelation with the human being and his world.

Keywords: Novel; Goldmann; Bakhtin.

Em *Sociologia do Romance e Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, Lucien Goldmann e Mikhail Bakhtin, respectivamente, discutem o romance, essa criação literária tão representativa do ser humano e, ao mesmo tempo, de tanta receptividade na sociedade. Procurando entender o surgimento, a formação e a constituição desse gênero literário, os apontamentos desses dois teóricos são, ainda, base para a compreensão do romance em diferentes perspectivas de estudo (social, cultural, linguística, econômica etc.). Deste modo, a partir do exame dessas obras, buscou-se compreender o gênero romanesco e sua interação e inter-relação com o ser humano e seu mundo.

O sociólogo Lucien Goldmann, fundamentado especialmente nas teorias marxistas, dedicou-se ao estudo das estruturas sociais, suas transformações históricas e as relações de

produção no universo cultural. De modo geral, esse autor procurou analisar de forma crítica as ligações entre o desenvolvimento da economia de mercado e a ideia de um indivíduo autônomo e autêntico. Publicou *Sociologia do Romance* em 1964, livro no qual, a partir da análise de romances de Malraux e de um breve estudo de histórias de Robbe-Grillet, o autor buscou estabelecer os princípios orientadores de um estudo do romance sob o olhar sociológico. De acordo com seu estudo, a criação artística jamais seria individual e sempre teria bases na realidade da vida social e no esforço dos grupos sociais de solucionar determinados problemas. O trabalho do escritor, nesse caso, seria apreender os pontos essenciais da realidade em sua obra, sem, contudo, estabelecer um tipo de homogeneidade entre o pensamento social e a criação.

Nessa obra, Goldmann defende uma “homologia” estrutural direta entre as estruturas do mercado capitalista e as do gênero romanesco, sem passar pela mediação de uma consciência coletiva, pois centra sua abordagem num sujeito formado pelas condições históricas e sociais. Deste modo, há no romance, segundo o autor, a transposição da vida cotidiana de uma sociedade individualista, nascida da produção para o mercado. Assim, a criação artística surgiria como um tipo de resposta significativa e articulada aos problemas da vida social, uma vez que está no bojo da criação artística explicitar as elaborações sociais dos próprios grupos sociais, impulsionando-os à reflexão e à conscientização, portanto, jamais à resignação e ao abrandamento.

É necessário mencionar que enquanto método científico, o estruturalismo genético tem como foco a análise da totalidade estrutural do objeto observando as relações dialéticas que se estabelecem entre o todo e suas partes. Nesse sentido, vale lembrar que o pensamento de Goldmann sofreu influência da epistemologia genética de Jean Piaget e, também, da obra de Georg Lukács acerca do romance.

Dessa forma, para o autor, o estruturalismo genético, teria a capacidade de fomentar estudos entre a unidade expressa pela criação e a evolução social. Nesse viés, o pensador apresenta o ser humano como um sujeito de classes sociais que só poderia ser autêntico na medida em que se situasse numa dimensão transindividual histórica ou transcendente. De tal modo, as visões de mundo das pessoas nas diferentes classes sociais se inserem diretamente entre a vida econômica e as criações artísticas de determinada cultura, justificando o argumento de que a criação literária é coletiva, haja vista que suas estruturas internas seriam homólogas às estruturas mentais de determinados grupos sociais, que, por sua vez, têm suas origens nas relações econômicas instaladas na sociedade.

Não se limitando a procurar uma correlação entre as obras e o *conteúdo* da consciência coletiva, o teórico aplicou um tratamento historicista à *forma*, apostando na correspondência entre as categorias estruturantes da criação literária e essa consciência. Além disso, para ele, no romance, ao contrário da epopeia, o herói luta por si, representando seus valores individuais, buscando resolver seus próprios conflitos e interesses.

De acordo com Goldmann, no romance há a representação da busca de valores autênticos de uma sociedade que, por sua vez, é desprovida de autenticidade. Esse autor compreende que o herói, em sua busca por valores autênticos, rompe com a comunidade, sem, contudo, romper totalmente com ela. Afinal, o herói é uma construção artística de um mundo degradado e, especialmente, é uma elaboração de um sujeito, o escritor, que também é proveniente dessa mesma sociedade degradada, sendo que os pensamentos e comportamentos do escritor não são capazes de escapar do poder degradante do mercado. Portanto, o resultado só pode ser a contaminação das relações estabelecidas e a impossibilidade de encontrar e/ou de representar valores autênticos nesse mundo.

Por entender o romance e suas representações a partir da dinâmica das classes sociais e das relações de poder presentes nas estruturas da sociedade capitalista, Goldmann afirma que as disputas sociais fazem parte da gênese de criações culturais que se apresentam fundamentadas numa íntima relação da estrutura e dos valores da obra. O autor compreende que os valores autênticos estão presentes apenas na mente do escritor, de forma abstrata, e que é impossível concretizar esses valores na obra, logo, o romance nasce de forma degradada, e, conseqüentemente, o herói idem. Fato que ajuda a explicar as origens do que ele chama de herói problemático, ou seja, um personagem que busca quase que inutilmente por valores autênticos.

Por meio de uma análise profunda da economia de mercado e suas modificações sucessivas, Goldmann afirma que depois de provocar a criação de obras de ficção onde o individualismo representava um valor, o capitalismo deu origem a obras em que o herói problemático confrontou seu destino com valores e ideologias que desafiaram a sociedade burguesa. É necessário destacar também que para esse autor o romance está entre a tragédia e o épico, e o personagem fictício será, essencialmente, problemático, como destacado anteriormente; entretanto, à medida que avança em sua análise, o teórico expõe que o romance passa a apresentar a dissolução do personagem, como em obras de Kafka, Joyce e Musil. E, mais adiante, ele afirma que o romance passa a ressaltar a “coisificação”, ideia em que os objetos ganham destaque e autonomia em relação aos seres humanos. Essa condução

interpretativa fragiliza em muitos aspectos o argumento de Goldmann pela evidente composição de obras literárias, no século XX, em que essa “coisificação” é questionável, seja na literatura francesa, na inglesa, e mesmo na brasileira.

O teórico expõe, ainda, que o romance, seu mundo de absurdos e de autonomia dos objetos ilustra o fenômeno da reificação, neste caso, entendido por ele como um processo psicológico permanente e que tende a se intensificar socialmente. Nesse tipo de sociedade, as forças ativas de produção são exercidas apenas em nome do valor de troca e a comunicação humana ocorre somente através do fetichismo, como ilustra Goldmann com base nas teorias de Marx sobre o fetichismo de mercado, sendo que nessa teoria as relações sociais são baseadas em relações econômicas, no dinheiro, em *commodities* e em negociações de mercado.

Por outro lado, o filósofo russo Bakhtin, compreendendo o mundo e as relações constituídas entre os indivíduos por meio da linguagem, elaborou uma vasta produção sobre questões estéticas, literárias e outras concernentes ao poder da palavra enquanto discurso. Formulou conceitos amplamente discutidos e conhecidos como polifonia, dialogismo, carnavalização, dentre outros.

A obra *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* compõe-se de um conjunto de ensaios nos quais o autor avalia, sobretudo, as formulações do material, do conteúdo, da forma, do espaço e do tempo na composição do romance. Deste modo, ao debruçar-se sobre um grande número de obras, o autor tece reflexões sobre o fazer literário e sobre a lógica imanente à criação literária em seus contextos de significação, deixando clara a necessidade de analisar os fenômenos literários de forma indissociável dos demais fenômenos culturais. A percepção de Bakhtin é que o romance seria uma forte e rica expressão histórica, um modelo de funcionamento da sociedade, e, portanto, da cultura.

Ao considerar a palavra o ponto central de toda manifestação humana, perpassando pela construção do conhecimento, do próprio indivíduo e de outrem, da concepção de mundo do sujeito, e, conseqüentemente, de todo o contexto cultural que o rodeia, sendo, portanto, uma elaboração ideológica, o teórico deixa claro que é na relação dialógica que, também, o gênero romanesco, a exemplo de toda e qualquer inter-relação humana, é edificado. Logo, a palavra no romance é ao mesmo tempo objeto e instrumento de representação e, por consequência, o objeto estético que se forma, o romance, só pode ser um modelo da realidade social, um modelo que abriga imagens, diferentes, diversas, antagônicas, reveladoras e multiculturais.

Ao refletir sobre o romance, Bakhtin destaca-o como sendo de uma categoria literária superior, quase inigualável, dado seu caráter de plasticidade, de absorção de outros gêneros, mas principalmente pela permanente renovação de seus próprios moldes. Neste ponto reside, de acordo com o pensador russo, a dificuldade de determinar seus limites e estabelecer uma teoria do gênero. Por ser um gênero em constante inacabamento, os estudos sobre o romance também o são, fato que impede a consolidação de estruturas e normas convencionadas de maneira estanque, o que, por sua vez, coloca em xeque a própria definição de estabilidade dos gêneros. Ao contrário de outros gêneros, para o autor, a verdadeira premissa do romance é a estratificação interna da linguagem, o que o torna uma construção plural nos níveis estilístico, discursivo e linguístico.

Sendo encontro e cruzamentos de vozes, o romance é exemplo de alteridade genuína, um terreno em que há uma multiplicidade de contradições e de tensões, um jogo em que o discurso do sujeito é formado por um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes que dialogam inseridas dentro de determinado contexto sociocultural. Vozes essas que se constituem de consciências autônomas que travam entre si diálogos em nível de igualdade. Desta forma, é apenas na relação dialógica das consciências que o romance ganha suas formas arquitetônicas, ou seja, é por meio dessa relação que o objeto estético ganha os contornos que compõem o conteúdo, portanto a palavra, o discurso, é que une forma e conteúdo. E se a palavra é a gênese ideológica do romance, se o axioma essencial deste é a estratificação da língua e, de igual maneira, de seus grupos sociais, e se através desses (língua e sujeitos), a relação dialógica possibilita a formação do objeto estético em questão, então, seria possível dizer, com base nos apontamentos de Bakhtin, que o romance é a representação estratificada discursivo-cultural em determinado tempo.

Enquanto a epopeia, segundo Bakhtin, seria um gênero ligado ao passado, à memória, o romance estaria ligado ao presente e seria, desta maneira, uma forma de conhecimento e interação com o mundo, afinal, sendo resultante de um processo dialógico, o herói jamais está isolado; suas ideias e ações, tampouco. Os elementos que constituem o romance estão interligados e emaranhados numa complexa teia de significações ideológicas em que tempo e espaço estão em uma relação de interdependência, portanto, para Bakhtin, essas duas categorias são essenciais na produção estética do romance.

O autor ainda pontua que o romance é a única forma de representação da realidade moderna que seja adequada, pois é a única capaz de expressar um presente eterno. O romance cria um mundo presente, ainda que remodelando o passado e permanece vivo a despeito da

constante metamorfose do indivíduo. Deste modo, o gênero romanesco nasce ligado ao presente, ao não oficial e à profanação, ao contrário, do gênero épico, por exemplo, que se fundamenta num passado legítimo e glorioso, normalmente. E como o romance prolonga o presente, ele tende, portanto, a apontar para o futuro, predizendo-o e influenciando-o.

Bakhtin faz questão de destacar a origem cotidiana e coloquial do romance, isto é, ele surge quando o tempo presente se torna o ponto de partida das preocupações estéticas e ideológicas. Desta forma, nascido das experiências cotidianas, o romance carrega essas experiências em seus enredos. O herói é cotidiano, com vivências do dia a dia, que, por sua vez, são fundamentalmente organizadas ao redor do espaço-temporal. A ação em relação ao tempo e ao espaço é denominada pelo autor, cronotopo. Deste modo, o tempo e as interações em relação a este tempo, com outrem, em determinado espaço, deixam marcas no herói, que, por sua vez, está em constante transformação, e tem sua vida representada em seus momentos de crise e de ruptura. O homem ganha consciência de si e do outro no romance, sua jornada é ao mesmo tempo interna e externa num processo de descobertas e ressignificações de destinos não-traçados de antemão.

Ao analisar os apontamentos de Goldmann é possível perceber que o conceito de “sociedade degradada” não fica especificamente claro. Assim, cabe-nos perguntar: o que seria uma sociedade *não-degradada* e quais seriam os valores autênticos nesta sociedade? De igual maneira, gostaríamos de destacar a figura do herói problemático, que nada mais é do que a representação de um ser humano numa construção estética situada em determinado tempo e espaço. Logo, talvez fosse possível ponderar que o herói do romance não é problemático e sim essencialmente humano, vivendo e sobrevivendo aos dramas e experimentações da vida social moderna. Somos a eterna imagem de Diógenes de Sínope procurando “a verdade”, seja no mundo real ou ficcional. De maneira empírico-pilhérica poderíamos dizer que o ser humano que não tivesse “problemas”, ou seja, não buscasse algo, esse sim seria “problemático”.

Desta forma, o herói do romance não deve ser visto como incompatível ao seu mundo, da mesma maneira que não existe ser humano que seja inteiramente e completamente anente ao mundo. Muito pelo contrário, ele é um ser que responde e pergunta, é um ser que dialoga e, pelo diálogo consigo, com outrem e com as instâncias ideológicas instaladas, é um ser que age em seu espaço e tempo, toma atitudes, faz reflexões e vive em direção a um futuro de possibilidades que enriquecem a experiência humana (sua e do leitor). Além disso, o herói talvez não surja como resposta a um problema, como afirma Goldmann, mas sim da

necessidade de representação que carregamos de nossos mais distantes ancestrais que faziam isso de forma oral. O homem tem a necessidade de projetar a si e ao seu universo e, através da projeção, tem o desejo e a possibilidade de compreender-se em suas mais diversificadas facetas no mundo e, portanto, ao mundo. Talvez esse seja o princípio de todas as respostas perseguidas.

Se o capitalismo forneceu as estruturas econômico-sociais para o surgimento e a popularização do romance, foi pela plasticidade e maleabilidade de incorporar o homem cotidiano, seus dramas, sonhos e reflexões que o romance ficou e tende a ficar na história do mundo e da literatura. Obviamente os fatores econômicos foram fundamentais para que o gênero romanesco desabrochasse e se fortalecesse, contudo, reduzir a esta perspectiva a complexidade das relações estabelecidas dentro das mais diversas formas de representação das sociedades e de suas culturas parece simplificador, pois desconsidera, por exemplo, o movimento constante e a interdependência entre as classes sociais, isso sem contar os demais fenômenos culturais.

O romance, sendo um gênero vivo, dinâmico, adaptável e inacabado, talvez seja o gênero mais parecido com o próprio ser humano, uma vez que ele também está em constante evolução e toda e qualquer busca de definição jamais consegue abarcar toda a multiplicidade existente, haja vista que tanto fatores internos quanto externos e a maneira como eles são processados interferem na natureza do resultado de criação e produção de sentidos no objeto estético literário.

Somos seres de linguagem e muito antes que as noções do mercado capitalista surgissem já éramos seres definidos pela linguagem e pela significação ideológica que cada palavra carrega em seu âmago, portanto, toda e qualquer representação humana no romance tem seu ponto central na palavra. É a palavra que usamos para realizar a criação literária, é ela que dá a possibilidade de o artista subverter a lógica das perspectivas estabelecidas culturalmente e dar vida, mas principalmente, voz a personagens que abalam (e abalaram) as estruturas do pensamento e da percepção das relações humanas com o universo real, mas, em alguns casos, também imaginário que o rodeia.

O romance é, sim, uma forma privilegiada de representação da realidade, talvez não única, da maneira como afirma Bakhtin, mas decididamente privilegiada, pois sua elaboração configura-se articulada à nossa enquanto seres humanos: reconfigurando o passado, vivendo o presente e projetando o futuro em cada ato de fala e em cada ação realizada.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1993.

GOLDMANN, Lucien. **Sociologia do romance**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Resenhas



A VOZ DO SILÊNCIO EM *ANTES DE NASCER O MUNDO*, DE MIA COUTO

COUTO, Mia. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 280 páginas.

Alice Rodrigues Guedes¹

Autor de mais de 30 livros – migrando entre poesias, contos e romances – Mia Couto é o escritor moçambicano vencedor do prêmio camões (2013) e do renomado Prêmio Internacional Neustadt de Literatura (2014), recebido, também, pelo brasileiro João Cabral de Melo Neto, em 1992, fazendo desses dois autores os únicos escritores de língua portuguesa a receberem a honraria. Couto apresenta, pela primeira vez no Brasil, em 2009, a obra *Antes de nascer o mundo*. Sua edição mais conhecida, publicada pela Editora Companhia das Letras em 2016, possui 280 páginas, com 16 capítulos – sempre iniciados com um poema ou citação que converse com o conteúdo abordado – divididos em três “livros” que desenvolvem o enredo de forma envolvente.

Mwanito, o caçula da família, que será apresentado por Mia Couto, é o narrador dessa belíssima história, que toma forma na savana africana. Silvestre Vitalício, pai do menino, foge da vida que tinha na companhia de Mwanito; Ntunzi, o filho mais velho; e Zacaria, o militar empregado da família; com destino a um lugarejo em Moçambique, nomeado pelo patriarca de Jerusalém, “a terra onde Jesus haveria de se descruificar” (COUTO, 2016, p.11), com a justificativa de que a vida fora da terra de Jesus já não existe mais. Além da família principal, o livro também introduz o Tio Aproximado, único personagem da trama que tem contato com o que está fora de Jerusalém, responsável, assim, por levar mantimentos para Vitalício.

O primeiro livro, “a humanidade”, destina cada um de seus capítulos a um sobrevivente habitante do lugarejo. Aqui, são apresentadas com detalhes, pela primeira vez, as personagens, a cidade e as regras ditadas por Vitalício para a convivência no local. No primeiro capítulo, o autor apresenta o cargo dado a Mwanito de “afinador de silêncios”, cargo estabelecido pelo pai, que sempre pedia ajuda para ficar calado. O menino explica que seu silêncio é um dom herdado, e relembra a mãe que, “de tão calada, ela deixara de existir” (COUTO, 2016, p.14). Ntunzi, diferente do irmão, não possuía uma boa relação com o pai, e

¹Graduanda do 5º período de Letras Português da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do PET Letras Ufal desde 2022.

desacreditava de todas as histórias contadas por ele. Em diversos momentos da obra, o real se mistura com a fantasia e ao leitor é passada a mesma sensação de desconfiança presente em Ntunzi. Não é possível distinguir com clareza até que ponto as narrativas de Vitalício são confiáveis e em quais momentos o pai dos meninos beira a loucura.

É no inquietante livro dois que a trama caminha mais rápido ao encontro das respostas, introduzindo novas personagens. O cenário que, até então, não tinha apresentado nenhuma personagem feminina, é modificado em “a visita” após a chegada de Marta, uma fotógrafa portuguesa, no local do exílio da família. É essa chegada que vai atizar os sentimentos e as perguntas dos dois irmãos, desestabilizando os discursos de Vitalício, pois fica clara a existência de vida fora de Jerusalém. O segundo capítulo deste livro é contado a partir das cartas da viajante, que possuem a mesma brandura poética da narração de Mwanito. Entrelaçando essas duas narrativas, Couto faz um delicado caminhar, carregando a trama entre o isolado lugarejo e os prédios portugueses. Também delicado, e muito bem trabalhado, é o “nascimento” de Mwanito nessa parte da história. O escritor expande o crescimento do menino, que se dá simultaneamente ao crescimento do tempo em Jerusalém, e prepara o leitor para o nascimento de novas narrativas no começo do livro três.

Em cada parte, há o surgimento de novas peças para completar o quebra-cabeça da memória da vida antiga de Mwanito, mas é no livro três que todas as perguntas que surgem – na cabeça dos meninos e na do leitor – são, finalmente, respondidas em “revelações e regressos”, o último dos livros apresentados, que esclarece o que aconteceu com as personagens e com o resto do mundo. É, também, o final da obra que vai afirmá-la como um metalivro, quando é revelado que *Antes de nascer o mundo* é uma história escrita por Mwanito, como se o menino fosse um heterônimo de Couto, escrevendo sua própria vida. Essa revelação acontece quando o irmão mais novo entrega para Ntunzi o exemplar de seu texto, afirmando “Aqui está Jerusalém” (COUTO, 2009, p. 276).

Antes de nascer o mundo é uma narrativa muito bem construída que aborda a conflituosa relação humana com o tempo e a memória. Couto produz uma obra rica em sentimentos e emoções, repleta dos mais bonitos diálogos com uma marca de oralidade já familiar em seus escritos. Com uma forte veia poética ligando as formas de escrita, o autor inclui em *Antes de nascer o mundo* um multiculturalismo e uma busca da identidade nacional também sempre presentes nas literaturas do escritor brasileiro Guimarães Rosa. Em suas páginas, o moçambicano transforma a pacata Jerusalém em uma beleza literária única,

caminhando passo a passo com o leitor por uma história recomendada a qualquer um que se proponha a ler com o coração.

Textos literários



(A) BALADA 2.5 NA ESCALA RICHTER

Luiza Rabelo¹

Estrondooooooooooooo

Rachou paredes e almas

Rincando o solo, separou histórias...

Assombro!

Apartaram de nós

Bairros, espíritos e ruas...

-“Cadê o meu pôr-do-sol”?

Desesperadamente grita o fotógrafo;

Em apelo, ainda a mesma voz:

-“Cadê minha mãe?”

Onde mais?

Mãos nuas...

Mães mortas...

Em lágrimas

Na subida em óleo, a pele sua

Sal evapora ... Onde moras?

Cachorro, gato, galinha...

Vidas deixadas, apagadas...

Nas falas, cada um de um lado

Grande rinha

Paredou-se mães...

Crias em casas vazias

¹Egressa do Curso de Letras (Espanhol - Curso inconcluso) da Faculdade de Letras, UFAL. Atualmente, estuda administração na mesma Universidade e, sonhando com justiça social e bem-estar animal integrado, ampara-se nas letras em resguardo e luta.

Vertendo-se
Matou-se cães...
Aproteicas vidas
Mercado, mais valia...
Prendeu-se gentes em águas frias
Lacrou-se escolas
Vetou-se direitos
Em algum telhado
Solidão refletida
Um gato...Miaaaaaauuuuuu...Miaaaaaauuuuuu
...Miaaaaaauuuuuu...Miaaaaaauuuuuu

Hecatombe!
Cem bois que nada
Adiante, cem mil vidas
Bem mais...
Nada mais!

Mundaú no salobro mundão em escombros
Há respeito à constituição?
Nenhum artigo
Nenhum inciso
Nenhuma educação

qspquantidade suficiente para:

- Descaso governamental
- Caídas ancestrais
- Sais em precipitações
- Precipitados seres

Abismo...
Beiras vazias
Quede-se!

Abisme-se!

Flores vermelhas Estrangeiras!

Sal da terra.....Sal-gema

Gema!

Grite!

.....

Açoite!

Acoite!

Açoita-se!

Acoita-se!

BRASKEM para quem?

BRASKEM por quem?

BRASKEM é de quem?

Maceió?

De ninguém!

Sal-Gema...

Gemeu Maceió

Gritou sua gente

Um passo adiante

Povo valente!

BRASKEM és por quem?

Ninguém!

Sal-Gema...

Move-se escolas

Salga-se lombos

Nada mais se sabe nas terras marechais...

BRASKEM e além!

Sem bússola, não mais assombro... Quilombo!

Quem fica é sozinho
Contestada rebeldia
Partidas
Partidos
Partem-nos!
Nada demais: 2.5 na Escala Richter
E nada mais!

Apenas uma notícia:
7 Crias
5 gatos
1 Agonia
5 escolas
7 Selos
Zero humanidade ...
Muitos Zeros e mais ainda \$\$\$\$\$\$

Guetos urbanos
Restos humanos
Paredes formando lares

E o menino?
E a menina?
Sabem da escala logarítmica arbitrária de base 10?
Geografam-se?
Topografam-se?

Bom Parto ... palidez em eclâmpsia
Bebedouros salobros Mutange em Mugidos
Mais acima, bem no alto...
De um lado, Farol apaga
Do outro, Pinheiro caído

Partidas...

Partidos...

Mal paridas...

Flexal flechado...socialmente morto

Como alívio quase nada...

Flexíveis seres...sem porto

À deriva no mar pedra

Políticos arrotos!

Trilhos, Trilhos, Trilhos...

Sem trem, nem ninguém

E por quem?

Braskem!!!

Braskem!!!

Braskem!!!

Há um grito!!!!!!!

Por quem?

É quem?

E para quem?

Braskem !!!

Braskem !!!

Braskem !!!

BRASKEM para quem?

BRASKEM por quem?

BRASKEM é de quem?

Para saber, um caminho:

Por quê?
“Das Kapital”

Para Quem?
A Capital!

É de quem?
Salvação?
Educação!!!

Peite!
Freire!
Freire-se!

Não!

Importa-se?

Importa-se!
Exporta-se!

Sal-Gema?
PVC ... Para você?
PVC ... Para poder!
Cloretos e atritos
Para o povo, conflitos
NaCl é Cloreto de Sódio
É sal
Sal de lágrimas
Sal de suor
Sal de urina
Sal de ser
Sal precipitando-se para quem?
Sal-Gema!

Braskem!!!

Braskem!!!

Braskem!!!

BRASKEM para quem?

BRASKEM por quem?

BRASKEM é de quem?

20 cavidades no solo

Cavaram corações insepultos

Assina aqui e some!

Latidos

Miados

Gritos

.....Não importa quem tem fome.....

Culpa?

É de quem?

Do homem!

.....Sobrenome?.....

Espíritos partidos

Corpo, Copos e cólera

O povo?

Salta!

Sai daqui!

Dispara...

Evapora...

Peste urbana

Salga-nos o lombo

Engole o choro

Hidrate-se

É o trato: Diáspora!

Vaza!

As nossas crianças não sabem
Não sabem o que é “Perigo de Sinkhole”
Políticas em Educação Básica para quem?
As nossas crianças herdaram crateras no solo
Abismos na formação

NaCl é Cloreto de Sódio
KCl é Cloreto de Potássio
CaCl₂ é Cloreto de Cálcio

Abismos na formação
Nossas crianças não sabem...
Desolação

Quem sabe?
Braskem!!!

Açoitados de quem?
Braskem!!!
Braskem!!!
Braskem!!!

Acuados por quem?
Braskem!!!
Braskem!!!
Braskem!!!

BRASKEM para quem?

BRASKEM por quem?

BRASKEM é de quem?

Em tatuados muros:

“Braskem, quanto vale o suor das nossas lágrimas ?”

“Aqui morava uma família...”

”Aqui moravam sonhos...”

Em gritos roucos, não de poucos:

”Não mudamos apenas de casa...mudamos de vida”

“Cadê nosso pôr-do-sol?”

“Quanto vale a dor moral de uma lembrança...”

“Mais ou menos uns dez gatos foram alimentados por nós...”

“Saímos quando não tinha mais jeito...”

“Memórias afetivas...que não serão apagadas por esta tragédia ambiental...”

Em sal, escreve-se dores...

Para quem fica, rancores...

Tem mais:

- Dengue
- Zika
- Chikungunya

As agonias

As crias

As moitas

Quero ar

Cama e coito

Mais solo

Cadê?

Quem sabe?

Quem tem?

Braskem!!!

Braskem!!!

Braskem!!!

Patrulhas armadas

Patrulham bairros fantasmas

Há muros

Esmurro-os...

Para que?

Por quem?

Braskem!!!

Braskem!!!

Braskem!!!

BRASKEM para quem?

BRASKEM por quem?

BRASKEM é de quem?

Distopia antropológica em cenário apocalíptico

Geologia de poder

Geografia nociceptiva

Cadê guarida?

Quem tem?

Braskem!!!

Braskem!!!

Braskem!!!

Toma cinco mil reais e mude-se!

Toma mil reais e alugue-se!

É isso ou nada!

Entendeu?

Socorrooooooooooooooooooooooooooooo

SOS, SOS, SOS, SOS, SOS, SOS, SOS

Socorrooooooooooooooooooooooooooooo

Morro é de morrer

Morro é de subir

Moro não é aqui!!!

E por quem?

Braskem!!!

Braskem!!!

Braskem!!!

Há Faróis!

Há Esperança!

Há Prados!

Ainda muros!

Agora pranto...

Braskem!!!

Braskem!!!

Braskem!!!

O alento: EDUCAÇÃO

E Como? Com POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

Para explicar o porquê: A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, o pilar...

Para não se repetir Sal-gema, salguemo-nos em livros!

Saber, Saber, Saber...

SOS-Saber, SOS-Saber, SOS-Saber, SOS-Saber,

SOS-Saber, SOS-Saber, SOS-Saber

Para quem?

Por quem?

*

TODES

TODES TODES

TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES

TODES TODES

TODES

*

*

TODES

TODES TODES

TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES

TODES TODES

TODES

*

*

TODES

TODES TODES

TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES TODES TODES

TODES TODES TODES

TODES TODES

TODES

A ROTINA MAÇANTE

Karliane Silva Souza¹

Noite adentro
Silêncio imenso
Pensamentos fluem
Tensões se diluem

O tique constante
O barulho cortante
Você observa
Se conserva

Dia adentro
Calor imenso
Pensamentos retraem
Tensões se atraem

O vento incessante
O movimento flutuante
Você esquece
Se fortalece

Noite adentro
Silêncio imenso
Pensamentos seguem
Tensões se refletem

A rotina maçante
O depois como antes

¹ Graduanda em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC).

COISAS QUE NÃO POSSO ESQUECER

Amanda da Conceição Duarte Cavalcante¹

A língua também serpenteia ruas sem saídas
Nem sempre o que plantamos vinga
A gastura ao engolir o que rasga goela abaixo
O desespero do gole apressado que desceu errado

O alívio de despejar a culpa que não era minha
O vento batendo na nuca
O beijo de água salgada
O gosto do meu doce preferido

A vida que percorre em minhas veias
A beleza dos meus olhos ao enxergar possibilidades
A liberdade de dizer não sem deixar de me contar
A incoerência deliciosa escolhida por mim ao celebrar

Sambando na avenida
Cantando que sou minha, muito minha
Feiticeira ao continuar
Seguindo ouvir a intuição dos meus ancestrais abraçando meu orí

¹ Graduanda em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas. Membro bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC).

EU UM POEMA

Lucas Lourenço Barbosa Gonçalves¹

Acordo, tiro o poema
Guardo o poema atrás da alma
Escolho outro poema
Nem que dilacere a minha alma
Vou usar o novo poema

Durante todo dia uso o poema
Entro em constante lamento
A vida me impõe usar máscara
Para esconder o meu poema
Que no peito está latejando
A ferida aberta palpitando

Anoitece, guardo o poema
Pego o verdadeiro poema
Em agradecimento a alma entra em festa
Na ponta da língua dança o agradecimento
Ao menos no final do dia posso ser eu mesmo
Eu, meu próprio poema.

¹

CONSTELLATION

Pedro Henrique Feitosa¹

The community is a constellation
The constellation is a community
They are group of visible stars forms

Probably it's from another planet
Or it's from the celestial sphere
Some, seems to be “*An Emu in the sky*”

What is this? Is from Brazil? The bad things happen there.
It's Literary Guard Between The Queer In A Population and +
It could only be from another planet.

She is a woman, or she is supposing to be, but try to be a man
Trying to act like a man, getting involved with women like a man
With a lot of doubts, even though, as she wrote “I am a lesbian”

And...

He is a man, or he should be.
It's difficult to know, when is assumed as gay
When write about sex, death and loneliness
But, in him 47 years of youth, die of aids.

In between, has a B, but does a B existent here?

Although, still has “He” “She” “They”, who knows?
They say it's a man who dresses like a woman
That do rap like a rapper

¹ Graduando em letras-ínglês pela Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

But define as *Bixart*, as a poet and singer,
that shows with literature what is to be
a black non-binary trans in Brazil

Quick Queer question....

If I introduce importance in intersex identification?

Actually, above all, again an approach.

Perhaps, *Pose*!

MIL E UMA VIDAS

Kim Patrice Santiago Sarmento¹

Ao redor da fogueira, jovens sentavam à procura do calor que emanava das chamas quando um menestrel, acompanhado de uma bela mulher, chegou ao reino dos Lírios. Todos olhavam para eles com certa maravilha nos olhos, pois não era sempre que um homem de longos cabelos brancos trajado com botas de couro, calças de linho e usando uma capa em tons de verde como um elfo da floresta chegava a essa cidade; quanto mais um que carregasse uma viola atada às costas. A mulher trajava um vestido longo e brilhante como se fosse feito de diamantes.

Assim como todo músico que chega numa nova cidade, é óbvio que ele queria se apresentar. Ele tirou a viola da caixa e, enquanto afinava as cordas, começou:

— Há muito tempo atrás... — articulou ao se aproximar da multidão — durante o solstício do último inverno, uma princesa se apaixonou. Ela era tão bonita quanto as luzes do céu que iluminam a noite. Aquela jovem era mais linda que a lua cheia. Entretanto, o nome dela não é tão importante nesse instante, mas sim o fato de que se apaixonou por um cantor. Ele não era como qualquer bardo que vocês encontram por aí. Era um que sabia o nome de todas as coisas. Ele sabia chamar o fogo com as próprias mãos, sabia controlar a água e acalmar tempestades.

Ele fez um gesto de silêncio, levando um dedo à boca. Em seguida, apontou para as orelhas:

— Escutem. — As chamas oscilavam com maestria. O vento por entre as casas sibilava com tremenda energia.

Após uma breve pausa e muitos olhares pedintes, um dos jovens sentado ao redor da fogueira quebrou o silêncio.

— O que aconteceu com ele? — perguntou uma garota chamada Ana — Eles ficaram juntos? Como você inicia uma história e não termina? Que drama!

A garota trajava um vestido surrado de algodão e possuía cabelos tão vermelhos quanto as flamas que queimavam a lenha. Ela apertava a terra abaixo de si entre seus dedos. Estava inquieta e bastante ansiosa pelo resto da história. O Menestrel sentou ao redor da pira e prosseguiu: — Bom, talvez não seja uma história com fim afortunado. Mas o que vocês

¹ Graduando em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas

entendem por finais felizes? O que vocês costumam ler por aqui? Já leram o conto “Correr pelos Ventos”? Não quero me gabar, mas eu escrevi.

— Não temos permissão para ler, senhor. — Ana o respondeu enquanto o bardo levava a mão à boca de tão absorto — Sendo sincera, sequer sabemos ler. O senhor desta Terra não gosta desse tipo de coisa. Vai de acordo com os ensinamentos da luz. Ler é coisa das trevas.

O menestrel viu algumas pessoas fazerem um sinal com os punhos fechados em direção ao céu. Talvez fosse um gesto de livramento de alguma religião local.

— Vejo que vocês carecem de histórias por aqui. — O bardo ultimou — Ainda bem que vim para este reino. — e dedilhou um pouco na viola antes de prosseguir: — Tudo começou quando um homem chegou a um reino onde a magia e a leitura era proibida, assim como este. Ele era um homem bem apessoado e... — Conforme ele ia contando a história dos dois amantes, alguns jovens começaram a divagar: A magia era mesmo proibida aqui também assim como a leitura? É claro. Se não podemos ler, não podemos usar magia. Foi então que um acorde na viola os trouxe de volta dos seus pensamentos:

— Foi nesse momento que ele a conheceu. Ela estava na varanda do castelo acenando para os seus súditos. Aquele bardo nunca havia visto alguém tão bela em toda a sua existência. Era a própria deusa da beleza personificada. Era como se a própria rainha da Lua tivesse descido para a Terra. “Como é o nome dela?” Aquele menestrel perguntou a um estranho. “Você fala da princesa Leena?” O estranho perguntou de volta, mas, não obtendo respostas, foi embora. O homem paralisou com tamanha beleza e, a partir daquele dia, o bardo fazia questão de que todas as suas apresentações ocorressem embaixo da sacada do quarto dela. Até o dia em que uma canção que ele fez em seu nome chegou aos seus ouvidos. Um dia, enquanto estava se apresentando, ela não se inclinou sobre o parapeito. Quando o poeta terminou a sua apresentação, olhou abobadamente para onde ela deveria estar, mas a princesa não deu as caras. Então alguém se aproximou. “O que você está fazendo, menestrel?” Perguntou uma voz feminina às suas costas. Distraído, ele disse: “A mulher que eu amo não me apareceu hoje. Será que aconteceu algo com ela?” A pessoa o respondeu: “Não aconteceu nada. De vez em quando, ela não aparece. Aquela música que você fez é pra ela?” O bardo meneou positivamente a cabeça e prosseguiu: “Depois que a conheci, todas as músicas são para ela.” Mas... — O homem de cabelos brancos fez um suspense para continuar a história.

— Mas, o quê?! — Alguém perguntou com exagerada curiosidade.

— Quando o bardo se virou para ver com quem era que ele estava falando... Quem vocês acham que era?

— Era a princesa Leena? — Ana disse de forma retórica e um tanto quanto eufórica. — Era ela?

— Tudo o que aquele cantor queria era que fosse ela. Mas, quando ele se virou, não era a sua amada. A própria rainha, que emanava ódio, estava em sua frente. Se a princesa já tinha ouvido falar no menestrel que fazia canções sobre a sua beleza, é claro que a rainha já ouvira falar nele também.

— E aí? O que aconteceu?! — Alguém implorou ao seu lado. A multidão tinha aumentado em pelo menos seis vezes desde que ele tinha começado a apresentação.

— O menestrel foi preso, oras. O que poderia ter acontecido? O músico foi preso por transformar o seu amor em canção. — Ele havia acabado de afinar a viola. Estava prestes a começar uma canção.

— Ele conseguiu escapar para ficar com a princesa? — alguém perguntou curioso.

— Esse é o problema de finais em branco, nunca sabemos o que aconteceu de fato. Só podemos imaginar. — O poeta fez um gesto com as mãos.

Um garoto retrucou — Não é possível! Ele sabia chamar o fogo, a água e todas as outras coisas. Ele deve ter escapado.

— Será mesmo? Então, ele fugiu e fez o quê?

— Ora, mas é óbvio. Ele fugiu, matou a rainha e se casou com a princesa. — o garoto respondeu.

— Você acha que a princesa iria se casar com um bardo que matou a mãe dela?

— Hm. Eu acho que não.

O silêncio que surgiu nesse momento quase não se dissipou. Cada um dos presentes naquela praça tinha um final diferente para a história do menestrel. — Alguém mais tem algum final melhor? — o homem de cabelos brancos perguntou.

Um garoto chamado Jorge levantou a mão. — Ele fugiu da cela, se encontrou com a princesa e fugiram para um lugar bem longe e viveram felizes para sempre.

O bardo deu de ombros. Era um final feliz de verdade. — Alguém tem um final que não seja feliz? — perguntou com um sorriso no rosto.

Alguém respondeu do outro lado da fogueira: — Ele não conseguiu fugir. Entretanto, a princesa foi até ele. Como era um amor proibido, os dois se mataram, porque não podiam viver sem amar um ao outro.

O menestrel assentiu que era mais um final possível. Então, juntou sua viola mais ao corpo: — Essa era a música que o homem criou sobre a princesa que conheceu. Prestem atenção.

Ele começou a tocar. Os dedos rápidos dedilhavam as cordas da viola e quase não se via seus dedos trocando de posição. O cancionista viajava de nota em nota como se a própria música saísse de suas mãos e não do instrumento. O lied começou como uma balada suave e de repente alcançou o coração de cada criatura num raio de quilômetros. Até a própria natureza havia parado para ouvir o que o homem tinha para cantar. As pessoas que estavam na praça já não ouviam o sibilar do vento por entre as casas nem o bambejar do fogo, tudo o que ouviam era o instrumento e a voz do bardo que conseguia hipnotizar até mesmo um rei demônio com tamanha maestria.

Quando terminou, metade da vila que viera ouvir estava chorando; já a outra, boquiaberta. Aquelas pessoas tinham a certeza de que o vento levou a canção para todos da primeira vila e até mesmo para o ferreiro Tom, que morava no meio da colina perto da segunda vila.

— É por esse tipo de histórias, meus amigos, que negar o direito de ler e escrever ao povo é um crime. — ele dizia, enquanto guardava o sua viola na caixa. — O que pode amedrontar mais os nobres, que pobres fantasiadores e leitores? Enquanto pessoas ordinárias vivem uma vida só, o leitor já viveu mil e uma vidas. Podemos ser reis, heróis, aventureiros e até mesmo princesas se quisermos. Só precisamos ler o livro certo. Podemos ser imortais, mas os seus senhores não querem que sejamos. Por que não querem que sejamos imortais?

O povo da primeira vila não soube responder. — É porque, assim como os finais abertos, aprendemos a questionar se o que estamos vendo é certo ou errado. Será que ler é algo das trevas mesmo? Quantos de vocês se emocionaram com essa história? Se alguém não tivesse escrito essa história e composto essa canção para eu ler e interpretar, vocês não a teriam conhecido. Ler é um direito que qualquer ser senciente tem desde o dia do seu nascimento. Não deixem que tirem isso de vocês.

O menestrel então atou sua viola às costas, se despediu de todos, aceitou a gorjeta que quiseram lhe pagar e seguiu em direção ao norte. O poeta se chamava Hakon, caso vocês não saibam. Ele deu a mão à belíssima mulher que o acompanhava, levantou a outra mão e, com um estalo dos seus dedos, o sibilar do vento e o trepidar da fogueira eram audíveis novamente.

Existe uma palavra de origem árabe que poderia facilmente descrever minha vida: *Maktub*. Seu significado seria algo como “estava escrito” ou “tinha que acontecer”, também pode chamar de *destino*, como preferir. Gosto de pensar assim, senão só seria ladeira abaixo as sucessíveis perdas e péssimas surpresas que venho recebendo esta semana.

Acho incrível a capacidade humana de, a cada dia, encurtar mais a linha tênue da vida e, desta vez, sou eu, que nem pedi (quer dizer, só algumas vezes) para acabar com esse sofrimento infernal que é viver. Mas, olha que ironia! Justo hoje, isso mesmo, HOJE, eu queria viver, enem estou pedindo muito, só mais alguns anos já seriam o suficiente, assim poderia talvez mudar algumas coisas que venho deixando de lado ultimamente. Antes de se começar a perguntar porque estou viajando tanto nas minhas paranoias, vamos começar do início, ao menos as últimas 48 horas.

Pra começar a ver minha belíssima queda na vida, nada mais memorável do que descobrir que o seu namorado está te traindo com a sua prima, e sim, eu presenciei isso. Maldita hora que fui na casa dele sem avisar, não sei se a dor que senti foi meu coração se quebrando ou a confiança quebrada, não sei dizer se existia amor na relação, porém, acho que não, já que fui “cornã”.

Logo após esse acontecimento, estou aqui em um hospital sem graça, fazendo exames de rotina e esperando a minha vez chegar para saber meu prognóstico. Nesse meio tempo, paro pra pensar que o destino não está muito a meu favor hoje, peguei meu namorado me traindo, fui despedida do emprego, desisti da minha faculdade, não vejo meus pais a seis meses e briguei com minha melhor amiga, ou seja, sou um ser humano insignificante. E é neste exato momento que escuto meu nome ser chamado, saio da sala de espera e vou de encontro ao médico, entro na sala extremamente branca, onde o encontro à espera de sua paciente, eu.

– Bom dia, como vai hoje? – ele realmente não quer saber como estou, isso é para ser cordial. – Vi seus exames e tenho uma notícia não muito boa para lhe dar. Primeiro peço que não fique nervosa. – impossível, já fiquei. – Dentre toda sua bateria de

¹¹ Graduanda em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas. Ganhadora da IX edição do Concurso de Contos Arriete Vilela.

exames feitos, um deles aponta para algo realmente preocupante, ele detectou que você tem um tumor no lado esquerdo do cérebro, existem vários estágios e tipos de tumores cerebrais e o seu está em um estágio que seria inviável um procedimento cirúrgico para a retirada.

Neste momento não sei o que pensar, é como se o mundo inteiro parasse e eu parasse nesse tempo ininterrupto que não anda.

– Tenho risco de morrer? – Sim, tanta coisa pra perguntar, vem logo esta pergunta.

– Vou ser sincero com você, um tratamento é inviável neste momento. Não sei exatamente quanto tempo você tem de vida, muitos casos assim como o seu, teriam em média alguns meses, a única coisa com que posso te ajudar é passar remédios de retardamentos e de inibição de dores. Seria um paliativo dos sintomas que vão surgir com o tempo que lhe resta de vida, pois o seu tipo de tumor tende a ter vários sintomas, tudo pode começar com uma simples dor de cabeça, náuseas, perda de equilíbrio e até mesmo a convulsões, de modo que, com estes medicamentos que vou lhe passar, você poderá aproveitar seus últimos momentos de maneira a não sentir tanto.

– Ok doutor, muito obrigada. Já estou liberada?

– Sim, qualquer coisa pode voltar e tentarei te ajudar.

– Tá bem.

Nesse exato momento, não sei o que pensar, só saio do consultório. Sabe aquela coisa sobre destino? Então! Meu destino é um baita de um malvado, tudo só tende a piorar e, pra fechar com chave de ouro o meu lindo dia (contém ironia), descubro que vou morrer a qualquer momento, que maravilha! Valeu aí, pessoas do céu, vocês são demais!

Volto para casa. Antes de dormir, fico pensando que pessoa mais sem sorte sou eu, é bemaquela frase “se ta ruim, é porque vai piorar”. Fui “cornu”, despedida e agora com prazo de validade, bem que as pessoas aí de cima poderiam adiantar e me matar logo, já que vou ter uma morte medíocre.

E é nesse exato momento que me surge uma ideia, são exatas 23h45min da noite, saio de casa, andando pelas ruas, vou parar em uma ponte, que, por sinal, neste horário, se encontra deserta, “se é pra morrer, ao menos que eu tenha controle na minha morte”, isso é o

mínimo que peço. Olho diante da plácida visão que tenho de um lago, ele é fundo, percorre toda a extensão da cidade, então deve servir. Subo na pilastra da ponte, o vento sopra em minha face, está sendo uma noite de lua cheia, ela, em seu esplendor, será a única testemunha do meu ato de coragem, não tem ninguém por perto, será algo rápido. Pulo de encontro a superfície do lago, para mergulhar na escuridão gelada da morte.

Estou de olhos fechados, esperando o impacto gelado com a água, porém ele não vem. Algo está errado, eu não sei nadar, a queda deveria durar segundos e ainda estou quente, meu coração ainda bate, tenho ar nos pulmões e não estou submersa, congelando no frio. Abro os olhos, dou de cara com alguém segurando meu corpo, suas feições são plácidas, acho que nunca vi alguém assim, não olho pra baixo, tenho medo de estar alucinando. E é nesse exato momento que percebo algo.

Eu não morri, não estou em uma ponte e muito menos estou nos braços de alguém. Estou inerte em minha cama, tendo mais um ataque de ansiedade, minha mente viajando pelas minhas neuroses, meu coração batendo em um ritmo descompassado, meu corpo treme compulsoriamente, sinto como se não tivesse respirando. Após algum tempo deste momento, olho no relógio ao lado da minha cama, são 00h01min da madrugada, e é neste ritmo de linearidade que tudo volta ao normal, meu coração não está acelerado, tenho ar nos pulmões, meu corpo não treme, minha vida volta ao normal, a linha do destino volta a se entrelaçar nas linhas da vida e segue seu rumo em direção ao desconhecido.