

ALIENAÇÃO E A SEPARAÇÃO NA PARÓDIA: uma estratégia para a produção de texto com alunos de 9 anos

Claudemir Belintane

INTRODUÇÃO

A partir da análise de um conjunto de manuscritos escolares, este artigo apresenta uma reflexão sobre a paródia como estratégia nas atividades de produção de texto. Parte-se da hipótese de que, no final do ensino fundamental I (10 a 11 anos), a parodização de contos de fadas, fábulas e outros gêneros do repertório infantil pode ser uma estratégia que, além de contribuir com a reformulação do imaginário infantil, enriquece a produção textual tanto quantitativa (os alunos escrevem mais) quanto qualitativamente (os alunos ampliam suas possibilidades discursivas).

Outro objetivo desse trabalho é discutir a paródia a partir de uma perspectiva que leve em conta a dimensão psíquica do fenômeno, no caso, pretendemos aproximar esse conceito literário e discursivo dos conceitos de “alienação” e “separação” criados por Lacan (1993) no Seminário XI. Justifica-se a importância dessa aproximação conceitual a partir da constatação de que a entrada da criança na linguagem se dá a partir de um processo de alteridade em que os movimentos de “alienação” e “separação” põem em jogo a própria dinâmica subjetiva da linguagem (Lacan 1993). Daremos aqui um exemplo no campo da escrita: quando a criança começa a dominar o sistema alfabético, podemos observar dois posicionamentos subjetivos, uma atitude de extrema alienação às demandas do funcionamento do sistema (a criança lê silabando, aderindo ao código como se tivesse medo de perder suas correlações, ou seja, lê conferindo cada sílaba, cada letra) o que a faz perder o sentido geral do texto que está sendo lido; por outro lado, também podemos detectar posições subjetivas em que a “separação” intervém e o fluxo da leitura se dá a partir de uma dinâmica intertextual e interdiscursiva¹.

A interpretação psicanalítica permite pensar o processo a partir de uma perspectiva mais ampla, que engloba a relação de alteridade e de subjetividade. Podemos dizer que, no exemplo apresentado, temos aí uma subjetividade de entre textos, ou seja, uma subjetividade que emerge nos espaços intertextuais e interdiscursivos. Em outras palavras, dois processos estão em jogo: uma fixação atenciosa à letra – como se a criança respondesse a uma demanda de um outro (pais, professores, normas escolares) - a que chamamos “alienação”; um

¹ Em nossa pesquisa (Belintane 2010), perguntávamos à criança por que ela lia devagar, marcando cada sílaba com a voz. A resposta, em geral, era “é preciso ler bem devagar pra não errar”. Interessante que mesmo letras bem conhecidas, como a vogal A, são, em geral, pronunciadas com uma longa duração, num processo de adesão à letra.

deslocamento motivado pela evocação de memórias anteriores e, entre os dois processos, imaginamos um hiato, um espaço, que permite o entrecruzamento do que o texto propõe e dos fragmentos que se originam dessas memórias – é a produção desse espaço que chamaremos “separação”. Como se verá adiante, tentaremos reler a estratégia da paródia a partir desse eixo conceitual.

Escolheu-se o 5º ano do Ensino Fundamental I (9 e 10 anos) como campo de pesquisa justamente por se tratar de uma transição entre ciclos escolares², que requer preparativos para assumir as bruscas mudanças que ocorrerão no Ensino Fundamental II, tanto no plano curricular como na própria relação pedagógica. O 5º ano fecha o ciclo em que os professores (formados em pedagogia) são polivalentes, ou seja, ministram várias disciplinas. Já no 6º ano, primeiro ano do Ciclo II, os alunos iniciam o trabalho com professores especialistas, um por disciplina. No campo do ensino de língua portuguesa, essa mudança também corresponde a uma grande alteração no plano das escolhas textuais, se no Ciclo I o aluno experimentava constantes contatos com gêneros próprios da infância (contos de fada, fábulas, parlendas e outros), no novo Ciclo, depara-se com textos literários mais complexos, em geral, textos de autores consagrados e até mesmo do cânone nacional e internacional. Em Belintane (2010) procuramos mostrar a importância do que metaforizamos como “dobradiças nos entre ciclos”, que juntam um Ciclo ao outro, desde o ensino infantil ao ensino médio, ou seja, um conjunto de estratégias que têm como objetivo equacionar melhor esse tipo de transição.

Para se ter uma ideia do fosso existente entre os Ciclos, basta ler os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa³, que se compõem de quatro documentos, um para cada ciclo (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) com autorias distintas e com concepções pedagógicas que, se por um lado até mantêm algumas influências teóricas comuns (Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Bakhtin), por outro, no refinamento da proposta (definições de estratégias, sugestões de tópicos programáticos) se distanciam razoavelmente. Não há qualquer menção a estratégias de transição de um Ciclo a outro.

Na escola que elegemos para a pesquisa, os educadores se preocupam com essa transição. A desconstrução de textos da literatura infantil, sobretudo de contos de fadas e de fábulas de origem europeia (Perrault, Irmãos Grim, Esopo, La Fontaine e outros) é uma das estratégias que visam a favorecer essa transição. Os textos mais clássicos, como é caso de Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e algumas fábulas, são retomados, no 5º ano, como gêneros a serem parodiados – hipoteticamente, a paródia permite a desconstrução de

² O Ensino Fundamental, no Brasil, é dividido em dois ciclos: Fundamental I (1º ao 5º ano; dos 6 aos 10 anos) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano; dos 11 aos 14 anos).

³ Conjunto de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (Brasil 1998).

estruturas textuais e temáticas já exauridas e abre espaços para leituras e produções textuais mais complexas, menos formulares. Este estudo traz elementos que permitem corroborar a importância dessa estratégia pedagógica e de seu objetivo principal.

Como também temos a expectativa de que, no campo teórico, seja possível extrair, a partir dessa análise, elementos importantes para a constituição da tessitura interdisciplinar entre a área da linguagem (linguística e análise do discurso) e a do psiquismo (Psicanálise de Freud e Lacan), reforçaremos, na sequência, essas aproximações conceituais.

1. A PARÓDIA: entre a alienação e a separação

A paródia, ao lado do pastiche, da paráfrase⁴ e de todas as outras formas de retomada explícita ou implícita da palavra do outro, implica jogos de aproximações e distanciamentos entre sujeito e Outro, que podem ser reinterpretados a partir do par “alienação/separação” teorizado por Lacan (1993). A alienação é condição *sine qua non* da emergência da subjetividade, é preciso que a criança se aliene na linguagem do outro para sair da corporeidade em si – um exemplo, ilustra a situação: a criança quer corpo (colo, seio, afagos), mas os pais respondem com linguagens (conversa, cantiga, histórias e outros gêneros da maternância), ao aceitar a troca, esta se entrega, sem o saber, ao universo da linguagem, do simbólico. A separação consolida o processo da subjetivação, pois corresponde a determinados cortes na gravidez com o outro parental, em outras palavras, o imaginário (relação dual, especular entre mãe e filho) é atravessado por um terceiro elemento, cuja figura emblemática é o pai ou então a função paterna.

Podemos estabelecer nossa aproximação conceitual a partir de uma evidência: não existe paródia sem a absorção da estrutura ou da temática do texto matriz, ainda que esta seja provisória, submetida a uma intenção irônica, ou seja, a de assumir um tema ou discurso para transcendê-lo, para recriar seus temas e formas. Do mesmo modo que, para Lacan (1993), a alienação é condição para a separação, a interiorização do texto matriz é condição para o exercício do jogo paródico, pois o sujeito-parodiador ocupa um espaço de entre textos, que é também um espaço de “entre leitores”, ou seja, é preciso que o texto matriz seja conhecido de memória por seus leitores a tal ponto de se supor que estes seriam capazes de entrevê-lo no novo texto. Da teoria de Lacan, também se pode depreender que a posição subjetiva oscila entre os dois polos, aliena-se para se separar ou até mesmo aliena-se já se separando:

⁴ Sabemos que há autores que distinguem a paródia do pastiche (Hutcheon 1981, Sangsue 1994, entre outros). No entanto, muitos autores não o fazem, como é o caso de Bakhtin (1999 p. 74) e Tomachevsky (1973 p. 199). Mais adiante, vamos distinguir a paródia da paráfrase.

É aqui que se vai produzir a segunda operação, em que o sujeito é conduzido por essa dialética. Esta operação segunda é tão essencial quanto à primeira, porque é aí que vamos ver despontar o campo da transferência. Eu a chamarei, introduzindo aqui meu segundo termo, a separação. (op. cit. p. 202)

Que interesse teria esse par conceitual de Lacan para o ensino da leitura e da escrita ou mesmo para a análise de manuscritos de alunos? Segundo Laurent (1997), o Seminário 11, que introduz esses conceitos, representa um ponto de giro importante na concepção do inconsciente linguageiro, pois concilia duas expectativas da escola lacaniana, ou seja, a dos acadêmicos (da linguística, da literatura, da teoria literária),

que se deliciavam com o uso da metáfora/metonímia, que sabiam como manejar; viam a importância desse emprego e estavam fascinados por uma nova abordagem que enfatizava um método bem conhecido na crítica literária, por exemplo. (p.33).

De outro lado, os analistas praticantes que reconheciam a importância heurística desses conceitos, mas não viam claramente como manejá-los no decorrer da análise. O par “separação/alienação” estabeleceu essa junção já que supostamente funcionaria melhor para se pensar, por exemplo, a transferência e o término da análise, pois constitui o fundamento da alteridade, da relação eu/Outro e, por consequência, da subjetivação.

O novo par criado por Lacan, nessa nossa apropriação, vai além dessa “reunião das duas audiências que estavam separadas” (op. cit. p. 33), pois pode favorecer a aproximação entre conceitos psicanalíticos e linguísticos também no campo aplicado⁵.

2. A PARÓDIA: estratégia de separação

A paródia pode ser entendida como um gênero literário ou como uma estratégia de produção textual. Sangsue (1994)⁶ mostra que, desde a antiguidade, a paródia se fez notar por escritores e estudiosos, mas é, quase sempre, classificada como um gênero ou estratégia de

⁵ Ao discutir a alienação Lacan mostra que se trata de um fenômeno que vai além da clínica ou mesmo do ambiente da maternância: “Essa alienação, meu deus, não se pode dizer que ela não circula hoje em dia. O que quer que se faça, sempre se está um pouquinho mais alienado, quer seja no econômico, no político, no psicopatológico, no estético e assim por diante” (op. cit. p. 199).

⁶ Sangsue faz uma estudo diacrônico de grande valor sobre a paródia, partindo da Poética de Aristóteles até as concepções mais contemporâneas, passando pela antiguidade clássica, idade-média, renascimento, pelas escolas literárias românticas, realistas e modernas, incluindo estudos, tais como: formalistas russos, Mikhail Bakhtin, Margaret Rose, Linda Hutcheon, Michele Hannoosh e Gérard Genette. No último capítulo dessa importante obra, “Pour une poétique de la parodie”, o autor traz sua versão de um explícito reconhecimento da paródia. Neste nosso artigo, vamos compartilhar alguns traços de Sangsue e de outros autores, mas pretendemos acrescentar especificidades que delimitam o conceito no campo do ensino, como um gênero e uma estratégia de ensino, e no campo do psiquismo, como decorrente da movência subjetiva entre a alienação e a separação de Lacan.

menor valor quando comparada a outros gêneros literários, como uma técnica depreciativa, disposta a degradar textos canonizados e bem conhecidos, sempre com intenções cômicas. De fato, já na *Poética* de Aristóteles, há menção a um texto paródico: “Hegêmon de Taso, o primeiro que escreveu paródias, e Nicócares, autor da *Delíada*, imitaram homens inferiores” (1973 p. 444) – é interessante perceber que a presença da paródia é quase concomitante aos gêneros austeros (epopeias e tragédias), ou seja, quando artistas consagrados (Homero, Sófocles, Eurípedes) propõem espelhamentos identificatórios (o modelo do herói nas epopeias e a dimensão da *moira*, do destino, nas tragédias) surgem ao lado os parodistas, por exemplo, um Aristófanes parodiando as obras de Eurípedes.

Na Idade-Média, segundo Bakhtin (1999), a paródia era um poderoso recurso popular contra a severidade e a dominância dos discursos religiosos, “uma espécie de segunda revelação através do riso e do jogo” (p. 73). Essa ideia de uma “segunda revelação” da vida abre uma perspectiva interessante para entender sua importância no ambiente escolar, aliás, o autor já notava essa implicação dos escolares no jogo paródico medieval:

As recreações escolares e universitárias tiveram uma importância muito grande na história da paródia medieval. (...) Durante as recreações, os jovens repousavam do sistema das concepções oficiais, da sabedoria e do regulamento escolares e, além disso, faziam deles alvo dos seus jogos e das suas brincadeiras jocosas e degradantes. Eles liberavam-se, antes de mais nada, dos pesados entraves da piedade, da seriedade (“da incessante fermentação da piedade e do temor divino”) e também do jugo das categorias lúgubres: “o eterno”, “o imutável”, “o absoluto”. Opunham a elas o aspecto cômico alegre e livre, do mundo inacabado. (op. cit. p.72).

Nessa interessante observação, já podemos encontrar o efeito que queremos extrair da paródia como estratégia didática. Ao parodiar textos clássicos da literatura infantil - aqueles cujas temáticas recobrem a infância com o imaginário do encantamento e do medo - o aluno pode também atravessar esse imaginário fortemente polarizador, em que o bem e o mal se põem como instâncias fixas. De alguma forma, retomando Bakhtin, temos também aí uma “segunda revelação” da crueza da vida, como se verá na paródia que vamos analisar.

Para nós, a paródia é uma estratégia didática poderosa que pode permitir tanto rupturas com textos canonizados, como pode ser assumida enquanto estratégia para se conhecer melhor a forma de um texto ou mesmo o estilo de um escritor – aqui podemos extrair um exemplo de nossa própria prática pedagógica: para se perceber os efeitos rítmicos de alguns poetas, propúnhamos que os alunos parodiassem o texto atendo-se à forma (número de versos, esquemas rítmicos, paralelismos, anáforas etc.). Como mostra Sangsue (1994), a paródia é um dos recursos mais produtivos na literatura moderna e contemporânea, além de figurar também

como uma estratégia na imprensa, na publicidade, no cinema: “Nous baignons dans la parodie” (op. cit. p. 4).

Sant’anna (1988)⁷, procurando distinguir a paródia da paráfrase, compara os dois conceitos àqueles propostos por Freud (1988) ao explicar o funcionamento do sonho, ou seja, a paródia se aproximaria do deslocamento e a paráfrase poderia ser pensada a partir da condensação. Neste texto, vamos um pouco além dessa distinção: para nós a paráfrase marca o campo da continuidade discursiva, mais próximo da semelhança e, portanto, da alienação⁸; a paródia quebra a continuidade, explicita a dessemelhança, deslocando os elementos mais fortes do texto matriz.

3. OBTENÇÃO DO *CORPUS*

A prática didática estabelecida pelo programa curricular de Língua Portuguesa da escola escolhida⁹ já traz entre suas propostas de produção de texto, estratégias de parodização de contos de fadas. Isso nos permitiu recolher os textos no início do 5º ano, em fevereiro de 2010, ou seja, exatamente no momento em que os alunos teriam as suas primeiras experiências de produção textual no interior do próprio programa deste ano escolar. Tomamos uma classe de 30 alunos, dividida em dois grupos e submetemos separadamente, cada grupo a uma consigna diferente.

Consigna 1 (C1): solicitação de uma produção textual a partir da história Chapeuzinho Vermelho – 16 alunos

Imaginem uma situação em que uma filha ou filho não obedeceu aos seus pais. A mãe ou pai pediu que ele ou ela fosse ao supermercado comprar alguma coisa, mas que fosse e voltasse pela mesma rua, sem ouvir estranhos e nem se desviar do caminho. A criança vai, mas não obedece a mãe. O que terá acontecido com ele ou ela? Inventem uma história contando tudo isso, desde a conversa com a mãe à aventura boa ou ruim que a criança viveu fora de casa.

Note-se que esta C1 é, deliberadamente, o esquema geral da história Chapeuzinho Vermelho, transposto para os dias atuais (como indica as palavras “supermercado” e “rua”), uma forma de paráfrase simplificada dessa história, mas com incitação a desfechos singulares, no universo discursivo dos dias atuais.

⁷ Affonso Romano de Sant’Anna é poeta e ensaísta brasileiro, esta sua obra foi publicada na coleção “Princípios” que tem como alvo o ensino.

⁸ É sempre preciso lembrar que o conceito de alienação recobre um processo inevitável, fundamental e necessário de qualquer apropriação do que vem do outro. Mesmo em uma apropriação crítica, há sempre uma entrega de si, ainda que momentânea, ainda que entrecortada pela separação.

⁹ O Colégio Giordano Bruno, escola privada da zona Oeste de São Paulo, trabalha com alunos do Ensino Básico (dos 5 aos 17 anos). A família, cujos pais são, em sua maioria, comerciantes, profissionais liberais e pequenos empresários, pode ser considerada como pertencente à classe-média brasileira. A escola possui a tradição de receber bem pesquisadores e estagiários oriundos da Universidade de São Paulo e mantém um grupo coeso de educadores na área de linguagem, que têm por hábito ler e debater temas e autores do eixo teórico que orienta esta pesquisa.

Consigna 2: solicitação explícita de uma paródia a partir da história Chapeuzinho Vermelho – 14 alunos.

Vocês conhecem bem a história da Chapeuzinho Vermelho, não? Vamos lembrar todas as passagens? Recordem cada episódio e criem um texto novo, diferente, engraçado, mudando os acontecimentos e personagens, transformando tudo ao seu jeito.

Houve de imediato um burburinho expressando descontentamento diante da pergunta que inicia a consigna: “- Vocês conhecem a História do Chapeuzinho Vermelho?” No entanto, quando se anunciou que eles poderiam mudar o que quisessem, o ânimo foi outro. No final da aula, houve cinco solicitações para continuar o texto em casa, uma aluna – como se verá adiante – a autora do texto mais longo e interessante do conjunto – escreveu que não havia terminado e que tinha “esperanças de continuar”.

É também um dado relevante esse contraste: do grupo de alunos que responderam à C1 nenhum deles pediu para continuar o texto em casa. Os textos dos 5 alunos envolvido na C2, que pediram para terminar em casa, foram copiados pelos pesquisadores com a finalidade de preservar o estado do rascunho.

4. ANÁLISE GERAL DOS TEXTOS

4.1. Textos e quantidades de palavras

Fizemos uma análise geral dos 30 textos levando em conta os dois grupos e a respectiva consigna. Tomamos como primeiro critério a extensão quantitativa dos textos, contando o número de palavras, com o objetivo apenas de averiguar qual consigna poderia gerar textos mais extensos. Como se esperava, em extensão, C2 assinalou uma grande diferença: enquanto 13 textos da C1 apresentaram menos de 200 e apenas 3 entre 200 e 350 palavras, 10 textos da C2 apresentaram entre 200 e 650 palavras.

Todos os textos da C1, mesmo os mais elaborados, fixaram-se no tema da “desobediência”, seguido pelo cânone “acontecimento trágico, arrependimento e aprendizagem de uma lição”. Como não é possível analisar todos os textos neste artigo, discutiremos apenas um de cada consigna. Adotamos, como critério de escolha, o maior número de palavras¹⁰.

¹⁰ Ao escolher os dois textos mais extensos de cada consigna não queremos dizer que não poderia haver textos mais curtos com boa qualidade. No entanto, ao se analisar cada um dos dois conjuntos de textos, percebe-se com clareza que esses dois textos também se destacam pela estruturação que apresentam.

4.2. Texto 11 da consigna 1

UMA DICA: NÃO DESOBEDEÇA A SUA MÃE

Oi, eu sou a Elisa e tenho uma mãe muito chata que não me deixa em paz! Toda hora ela me chama e manda eu fazer coisas chatas, pelo menos era isso que eu achava antes de viver essa aventura. Bom voltando ao assunto era só mais um dia normal na cidade onde eu vivia, minha mãe havia MANDADO eu ir ao super mercado.

- Anda logo Lisa vá comprar o que eu mandei!

- Tá bom, mãe!

- Já fez a lista!

- Sim!

- Lembre-se, não pare nem desvie do caminho e muito menos fale com estranhos!

- Eu sei mãe! - eu disse...

Eu está na metade do caminho de volta quando apareceu um homem e me ofereceu ajuda com as sacolas, achei que não faria mal então aceitei, ele me perguntou onde eu morava e eu disse:

- Daqui 2 ruas, logo ali! – ele assentiu.

Então continuamos e ele me perguntou se eu não queria passar na sorveteria, eu disse que sim, e que só tinha falar com minha mãe, ele falou que não precisava e que íamos rapidinho, então fomos... Disso tudo eu só me lembro que ele tirou um paninho branco do bolso e eu apaguei...

Quando acordei eu estava num lugar desconhecido, que com certeza não era a sorveteria e de repente ouvi um cochicho, era o homem que me levou para lá e uma mulher:

- Como você conseguiu raptar ela!- perguntou a mulher.

- Foi fácil Alice, eu usei o truque das sacolas! – respondeu ele.

Então eu entendi tudo. Eu tinha sido raptada, e agora? Será que eu ainda estava no Brasil. Era noite? Ou era dia? E minha mãe? Então sai correndo e fugi pela porta e descobri que estava num lugar conhecido, estava perto de uma antiga escola, mais longe de casa, mais ainda estava com o dinheiro do mercado e fui de ônibus com o para casa.

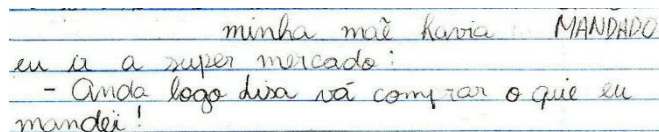
Chegando lá vi minha mãe desesperada, ela me disse que eu tinha ficado 2 dias fora. E eu contei TUDO para ela, mas não fiquei sabendo o que os bandidos queriam, ainda bem, né? E depois de ver como minha mãe me ama, e parei de odiar ela e descobri que também a amava!

FIM!

A enunciativa cria a personagem chamada Elisa, que tinha uma mãe muito chata, narrando em 1ª pessoa a sua aventura. Já o primeiro parágrafo destoa bastante dos textos mais conformados à C1, pois apresenta corajosamente uma relação conflituosa entre mãe e filha. A aluna-escrevente já demonstra certo domínio de recursos textuais, apresentando um narrador-protagonista que se confronta a sua mãe supostamente autoritária. O recurso polifônico parece enunciar de imediato uma narradora corajosa, predisposta a desvelar seus conflitos com a mãe e, com isso evidenciar um processo de “separação” em relação à discursividade que apregoa o ideal da obediência.

Entretanto, já neste parágrafo inicial apresenta um recuo em relação a essa sua primeira intenção: a enunciativa mostra que a personagem vai levar uma lição e mudar essa sua posição subjetiva.

Chama a atenção, no fragmento do manuscrito abaixo:

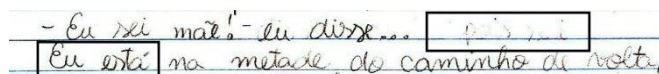


minha mãe havia MANDADO
eu ir ao super mercado:
- Anda logo Lisa vá comprar o que eu
mandei!

Figura 1: Fragmento “mandando” do texto 11 da C1¹¹.

O uso de letras maiúsculas ao escrever a palavra “mandado” e os pontos de exclamações reforçam um sentido de exaltação entre a mãe e a filha. Na fala da mãe, o sintagma “anda logo” conota mais autoridade do que propriamente pressa. Além disso, o enunciado “vá comprar o que eu mandei!”, tanto traz o tom imperativo, quanto reitera a ordem dada.

Um lapso de escrita ocorrido logo em seguida confirma essa divisão subjetiva em que a escrevente se divide entre a posição enunciativa da narradora e assumir a própria posição da personagem.



- Eu sei, mãe! - eu disse... [depois saí]
Eu está na metade do caminho de volta.

Figura 2: Fragmento “eu está” do texto 11 da C1¹².

O tempo da narrativa também se abala nesse instante, pois o verbo “está” indica o presente do indicativo, ocupando o lugar do pretérito imperfeito, isto é, “estava” (tempo típico da narrativa). A manutenção do acento gráfico e a supressão da desinência “va” dão-nos uma ideia de um efeito linguageiro inconsciente e até mesmo da posição enunciativa de “meio caminho”, de divisão. Não deve ser fácil a uma aluna de 9 anos manejar uma enunciação em que a desobediência seja tão explícita. Há também um fragmento mal apagado após as reticências em que foi escrito “- Eu disse... depois saí”, mostrando que ela (a escrevente) continuaria a narrar a história em 1ª pessoa. Como explicar isso sem levar em conta o inconsciente linguageiro?

Na continuidade da narrativa, Elisa, após fazer as compras, desobedece à mãe e fala com um estranho, que a convence de ir tomar sorvete e a sequestra. Após ter dormido dois

¹¹ Em francês: “Minha mãe havia MANDADO eu ir ao super mercado. / - Anda logo Lisa vá comprar o que eu mandei!”.

¹² Em francês: “Eu sei, mãe! - eu disse... [depois saí]. / Eu está na metade do caminho de volta”.

dias, pois o sequestrador aplicou em suas narinas algum sonífero, consegue fugir e voltar para casa. Antes da fuga, a enunciativa faz questão de registrar a angústia da personagem, utilizando-se para isso de um jogo interessante entre as vozes do texto, pois entra abruptamente em um discurso indireto-livre que desfaz as amarras do tempo, presentificando o sofrimento: “Então eu entendi tudo. Eu tinha sido raptada, e agora? Será que eu ainda estava no Brasil. Era noite? Ou era dia? E minha mãe?”.

Ao fugir e retornar para casa, conta “tudo” (novamente usando letras maiúsculas) a mãe e, em seguida, como se quisesse controlar melhor a verossimilhança sobre o porquê de o sequestrador (e a mulher) a ter raptado, já que não houve roubo, nem pedido de resgate, registra uma dúvida e pede a confirmação do leitor: “E eu contei TUDO pra ela, mas não fiquei sabendo o que os bandidos queriam, ainda bem, né?”.

Ficam aqui algumas perguntas: por que a enunciativa se contenta com esse não saber? Se soubesse seria pior? O que os bandidos poderiam querer de tão assustador? Nesse ponto, se fizermos algumas suposições sobre o interdiscurso que aí poderia entrar no fio discursivo, teríamos o campo da “exigência de resgate” (sequestro típico), do “roubo de órgão”, do “abuso sexual”, do “assassinato gratuito”, entre outros temas trágicos que estão sempre presentes no noticiário brasileiro. Na palavra “tudo”, escrita por duas vezes com letras maiúsculas também podemos entrever um possível jogo de esconder e revelar: contar TUDO seria não apenas reassumir a obediência completa, reconhecer a submissão, mas ao mesmo tempo subentender que se poderia ter escondido algum detalhe dos acontecimentos.

Nas últimas linhas do texto, a narradora, na superfície textual, tenta arrematar a lição, mas manqueja na coesão: “E depois de ver como minha mãe me ama, e parei de odiar ela e descobri que também a amava”.

A primeira conjunção aditiva posta após a vírgula cria uma ruptura entre a subordinada temporal e a oração principal, “parei de odiar ela”. Misturam-se aí subordinação e coordenação aditiva, pois não há dúvida de que esse “e” fica ambíguo, dividido entre a função aditiva e a de simples condutor de narrativa, bem típico na narração infantil (para encadear eventos utilizam-se “e” ou “e depois”). O que chama a atenção é que esta enunciativa demonstra, ao longo do texto, que domina situações sintáticas e de progressão textual mais complexas do que a exigida no trecho destacado.

O título do texto cruza bem com as tensões aqui apontadas, a expressão “Uma dica”, posta no lugar de “Um conselho”, propende mais ao sentido de “um segredo”, “informação sobre um detalhe pouco conhecido” – por exemplo, na culinária, a dica é, em geral, desconhecida e fundamental para o sucesso do prato. Se a “dica”, no caso, é “não desobedeça”, temos aí a divisão apontada na análise.

Seus lapsos e descontroles coesivos dão-nos pista de que se a consigna abrisse o campo à paródia, para a desconstrução de narrativas canônicas do mundo infantil, talvez o texto atingisse um nível ainda mais interessante, pois o fechamento moralista desta história não seria tão premente. Na passagem de Ciclo em que essa criança se encontra é importante que aprenda a usar a ficção para se “separar” discursivamente da maternância e de seus enredamentos. A qualidade do texto mostra que a aluna reúne essas condições, no entanto, premida pela consigna parafrástica opta por um desfecho mais conformado à obediência.

4.2. Texto da consigna 2

O CHAPEUZINHO QUE NÃO ERA VERMELHO

Uma vez uma garota chamada Pâmela gostava de ver sua vovó Ogra, na floresta. Um dia, foi na casa da avó e ganhou um capuz, só que não era bonita, tinha cor-de-burro-quando-foge (que aliás, ninguém sabe que cor é essa). Mas tudo bem, a Pâmela aceitou com todo o carinho e foi de volta para casa.

No dia seguinte, a menina saiu para comprar pão (detalhe, onde ela morava a padaria era um minúsculo aposento que só cabia uma pessoa pequena, com uma máquina de fazer pão do tamanho de 3 mesas escolares). Certo, você pode até pensar que é um pouco grande, mas só se você vê, você não vai acreditar.

Voltando de volta para casa, viu a mãe coando uma pedra (a mãe se chamava Lourença, e que, por sinal, não batia bem da cabeça).

Chapeuzinho disse:

- Mamãe! O que está fazendo?

- Eu vou coar a pedra, para tomar no café da tarde! Hê, hê...

Concluindo que depois de Pâmela fazer um café bem quente para a mãe tomar e pãezinhos para comer, preparou docinhos para levar a vovó Ogra.

Quando chegou no caminho para a casa da avó, chegou um cara com jeito de pamonha e falou:

- Oi, você que é a Pandara, ah, não, Palela, Pâmela?

- Bom, eu me chamo Pâmela, e não Pandara, Palela, sei lá. E qual é o interesse, cidadão?

- É que eu fiquei sabendo que você tem uma avó Ogra, acho isso mó irado! Ela tira cera da orelha?

- Sei lá, mas não te interessa minha vida, então adeus!

- Só te dou três dicas: não vá pelo caminho curto que tem um monte de espinhos/flores, vai pela sombra e não acredite na palavra do lenhador. Tchau!

Claro que Pâmela não ouviu uma palavra do que ele disse. E continuou o seu caminho.

Quando avistou uma trilha de flores, pensou: “Aquele homem-pamonha só queria me enganar! O que tem de mais em flores adoráveis?”. E foi logo seguindo as flores.

Gostou tanto das flores que pegou uma de cada cor. Assim, o presente para avó, ficaria mais bonito ainda.

Um caçador fortão, lhe barrou e exclamou:

- Alto! Quem vem lá?

- Pâmela, senhor!

- Para onde vai, menina?
 - Para a casa de minha vovó Ogra. E com licença, tenho pressa...
 - Toda, menina. Mas, antes de ir, que tal um conselho? Acho melhor você não entrar na casa da sua avó, que ela vomitou e está a maior nojeira lá dentro. Com certeza ela não quer visitas!
 - Então, - respondeu a menina – preciso ir lá do mesmo jeito, porque tenho que ajudar ela! E por favor, deixe-me passar...
 - Menina insolente! Eu já disse que não pode ir lá! Volte para a casa AGORA!!!
 Pâmela ficou tão assustada que saiu que nem uma louca, tropeçando em tudo.
 O caçador deu gargalhadas e gritou :
 - Fuja, menina! Mas já já você vai visitar o circo, com a maior atração: A VOVÓ OGRA! HÁ, há, há, há!
 A vovó Ogra ao contrário do que o caçador falou, não estava nem em casa, saiu para caminhar. Então, pensou em passar na casa de sua querida netinha.
 - Vó, estava preocupada com a senhora...
 - Que é isso! – respondeu a avó – Estou maravilhosamente bem! Foi o caçador quem lhe enganou?
 - Sim! Eu acho... mas então, eu quero dar uma lição nele!
 Elas bolaram um plano e se dirigiram para a casa da avó.
 O caçador estava deitado na cama da avó. Pâmela bateu na porta. O caçador respondeu:
 - Quem é?
 - É o lobo mau – respondeu Pâmela – Eu vim te comer!
 - Tenha piedade, seu lobo!
 A vovó Ogra chamou toda a vizinhança para atacar o caçador
 Pâmela abriu a porta de supetão e gritou:
 - Agora você vai ver seu caçador de uma figa!
 Então, com cordas e madeiras, arrastaram o caçador para fora e obrigaram ele a devolver todas as vós Ogras que tinha colocado no circo.
 Assim, depois de assistir a nova atração do circo: “o caçador equilibrista”, fizeram uma grande festa com comidas e bebidas.
 Ah, Lourença, arrumou um tratamento e hoje é dona de uma cafeteria muito boa.

FIM

A enunciadora assume com muita liberdade a matriz textual e parodia livremente seus motivos e personagens. Chama a atenção de imediato a cor do chapéu, “cor-de-burro-quando-foge”, o nome da protagonista (Pâmela) e a “vovó Ogra” (com maiúscula, mostrando a intenção de nomear já com o adjetivo). A aceitação do estranho capuz parece marcada por uma ironia (“com todo o carinho”) – aliás, a dificuldade de Hutcheon (1981) em separar a ironia da paródia não é por acaso, pois, quase sempre, mesmo autores literários imbricam esses dois conceitos, como se fossem inseparáveis.

No fragmento seguinte, Pâmela faz o café da família, tomando o lugar da mãe, já que esta é apresentada como uma pessoa incapaz, já que “por sinal, não batia bem da cabeça” e

que sequer tem condição para fazer um café, pois a menina a encontra “coando uma pedra”. Há na nomeação da mãe (Lourença) outro jogo de sentido, em que “Lou” pode remeter à LOUca.

Em seguida, a protagonista decide levar doces para sua avó Ogra. Do começo ao fim, a menina ocupa o lugar de adulto, decide, discute com seus antagonistas e os vence tanto na palavra como nas astúcias. A estratégia da paródia e o efeito de separação aqui se imbricam no manejo das personagens, deixando entrever uma motivação psíquica que está sempre procurando oportunidades de romper com a alegorização da obediência, metaforizando o lobo como um jovem medíocre: “chegou um cara com jeito de pamonha”.

Notemos no diálogo entre a Chapeuzinho e o Pamonha alguma ousadia na medida em que a menina não teme estranhos, corrige os erros de Pamonha e ainda o interpela em tom de superioridade: “E qual é o interesse, cidadão!”. Estranhamente, o interesse desse “lobo” é ingênuo, lembra uma criança encantada com a possibilidade de encontrar e admirar a neta de uma Ogra. O uso da gíria e a escatologia entram para situar o personagem como infantilóide “...mó irado! Ela tira cera da orelha?”. A resposta reforça ainda mais a superioridade da protagonista: “- Sei lá, mas não te interessa minha vida, então adeus!”.

Na retomada do texto¹³, a enunciadora substituiu a palavra “espinhos” por “flores”, indicando sua tentativa de manter a paródia, subvertendo alguns elementos importantes do texto referência.

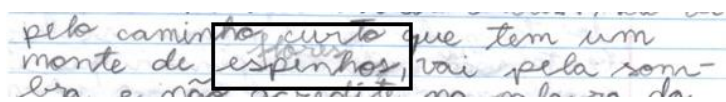


Figura 3: Fragmento “espinhos/flores” do texto 15 da C2.

Há nesse momento às 3 dicas dadas pelo homem-pamonha (“Só te dou três dicas: não vá pelo caminho curto que tem um monte de espinhos/flores, vai pela sombra e não acredite na palavra do lenhador.”) como se este quisesse convencer a menina que seria ruim encontrar flores, pois para uma neta de Ogra, um caminho de flores seria horroroso. Mas a enunciadora faz questão de quebrar o preconceito, sua personagem não só admira flores como também arranja um sortido buquê para a sua avó Ogra. Ainda há nessa passagem um aparente lapso, ao dar seu conselho, o jovem diz “não acredite na palavra do lenhador” e, logo adiante, a protagonista vai se deparar com o “caçador” – como essa troca faz parte da fala de um “pamonha”, é aceitável que o equívoco possa ser atribuído ao personagem e não ao enunciador.

¹³ A aluna terminou o texto em casa. A rasura no trecho citado, mostra que ela releu antes de prosseguir e que sua decisão de trocar “espinhos” por “flores” é um controle de deriva que melhora a coerência da história.

Se na versão dos Irmãos Grimm, o caçador é o herói masculino que vem ajudar a indefesa Chapeuzinho, nessa paródia, invertem-se os papéis: o caçador toma o lugar do lobo, mas em vez de um ser devorador, temos aí o explorador inescrupuloso, que se apresenta como um policial. Mais uma vez, vê-se que a menina não se intimida diante de estranhos, posiciona-se demonstrando superioridade, diz seu nome secamente: “Pâmela, Senhor!” e complementa “E, com licença, tenho pressa...”.

A mentira do caçador corrobora a visão ingênua sobre a avó Ogra, “ela vomitou e está a maior nojeira lá dentro”. No entanto, a personagem não apenas não se deixa convencer, como também o desafia e a tal ponto de o caçador chamá-la de “Menina insolente” e ainda a ameaça com um vigoroso grito, no texto reforçado com maiúscula e três exclamações:

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: "- Menina insolente! Eu já disse que não pode ir lá! Volta pra casa. AGORA!!!". The word "AGORA" is written in all caps and followed by three exclamation marks.

Figura 4: Fragmento “insolente” do texto 15 da C2.

Pâmela volta correndo à sua casa, enquanto o caçador anuncia, às gargalhadas, que vai pôr sua avó Ogra no circo. No parágrafo seguinte, a narradora mostra que “a avó Ogra não estava nem em casa, saiu para caminhar” – apontando mais uma vez contra a visão caricatural que as crianças, em geral, têm de uma ogra.

A menina e a avó se reencontram na casa da mãe. Ao saber que o caçador se dirigia à casa da avó, as duas urdem um plano para surpreendê-lo. Na sequência, as duas irão encontrar o caçador deitado na cama da avó. Pâmela bate à porta, tomando o papel do Lobo. Temos, nesse momento, mais uma inversão de papéis, pois o caçador se assusta, revelando seu medo infantil: “Tenha piedade, seu lobo!” – aqui o efeito metonímico é bastante revelador: o medo é deslocado do universo da criança para o do adulto. Interessante também a postura aguerrida da menina quando entra na casa e ameaça o homem dizendo “Agora você vai ver, seu caçador de uma figa!”

Com a ajuda das vizinhas, Pâmela e a Avó dominam o Caçador e obrigam-no a devolver todas as avós Ogras que ele havia colocado no circo. A aventura termina com as avós em plena festa, assistindo ao espetáculo “o caçador equilibrista”. No último parágrafo, a enunciadora demonstra perfeito controle da retroação e da deriva retomando a “mãe louca”, que agora esta recuperada e é dona de uma cafeteria, fechando seu texto com uma fina ironia: “Ah, a Lourença arrumou um tratamento e agora é dona de uma cafeteria muito boa.”.

5. Conclusão

Essa paródia evidencia de fato um efeito de separação; por meio das inversões de papéis, movimenta-se uma subjetividade irônica, que vai usar com destreza essa posição intertextual e ressignificar a polaridade “ativo”/”passivo”, “masculino/feminino”. Essa nova Chapeuzinho enfrenta o mundo masculino e adulto de igual para igual, não aceita as oposições entre bem e mal, adulto e criança, obedecer e desobedecer e, pela via do humor e da ironia, foge desse pregnante imaginário da infância, usurpando o lugar de um narrador que se afasta da discursividade da maternância. A masculinidade que comparece nesse texto já não se traveste de lobo devorador. No primeiro encontro temos um jovem, um “Pamonha”, preso a um imaginário teratológico e infantil, da Ogra que “tira cera da orelha” (na realidade, a cena corresponde ao filme do ogro Shrek) e, no segundo, um adulto forte, autoritário e explorador – enfim, em vez de lobo, expõe o caçador perverso, o homem oportunista e explorador.

Se o primeiro lobo é simplesmente superado pela entonação da protagonista, o segundo é vencido por uma aliança entre a jovem destemida e sua avó (juventude e velhice se encontram e dão uma lição na juventude e na maturidade masculina). Se o conto dos Grimm punha a infância no papel de possível vítima, nessa paródia, a criança é guindada à posição de destemida heroína.

Se comparados às produções da C1, não apenas esta paródia, mas todos os demais de C2 produzem essas rupturas e cavam esse espaço interdiscursivo de movência subjetiva. Enquanto os textos da C1, em geral, permanecem alienados à discursividade da obediência, os textos da C2 questionam e se abrem às novidades, ainda que por meio do riso – talvez, um riso próximo daquele que Bakhtin encontra nas paródias medievais.

O par alienação/separação é importante na reinterpretação da paródia, da paráfrase e de outros momentos da escrita. Com ele é possível contar com um recurso analítico que vai desde a entrada da criança na escrita, seus movimentos de alienação e de separação em relação à dialogia parental, como também em suas relações com a diversidade de gêneros e de estilos que fazem o currículo do ensino de Língua Portuguesa. A paródia não só é uma estratégia privilegiada de proporcionar movência subjetiva entre os discursos do outro, que o par alienação/separação ajuda a compreender de forma mais ampla, mas também um instrumental teórico com o qual é possível mapear minimamente o campo do ensino da leitura e da escrita, por exemplo, considerando:

- a) A leitura alienante na fase inicial da alfabetização, em que os alunos se fixam em demasia no processo da decodificação em detrimento do eixo associativo que viria

acelerar o processo – os alunos parecem assumir a demanda escolar do “ler sem errar” (Belintane 2010);

- b) A produção escrita em sua dimensão de alteridade, que vai da cópia à escrita mais singular, com mais propensão autoral, passando por outras modalidades como paráfrase, paródia, resumo, esquema, resenha, etc.;
- c) O uso de recursos midiáticos, como o computador e a internet, observando, por exemplo, o posicionamento alienante e o papel da separação quando o aluno se engaja nas aparentes facilidades dessas tecnologias; por exemplo, quando se posiciona entre fácil plágio, recortando e colando textos alheios e a possibilidade de parafrasear, resumir, transformar o que encontrou na pesquisa;
- d) As mobilidades subjetivas entre algumas atividades que podem ser complementares: (1) contação de história catártica; (2) contação de histórias com interação; (3) leitura em voz alta catártica; (4) leitura em voz alta com interação; (5) mesclagens entre contar, ler em voz alta, parafrasear e parodiar trechos.

Diante do que expusemos, é possível concluir que planejar a escolha das consignas tem seus efeitos na produção textual. Propor uma consigna é instalar um jogo de alteridade, que pode ser pensado. No caso, conseguimos mostrar o processo da alienação e da separação como eixo tensivo dialético de uma subjetividade que, se por um lado, não é controlável, diretamente tangível por comandos de voz ou de escrita, por outro, pode ser favorecida quando o professor compreende os efeitos possíveis de suas consignas e as propõem tendo em vista esse processo dialético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. “Poética” In. Coleção *Os pensadores*. Vol. IV. São Paulo: Abril Cultura, 1973 (pp. 443-471).
- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da UNB, 1999.
- BELINTANE, C. “Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública” In. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Feusp, 2010 (prelo)
- BRASIL, “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Ministério da Educação e do Desporto. SEF, Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes: Infantil, Fundamental de 1ª. a 4ª.; Fundamental de 5ª. a 8ª.; Ensino Médio [ref. em março de 2011]. Disponível na Internet em: <http://www.mec.gov.br>

- FREUD, S. “O Chiste e sua relação com o inconsciente”. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*, volume VI. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1988.
- HUTCHEON, L. “Ironie, satire, parodie: Une approche pragmatique de l’ironie” In *Poétique* no. 46, Paris: Éditions du Seuil, 1981. (pp. 140-155).
- LACAN, Jacques. «Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” In *Seminários, livro 11*. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1993.
- LAURANT, E. “Alienação e Separação I”. In. *Para Ler o Seminário 11: Os quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise/* Feldstein, R.; Fink, B.; Jaanus, M. (orgs). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. (pp. 31-41).
- SANGSUE, D. La parodie. Paris: Hachet, 1994.
- SANT’ANNA, A. R. Paródia, Paráfrase & Cia. Editora Ática, 1988
- TOMACHEVSKI, B. Temática: a escolha do tema [1925]. In. EIKHENBAUN, B. Teoria da Literatura: Formalistas Russos. Porto Alegre: Editora, 1973, (169-204)