

Anais do
**V SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**
de Língua, Literatura
e Processos Culturais

Artigos

VOZES
DO

GLOBAL



**ANAIS DO
V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE
LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS
CULTURAIS**

V SILLPRO

ARTIGOS

VOZES DO SUL GLOBAL

Márcio Miranda Alves
Ronaldo Velho Bueno
(Orgs.)

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales

Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra





**ANAIS DO
V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE
LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS
CULTURAIS**

V SILLPRO

ARTIGOS

VOZES DO SUL GLOBAL

Márcio Miranda Alves
Ronaldo Velho Bueno
(Orgs.)



© dos organizadores

1ª edição: 2023

Revisão: Giovana Letícia Reolon

Editoração: Igor Rodrigues de Almeida

Capa: Estella Maria Bortoncello Munhoz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

S471a Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (5.:
1 2022 nov. 8-10)
[Anais do] V Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos
Culturais – SILLPRO [recurso eletrônico]: vozes do sul global: artigos / organi-
zação Márcio Miranda Alves, Ronaldo Velho Bueno. – Caxias do Sul, RS: Educs,
2023.

Dados eletrônicos (1 registro).

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web

DOI

ISBN 978-65-5807-230-0

1. Linguagem e línguas - Congressos. 2. Literatura. 3. Cultura. I. Alves, Márcio
Miranda. II. Bueno, Ronaldo Velho. III. Vozes do sul global.

CDU 2.ed.: 81(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - Congressos	81(062.552)
2. Literatura	82
3. Cultura	008

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –
Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

V Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais/ 11

Apresentação/ 13

Programação/ 15

Simpósios temáticos/ 17

ST: Tema livre/ 20

ST 05 - Autoria de mulheres na literatura latino-americana/ 24

ST 06 - Conexões entre imprensa, literatura e gênero/ 26

ST 07 - Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua/ 27

ST 08 - Excêntricos em representações literárias: debates pós-coloniais/ 28

ST 09 - Literatura e história: abordagens contemporâneas/ 29

ST 10 - Literatura em ação: da produção do texto à educação literária/ 30

ST 11 - Mediação de leitura literária em sala de aula/ 31

ST 12 - O futuro é ancestral: a literatura brasileira contemporânea e a potência das diversidades como alternativas à visão eurocêntrica e imperialista de mundo/ 31

ST 13 - O mal na literatura/ 32

ST 14 - Os diferentes letramentos e lingua(gens) que permitem a educação e a educação inclusiva nos processos de ensino e aprendizagem/ 32

ST 16 -Vozes femininas nas literaturas portuguesa, brasileira e africanas nos séculos XX e XXI/ 33

ST 17 - Estudos críticos em videogames/ 34

ST 18 - Estudos em linguística forense/ 34

ST 19 - Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções/ 35

ST 20 - Residualidade na literatura e na cultura/ 36

Minicursos/ 37

Uma análise sob a perspectiva da história e da crítica cultural na obra *Superman*: entre a foice e o martelo/ 39

Adriano Braga Bressan

Literatura fantástica brasileira de autoria feminina: duas vezes à margem do cânone/ 59

Alana Brezolin

A escrita do eu como (re)construção identitária: breve análise da obra *As mulheres de Tijucoapo*, de Marilene Felinto/ 71

Aline Caixeta Rodrigues

A maternidade na “Trilogia da Paixão”, de Ariana Harwicz/ 85

Amanda da Silva Oliveira

***Não é um rio*: uma análise da narrativa de Selva Almada à luz da teoria de Orhan Pamuk/ 97**

Andressa Carbonera Feltrin

Anarquia sexual e performances transgressivas: a estética *queer* de Oscar Wilde no cinema/ 109

Andrio J. R. dos Santos

A cont(ação) literária para educação infantil/ 129

Anelise Boaventura Pereira
Caroline de Moraes

Camelot 3000: a transcendência do Rei Arthur nas aventuras em quadrinhos/ 143

Antônia Aparecida da Silva Lemes
Nataniel dos Santos Gomes

Linguagem, diálogo e pensamento: a vida em manifesto/ 159

Antonio Paulo Valim Vega
Geraldo Antônio da Rosa

Quadrinhos em sala de aula: uma proposta pedagógica de criação e interdisciplinaridade/ 173

Camila da Conceição Magalhães
Suellen Cordovil da Silva

Trajetórias femininas na América Latina: a endoculturação em *Rinha de galos*, de María Fernanda Ampuero/ 191

Cássia Alves da Silva
Rildejane Ingrid de Almeida

Considerações sobre a intercompreensão entre línguas românicas em aulas de língua estrangeira/ 199

Claudia Regina Minossi Rombaldi
Isabella Mozzillo

A literatura e os temas tabus/ 209

Cléa Coitinho Escosteguy

A história contada pela literatura a partir das escrituras de Igiaba Scego na obra *Minha casa é onde estou*/ 221

Daniela Araujo Virgens

O Modernismo brasileiro: duas perspectivas/ 235

Diego Santos Bonaldi

PNLD literário: breves reflexões a partir da abordagem do ciclo de políticas/ 253

Dúlcima Sangalli
Flávia Brocchetto Ramos

A divulgação científica nas tiras de Armandinho sobre Covid-19/ 265

Eduarda Fernandes da Rosa
Nataniel dos Santos Gomes

Intimidade entre estranhos: Inês Pedrosa e a alteridade feminina na literatura portuguesa contemporânea/ 281

Erivelto da Silva Reis

Repórter mirante – 30 anos do bumba-meu-boi brilho da ilha: cultura popular e visibilidade do brincante/ 295

Fábia Holanda de Brito

O ato poético e o ato político: sobre luto e enraizamento nos textos de Ana Paula Tavares e Conceição Lima / 311

Fernanda Sampaio Gomes dos Santos

Literatura, quadrinhos e mangá: diferenças da arte sequencial ocidental e oriental na representação de um texto dramático/ 323

Filipe Fraga de Aguiar

Uma experiência sobre o uso do dicionário na formação de professores de línguas estrangeiras/ 337

Jéssica Tavares

Rosemary Irene Castañeda Zanette

Memórias de uma jovem em moçambique: notas sobre o romance *Mustang branco* (2014), da escritora portuguesa Filipa Martins/ 351

José Luís Giovanoni Fornos

Algumas reflexões sobre o mal e a representação da figura feminina no romance *Jazigo dos vivos*, do escritor mineiro Geraldo de França Lima/ 365

Josiane Silvéria Calaça Matos

Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro

A representatividade lésbica em Sara Leví Calderón/ 379

Juliana Munró de Godoy

***Deus-dará*, de Alexandra Lucas Coelho, e o pensamento pós-colonial da posição de “ex-colonizadora” para ex-colonizados: crítica ao silenciamento de Portugal perante as violências fundadoras/ 391**

Larissa Niewierowski

A leitura funcional e o texto audiovisual: desafios e possibilidades de uma prática interdisciplinar/ 403

Maria Goreth de Sousa Varão

Mediação de leitura: apresentando projetos do Instituto de Leitura Quindim entre 2015 e 2022/ 421

Milena Aleknovic

Interdisciplinaridade na nova BNCC: uma proposta integradora para o Ensino Fundamental/ 435

Priscila Tonietto Boetcher

Andrea Jessica Borges Monzón

As histórias têm idas e vindas e voltas e imprevistos: uma análise das peças que constroem o romance *O tigre na sombra* de Lya Luft/ 453

Raquel de Mello Soares

A jornada da donzela guerreira em *Infortúnios trágicos da Constante Florinda*/ 471

Sabrina Lira Lima

Cassia Maria Bezerra do Nascimento

O francês como língua de dominação na literatura francófona/ 489

Sarah Fernandes

Adiando o fim do mundo com a poesia de mulheres nordestinas/ 501

Tássia Tavares de Oliveira

Histórias em quadrinhos de lendas amazônicas: uma proposta de incentivo à leitura, escrita e valorização cultural/ 517

Maria Tatiane Xavier de Brito

Thaila Bastos da Fonseca

Resistência no sertão: a jornada de *Arida* contra o discurso hegemônico/ 527

Thales Eduardo Soares Martins

Mariana Alcoforado como pedra a fim de atirarmos aos outros: as vozes femininas como manifesto contra o governo estadonovista português/ 543

Verônica Farias Sayão

A novíssima literatura de autoria feminina portuguesa: o corpo-texto em *O meu amante de domingo*, de Alexandra Lucas Coelho/ 559

Vivian Leme Furlan

V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS CULTURAIS

SILLPRO

8 a 10 de novembro de 2022

On-line

Realização

Universidade de Caxias do Sul

Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura
(PPGLET)

Apoio

CAPES

Comissão Organizadora do V

SILLPRO

Professores

Dra. Alessandra Rech (UCS)

Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)

Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS)

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)

Mestrandos

Diego Santos Bonaldi

Estella Maria Bortoncello Munhoz

Morgana Carniel

Nicole Carina Siebel

Ronaldo Velho Bueno

Comissão Científica

Dra. Adair de Aguiar Neitzel (UNIVALI)

Dra. Alessandra Paula Rech (UCS)

Dra. Aline Conceição Job da Silva (UCS)

Dr. Andre Rezende Benatti (UEMS)

Dr. André Tessaro Pelinser (UFRN)

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer (UCS)

Dra. Cristina Knapp (UCS)

Dr. Douglas Ceccagno (UCS)

Dra. Flavia Brocchetto Ramos (UCS)

Dra. Jaqueline Stefani (UCS)

Dra. Leila Lehnen (Brown University)

Dra. Leticia Malloy (UFRN)

Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)

Dra. María Marta García Negroni (Universidad de Buenos Aires)

Dra. Natalia Borges Polesso

Dr. Paulo Alexandre e Castro (Universidade do Porto)

Dr. Pedro Brum Santos (UFSM)

Dr. Roberto Rossi Menegotto (UCS)

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)

Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Dr. Vitor Cei (UFES)

Comissão Executiva

Alana Brezolin

Amanda Macêdo de Andrade

Ana Maria Monteiro Mota

Ana Paula Santos da Silva

Anna Carolina Pasquali

Anelise Boaventura Pereira

Caroline Bós Fabro

Cristian Bernich

Daniela Fátima Dal Pozzo

Deise Kramer Lima Fernandes

Edson Rodrigo Possamai

Eliseu Demari

Fabiana Perotoni

Francelde de Stefane Biasus

Gisele Cristiane Urnau dos Prazeres

Graciele Berno Capinos

Graciele Boeira de Vargas

Jaqueline Almeida Carlotto

Jéssica Arnoldo Pereira

Joseane Rosa Rockenbach

Kelly Stedile Destefane

Leonardo Soboleswki Flores

Mariana Martins Gomes

Marta Gabriele de Moraes Pires

Milena Aleknovic

Patrícia Kern Melek

Raquiani Francieli Odorcick

Thamires Griebler



APRESENTAÇÃO

O Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (SILLPRO) realizou a sua quinta edição em 2022. Em seu histórico, o evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura (PPGLET) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) sempre teve como objetivo promover o debate acadêmico multidisciplinar, respeitando as diferentes formas de expressão artística e pensamento crítico.

O V SILLPRO teve como tema “Vozes do Sul Global”. A ideia foi propiciar o diálogo entre pesquisadores e público em geral, especialmente do campo de estudos da Literatura, da Linguística e de áreas afins, com uma proposta que contemplasse a atualidade dos estudos questionadores da exatidão do modelo racional moderno. Essas perspectivas do saber contemporâneo, sensíveis às complexidades de um mundo em constante transformação, exaltam as reflexões ancoradas em experiências de resistência política e cultural oriundas do Sul e pautaram os simpósios temáticos, as mesas-redondas e as conferências do evento. Ainda mantido à margem pelo legado da ideologia colonial, o Sul Global eleva suas vozes para reivindicar novas formas de relacionamento intercultural que sejam cada vez mais distantes da desigualdade e do preconceito, e o SILLPRO procurou contribuir para esse movimento.

Durante os três dias do evento, realizado na modalidade on-line, cerca de 220 pesquisadores de todo o país, entre estudantes e professores, participaram das discussões em 16 simpósios temáticos. As conferências e as mesas-redondas foram transmitidas pelo YouTube para os inscritos no evento e o público externo, assegurando, assim, acesso amplo junto à sociedade. Também foram realizados cinco minicursos, lançamento de livros e um encontro presencial de confraternização dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da UCS, que em 2022 completou 20 anos de funcionamento, período em que formou mais de 200 mestres e se consolidou como uma referência de pesquisa no Rio Grande do Sul.



PROGRAMAÇÃO

Dia 8 de novembro de 2022

9h – Simpósios temáticos

10h45min – Abertura do V SILLPRO – Conferência de Abertura (YouTube): Artivismo e decolonialidade: textualidades e visualidades contemporâneas – Leila Lehnen (Brown University)

14h – Minicursos

15h30min – Intervalo

16h – Mesa-redonda (YouTube): Cartografias da contemporaneidade: vozes, literatura e sociedade

Palestrantes: Luciany Aparecida e Paulo Scott

17h30min – Simpósios temáticos

20h – Simpósios temáticos

Dia 9 de novembro de 2022

9h – Simpósios temáticos

10h45min – Conferência (YouTube): De la teoría argumentativa al enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía – María Marta García Negroni (Universidad de Buenos Aires)

14h – Minicursos

15h30min – Intervalo

16h – Mesa-redonda (YouTube): Violência e distopia

Palestrantes: Natalia Borges Polessio, Jaime Ginzburg (USP) e Andre Benatti (UEMS)

17h30min – Simpósios temáticos

19h – Lançamento de livros

20h – Simpósios temáticos

Dia 10 de novembro de 2022

9h – Simpósios temáticos

10h45min – Conferência (YouTube): A ansiedade ocidental: uma gira decolonial e as narrativas mais ao sul – Jeferson Tenório

14h – Minicursos

15h30min – Intervalo

16h – Mesa-redonda (YouTube): O acesso ao texto como um direito humano

Palestrantes: Maria José Finatto (UFRGS) e Aline Evers (PUCRS)

17h45min – PPGLet 20 anos: encontro presencial de egressos

20h – Simpósios temáticos



SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

Simpósio Temático 01 – Tema livre

Coordenadores: Dra. Veronica Pilar Gomezjurado Zevallos (UCS), Dra. Jaqueline Stefani (UCS), Dr. Márcio Miranda Alves (UCS), Dra. Silvana Boone (UCS), Dr. Paulo Alexandre e Castro (Universidade de Coimbra), Dr. Douglas Ceccagno (UCS), Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS), Dr. Marcell Bocchese (UCS) e Dra. Alessandra Rech (UCS)

Simpósio Temático 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFSM) e Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)

Simpósio Temático 06 – Conexões entre imprensa, literatura e gênero

Coordenadores: Dra. Cristina Loff Knapp (UCS) e Dr. Rafael Eisinger Guimarães (UNISC)

Simpósio Temático 07 – Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua

Coordenadoras: Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS) e Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer (UCS)

Simpósio Temático 08 – Excêntricos em representações literárias: debates pós-coloniais

Coordenadores: Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI) e Me. Gil Derlan Silva Almeida (UFPI/IFMA)

Simpósio Temático 09 – Literatura e História: abordagens contemporâneas

Coordenadores: Dra. Cristine Fortes Lia (UCS) e Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)

Simpósio Temático 10 – Literatura em ação: da produção do texto à educação literária

Coordenadoras: Dra. Caroline de Moraes (IFRS – Campus Farroupilha) e Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Simpósio Temático 11 – Mediação de leitura literária em sala de aula

Coordenadores: Dr. Demétrio Alves Paz (UFFS) e Dr. Pablo Lemos Berned (UFFS)

Simpósio Temático 12 – O futuro é ancestral: a literatura brasileira contemporânea e a potência das diversidades como alternativas à visão eurocêntrica e imperialista de mundo

Coordenadoras: Dra. Mylena de Lima Queiroz (UEPB) e Dra. Silvana Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)

Simpósio Temático 13 – O mal na literatura

Coordenadores: Dr. Douglas Ceccagno (UCS) e Dr. Rafael Campos Oliven (UFRGS)

Simpósio Temático 14 – Os diferentes letramentos e lingua(gens) que permeiam a educação e a educação inclusiva nos processos de ensino e aprendizagem

Coordenadoras: Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (IFRS – Campus Feliz), Dra. Maria Fatima Menegazzo Nicodem (IFRS – Campus Feliz) e Ma. Diolinda Franciele Winterhalter (IFRS – Campus Feliz)

Simpósio Temático 16 – Vozes femininas nas literaturas portuguesa, brasileira e africanas nos séculos XX e XXI

Coordenadoras: Dra. Gabriela Silva (FURG), Dra. Cíntia Kutter (UFRA) e Dra. Vivian Furlan (IFSP)

Simpósio Temático 17 – Estudos críticos em videogames

Coordenadores: Dra. Aline Conceição Job da Silva (UCS) e Dr. Lucas Goulart (Pesquisador independente)

Simpósio Temático 18 – Estudos em Linguística Forense

Coordenadoras: Dra. Jordana Lenhardt (IFMT) e Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)

Simpósio Temático 19 – Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções

Coordenadores: Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS) e Dr. Roberto Rossi Menegotto (CNEC São Vicente)

Simpósio Temático 20 – Residualidade na literatura e na cultura

Coordenadoras: Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento (UFAM),
Dra. Cássia Alves da Silva (IFCE) e Dra. Mary Nascimento da Silva
Leitão (UECE)

ST: Tema livre

SESSÃO 01

Coordenadora: Dra. Jaqueline Stefani (UCS)

Monitora: Thamires Griebler

TÍTULO	AUTOR(ES)
A intercompreensão entre línguas românicas próximas em aulas de FLE	Claudia Regina Minossi Rombaldi
Pesquisando o bilinguismo na Região de Colonização Italiana	Camila Barili
Norma linguística e ensino de Língua Portuguesa: uma análise do emprego dos termos “norma- padrão” e “norma culta” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Flávia Zanatta
A língua, o linguista e a linguística em Saussure: uma questão fundamental	Raul de Carvalho Rocha
A relevância do teatro no processo de formação de leitores: uma proposta didática para os anos finais do Ensino Fundamental	Fabricia Cristiane Guckert

ST: Tema livre

SESSÃO 02

Coordenadora: Dra. Alessandra Rech (UCS)

Monitor: Eliseu Demari

TÍTULO	AUTOR(ES)
A literatura e os temas tabu	Cléa Coitinho Escosteguy
“Tem como vocês me enviarem uma pizza?”: um estudo interacional de ligações de emergência com denúncias de violência contra mulher	Esther de Paula Guedes Minéia Frezza
O laboratório afetivo de Eliseo Alberto: diálogos literários exílicos para um encontro da cultura cubana	Antonio Martínez Nodal
Feminino decolonial como linguagem não-binária	Iran Ferreira de Melo
A tradução decolonial de <i>Macunaíma</i> para o espanhol: perspectivas cognitivas na correspondência dos Marcadores Culturais	Aline de Freitas Santos

ST: Tema livre

SESSÃO 03

Coordenador: Dr. Paulo Alexandre e Castro (Universidade de Coimbra)

Monitor: Ronaldo Velho Bueno

TÍTULO	AUTOR(ES)
Experiência performática em leitura de professores de língua inglesa	Samira Dall Agnol
Paratexto: guia ou limiar?	Fernanda Moro Cechinel
Compreensão linguística: o olhar do discente com dislexia	Isolina Biasotto Sallet
Uma experiência sobre o uso do dicionário na formação de professores de línguas estrangeiras	Jéssica Tavares e Rosemary Irene Castañeda Zanette
Linguagem, diálogo e pensamento: a vida em manifesto	Antonio Paulo Valim Vega Geraldo Antônio Da Rosa

ST: Tema livre

SESSÃO 04

Coordenadora: Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS)

Monitora: Deise Kramer Lima Fernandes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Os gêneros orais no contexto escolar: a perspectiva do docente	Luane Guerra Vitorino
Algumas práticas pedagógicas adotadas por professores, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica	Lidiane Kingeski Garbuio Lucimar Araujo Braga
O currículo de Letras e as ações de ensino, de pesquisa e de extensão	Lucimar Araújo Braga
A leitura funcional e o texto audiovisual: desafios e possibilidades de uma prática interdisciplinar	Maria Goreth de Sousa Varão
Corpo estranho, existência infame”: a representação da deficiência no filme <i>Caliban</i> , dirigido por David Bohórquez	Natalia de Almeida Simeão

ST: Tema livre

SESSÃO 05

Coordenadora: Dra. Silvana Boone (UCS)

Monitor: Diego Santos Bonaldi

TÍTULO	AUTOR(ES)
Corpos condenados e performances transgressivas: a representação e a herança queer de Oscar Wilde no cinema	Andrio J. R. dos Santos
O Modernismo brasileiro: duas perspectivas	Diego Santos Bonaldi
Revolucionárias e esquecidas: literatura de autoria feminina no Modernismo brasileiro	Cristina Löff Knapp
Invisibilidade das mulheres artistas na historiografia da Semana de Arte Moderna	Silvana Boone

ST: Tema livre

SESSÃO 06

Coordenador: Veronica Pilar Gomezjurado Zevallos (UCS)

Monitora: Kelly Stedile Destefane

TÍTULO	AUTOR(ES)
Entre crenças e conspirações: jornalismo e pós-verdade em <i>Número Zero</i> , de Umberto Eco	Ronaldo Velho Bueno
Repórter Mirante – 30 anos do bumba-meu-boi brilho da ilha: cultura popular e visibilidade do brincante	Fábia Holanda de Brito
Aspectos de uma produção literária sobre a Transamazônica (BR 230)	José Valtemir Ferreira da Silva
Morte de Arthur Fleck e nascimento do Coringa	Leticia Mayer Borges
Narrativas de autoria feminina rompendo barreira fomentada pelo estupro	Ana Cláudia A. N. Coelho
<i>Camelot 3000</i> : a transcendência do Rei Arthur nas aventuras em quadrinhos	Antônia Aparecida da Silva Lemes

ST: Tema livre

SESSÃO 07

Coordenadora: Dr. Marcell Bocchese (UCS)

Monitora: Fabiana Perotoni

TÍTULO	AUTOR(ES)
Crime e medo na metrópole moderna: considerações sobre o conto “Dentro da noite”, de João do Rio	Sabrina Ferraz Fraccari
A recepção crítica de Cassandra Rios: primeiras impressões	Ingrid da Silva Marinho
Antagonismos do Modernismo: reflexões sobre a música brasileira após 1922	Patrícia Pereira Porto
Sertão das mulheres: os perfis femininos nos romances de Carlos Barbosa e Wilson Lins	Joseilton Bonfim
Maternidades em conflito: a desconstrução do ideal materno por Eliane Brum e Ariana Harwicz	Patrícia Librenz

ST 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFSM) e Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)

Monitoras: Gisele Troian Guerra e Raíssa Moraes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Esse corpo não me pertence? Virgindade e controle dos corpos na obra de Ercília Nogueira Cobra	Sueleny Ribeiro Carvalho
A escrita do eu como (re)construção identitária: breve análise da obra <i>As mulheres de Tijucoapapo</i> , de Marilene Felinto	Aline Caixeta Rodrigues
Jardineiro: homem constituído pelo trabalho. Uma proposta de leitura do conto “A mulher ramada” (2006), de Marina Colasanti	Sara Freitas Maia Silva
A construção de personagens queer em <i>Nossa parte de noite</i> , de Mariana Enriquez	Brendon Idzi Duhring
As histórias têm idas e vindas e voltas e imprevistos: uma análise das peças que constroem o romance <i>O tigre na sombra</i> , de Lya Luft	Raquel De Mello Soares
Não é um rio: uma análise da narrativa de Selva Almada à luz da teoria de Orhan Pamuk	Andressa Carbonera Feltrin

ST 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

SESSÃO 02

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFSM) e Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)

Monitora: Nicole Carina Siebel

TÍTULO	AUTOR(ES)
BANNER: A retomada das raízes ancestrais como cura interna de um feminino em formação	Rildejane Ingrid de Almeida
Coletivos literários produzidos por mulheres: o mulherio das letras	Jéssica Casarin
A representatividade lésbica em Sara Leví Calderón	Juliana Munró de Godoy

TÍTULO	AUTOR(ES)
Feminismo, amores e humores na escrita de Clara Corleone	Fabiana de Oliveira Gomes Fernando Seffner
Feminilidade(s) em <i>Úrsula</i> : uma análise interseccional das personagens do romance de Maria Firmina dos Reis	Nicole Carina Siebel

ST 05 – Autoria de mulheres na literatura latino-americana

SESSÃO 03

Coordenadoras: Dra. Amanda da Silva Oliveira (UFSM) e Dra. Regina Kohlrausch (PUCRS)
 Monitora: Morgana Carniel

TÍTULO	AUTOR(ES)
A essência feminina nas obras de Selva Almada	Maria Edilene de Paula Kobolt
Literatura fantástica brasileira de autoria feminina: duas vezes à margem do cânone	Alana Brezolin
Saudades, memórias e lutas: a escrita de si em <i>Cartas para minha avó</i> (2021), de Djamila Ribeiro	Beatriz Ribeiro Vieira
A purificação pelo fogo	Janaína de Azevedo Baladão Schana Lago
A autoria de mulheres no Caderno de Sábado – suplemento literário do <i>Correio do Povo</i> (RS)	Regina Kohlrausch
A maternidade na “Trilogia da paixão”, de Ariana Harwicz	Amanda da Silva Oliveira

ST 06 – Conexões entre imprensa, literatura e gênero

SESSÃO 01

Coordenadores: Dra. Cristina Loff Knapp (UCS) e Dr. Rafael Eisinger Guimarães (UNISC)

Monitora: Morgana Carniel

TÍTULO	AUTOR(ES)
BANNER: As reivindicações da mulher a partir do jornal <i>A Família</i>	Gisele Troian Guerra e Raíssa Moraes
Vozes femininas em <i>Torto Arado: reflexões e memórias rurais</i>	Daniela Sofia Navarrrro Hernández
Na imprensa feminista do século XIX, escritoras comentam e estudam a literatura de mulheres	Guilherme Barp
<i>Aurélia</i> , de Maria Benedita Câmara Bor-mann: visão e retrato de uma época com enfoque ao feminino	Ivone Massola
Vozes femininas na imprensa latino-americana do século XX: a participação das irmãs Ocampo na revista argentina <i>Sur</i> (1931)	Morgana Carniel
O nascimento da escrita militante de Pagu em <i>A mulher do povo</i>	Rafael Eisinger Guimarães
O direito à educação para o sujeito feminino nas páginas do jornal <i>A Família</i> , de Josefina Alvares de Azevedo	Cristina Löff Knapp
Anália Vieira do Nascimento: autora gaúcha na imprensa portuguesa no século XIX	Cecil Jeanine Albert Zinani

ST 07 – Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS) e Dra. Carina Maria Niederauer (UCS)

Monitora: Anna Carolina Pasquali

TÍTULO	AUTOR(ES)
A teoria da polifonia e a qualificação do desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental	Patrícia Kern Melek
Linguagem e ideologia: o conceito de signo ideológico do Círculo de Bakhtin em discursos populistas	Anna Carolina Pasquali
Uma proposta de leitura de textos multissemióticos pelo viés da Teoria de Benveniste	Raquiani Francieli Odorcick
O ensino da compreensão leitora de histórias em quadrinhos – as HQs vistas por um modelo de análise semântico-argumentativa	Fabiana Perotoni
Enunciação e gramática: o ensino dos modos verbais da língua portuguesa sob a perspectiva da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste	Nathaline Bachi Marchett
A enunciação e o ensino: a leitura e a escrita na sala de aula	Claudia Stumpf Toldo Oudeste

ST 07 – Enunciação, semântica, discurso e ensino de língua

SESSÃO 02

Coordenadoras: Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS) e Dra. Carina Maria Niederauer (UCS)

Monitora: Raquiani Francieli Odorcick

TÍTULO	AUTOR(ES)
A transposição didática do modelo teórico- metodológico para a descrição semântico- argumentativa do discurso, de Azevedo, como forma de potencializar o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em Língua Inglesa	Manuela Damiani Poletti

TÍTULO	AUTOR(ES)
A subjetividade na linguagem e relação eu-tu para o Ensino Superior em Psicologia: possíveis contribuições para a constituição da identidade profissional do psicólogo clínico	Rodolfo Cescon Niederauer
Ensino e aprendizagem de português como língua de acolhimento na perspectiva enunciativa	Simone Viapiana Valéria Armani
Teoria da polifonia de Oswald Ducrot aplicada ao desenvolvimento da compreensão leitora analítica: uma proposta para o PNL D	Caroline Kloss
Uma abordagem enunciativa da leitura dos gêneros acadêmico-científicos no Ensino Superior	Luciane Schiffel Farina
A ausência como presença: uma discussão sobre o dispositivo pronominal trinitário	André Rodrigues da Silva
Ensino de preposições voltado para o Português como língua de acolhimento: uma proposta pelo viés da Semântica Argumentativa	Daniela Dal Pozzo

ST 08 – Excêntricos em representações literárias: debates pós-coloniais

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI) e Me. Gil Derlan Silva Almeida (UFPI/IFMA)
Monitor: Diego Santos Bonaldi

TÍTULO	AUTOR(ES)
BANNER: Colonialismo e colonialidade sob o olhar de Pauline Chiziane e Conceição Evaristo	Larissa Vitória dos Santos Eich
Deslocamento de voz nas literaturas africanas de Língua Inglesa: leituras de J. M. Coetzee e Chimamanda Ngozi Adichie	Ernani Silverio Hermes
A problemática das identidades de gênero e raça nas reescritura pós-coloniais de <i>A Tempestade</i> , empreendidas por Atwood e Morrison	Glacilda Nunes Cordeiro Santos
Deus-dará, de Alexandra Lucas Coelho, e o pensamento pós-colonial da posição de ex-colonizadora para ex-colonizados: crítica ao silenciamento de Portugal perante as violências fundadoras	Larissa Niewierowski

ST 09 – Literatura e história: abordagens contemporâneas

SESSÃO 01

Coordenadores: Dra. Cristine Fortes Lia (UCS) e Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)
Monitora: Amanda Macêdo de Andrade

TÍTULO	AUTOR(ES)
A epopeia de Gilgamesh como uma proposta para o ensino de história antiga no Ensino Fundamental	Amanda Menger
O romance histórico contemporâneo na literatura sul-riograndense: uma análise de <i>Anita</i> , de Flávio Aguiar	Amanda Macêdo de Andrade
<i>O caso do martelo e O caso da caçada de perdiz</i> , de José Clemente Pozenato: literatura policial como representação cultural da imigração italiana na região serrana do Rio Grande do Sul	Camila De Cesero
A história contada pela literatura a partir das experiências de Igiaba Scego, na obra <i>Minha casa é onde estou</i>	Daniela Araujo Virgens

ST 09 – Literatura e história: abordagens contemporâneas

SESSÃO 02

Coordenadores: Dra. Cristine Fortes Lia (UCS) e Dr. Márcio Miranda Alves (UCS)
Monitora: Mariana Martins Gomes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Janelas da imaginação, portas para o passado: a literatura e o ensino de História Medieval	Felipe de Almeida Hasse
Homens barbudos, de turbante negro e armados [...]”: construções de representações sobre o Afeganistão e os muçulmanos na literatura de Khaled Hosseini	Jéssica Pereira da Costa
Uma cidade que foi apagada mas não morreu: Vacaria sob a ótica literária de Hindenburg Brasil Cabral e memorialistas vacarianos	Marta Gabriele de Moraes Pires
O francês como língua de dominação na literatura francófona	Sarah Fernandes

TÍTULO	AUTOR(ES)
“Nem de um mundo, nem de outro. Um animal ou um homem?”. A imigração judaica como evento fantástico na literatura de Moacyr Scliar	Cristine Fortes Lia

ST 10 – Literatura em ação: da produção do texto à educação literária

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Caroline de Moraes (IFRS – Campus Farroupilha) e
 Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)
 Monitora: Raquiani Francieli Odorcick

TÍTULO	AUTOR(ES)
Representação do idoso na literatura para as infâncias	Andrea Kluge Verônica Bohm
Entre o espanto e o humor: produzindo em oficina a partir de uma matriz modernista	Wellington Augusto da Silva
PNLD Literário: uma análise a partir da abordagem do Ciclo de Políticas	Dúlcima Sangalli
Esboço de uma biografia intelectual: percursos de Alexina de Magalhães Pinto	Rita de Cássia Silva Dionísio Santos
Mediação de leitura: analisando os projetos de leitura literária desenvolvidos pelo Instituto de leitura Quindim	Milena Aleknovic
A Cont(Ação) literária para Educação Infantil	Anelise Boaventura Pereira Caroline de Moraes
O livro ilustrado como obra de arte: uma análise do livro <i>Museu desmiolado</i>	Estella Maria Bortoncello Munhoz Flávia Brocchetto Ramos

ST 11 – Mediação de leitura literária em sala de aula

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Demétrio Alves Paz (UFFS) e Dr. Pablo Lemos Berned (UFFS)
Monitora: Daniela Dal Pozzo

TÍTULO	AUTOR(ES)
O ensino de Língua Inglesa e <i>Harry Potter and the Sorcerer's Stone</i>	Luana Paula Maldaner Andrea Monzón
Uma proposta de leitura guiada da obra <i>Cena de Rua</i> , de Angela Lago	Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
Depois de ler o texto literário, fazer o quê?: diálogos com professores em formação	Pablo Lemos Berned
Programa Residência Pedagógica e as relações étnico-raciais em sala de aula	Demétrio Alves Paz
Leitura literária e escolas de Educação Básica no estado do Pará: estudos e propostas	Simone Cristina Mendonça

ST 12 – O futuro é ancestral: a literatura brasileira contemporânea e a potência das diversidades como alternativas à visão eurocêntrica e imperialista de mundo

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Mylena de Lima Queiroz (UEPB) e Dra. Silvana Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)
Monitora: Milena Aleknovic

TÍTULO	AUTOR(ES)
O antes, o agora e o depois: ancestralidade na obra <i>Olhos d'água</i> , de Conceição Evaristo	Alyne de Sousa Jardim
Adiando o fim do mundo com a poesia de mulheres nordestinas	Tássia Tavares de Oliveira
O trabalho imaterial de Bibiana e de Belonísia em <i>Torto Arado</i>	Silvanna Kelly Gomes de Oliveira Mylena de Lima Queiroz
Literatura contemporânea de autoria feminina e ativismo dos povos originários: ecologia decolonial em <i>Metade Cara, Metade Máscara</i>	Mylena de Lima Queiroz Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

ST 13 – O mal na literatura

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Douglas Ceccagno (UCS) e Dr. Rafael Campos Oliven
(UFRGS)

Monitora: Alana Brezolin

TÍTULO	AUTOR(ES)
O diabo nas páginas da Revista Mensal da Sociedade Partenon Literário	Louise Farias da Silveira
O olho da piedade vazou: o mal em <i>Jubiabá</i> de Jorge Amado	Guilherme Barbosa Gomes Figueiredo Filho
O Mal como mito originário: comentários sobre a obra <i>It, A Coisa</i>	Mariana Martins Gomes
Algumas reflexões sobre o mal e a representação da figura feminina no romance <i>Jazigo dos vivos</i> , do escritor mineiro Geraldo França de Lima	Josiane Matos
Da <i>Trilogia Perversa</i> a René Girard: desejo, rivalidade e violência em 1826	Bianca de Franceschi Fiuza

ST 14: Os diferentes letramentos e lingua(gens) que permeiam a educação e a educação inclusiva nos processos de ensino e aprendizagem

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (IFRS – Campus Feliz),
Dra. Maria Fatima Menegazzo Nicodem (IFRS – Campus Feliz) e
Ma. Diolinda Franciele Winterhalter (IFRS – Campus Feliz)

Monitora: Mariana Martins Gomes

TÍTULO	AUTOR(ES)
Interdisciplinaridade na Nova BNCC: uma proposta integradora para o Ensino Fundamental	Priscila Tonietto Boetcher Andrea Monzón
Descobertas e aprendizados no Atendimento Educacional Especializado a uma estudante surda oralizada: percursos e estratégias	Maria Fatima Menegazzo Nicodem Natália Branchi de Oliveira
Ensino-aprendizagem de língua portuguesa por um sujeito com síndrome de down em séries finais do Ensino Fundamental: um estudo de caso	Paloma Winter Andrea Monzón
Os letramentos nas práticas pedagógicas inclusivas: a monitoria como estratégia para ampliar a formação de licenciandas	Diolinda Franciele Winterhalter Bárbara Brito Sponga

TÍTULO	AUTOR(ES)
<i>Play to Access: ludicidade e acessibilidade no ensino de Língua Inglesa</i>	Andrea Monzón Juliana Schreiner Maria Luiza de Paula
Aprendizagem significativa no trabalho realizado por meio de Oficina Infantil, com a história <i>O monstro das cores</i> , de Anna Llenas	Fabiana Marcanti Spaniol Maria Fatima Menegazzo Nicodem

ST 16 – Vozes femininas nas literaturas portuguesa, brasileira e africanas nos séculos XX e XXI

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Gabriela Silva (FURG), Dra. Cíntia Kutter (UFRA) e Dra. Vivian Furlan (IFSP)
Monitor: Leonardo Soboleswki Flores

TÍTULO	AUTOR(ES)
Intimidade entre estranhos: Inês Pedrosa e a alteridade feminina na literatura portuguesa contemporânea	Erivelto da Silva Reis
Entre o poético e o político: uma leitura da obra de Ana Paula Tavares e Conceição Lima	Fernanda Sampaio Gomes dos Santos
Mariana Alcoforado como pedra a fim de atirmos aos outros: a polifonia feminina como emancipação	Verônica Farias Sayão
A história e a memória em <i>Gente melancolicamente louca</i> , de Teresa Veiga	Gabriela Silva
Do silenciamento à transgressão: a feminina correnteza de Carla Madeira	Cíntia Acosta Kütter
A novíssima literatura de autoria feminina portuguesa: o corpo-texto em <i>O meu amante de domingo</i> , de Alexandra Lucas Coelho	Vivian Furlan

ST 17 – Estudos críticos em videogames

SESSÃO 01

Coordenadores: Dra. Aline Conceição Job da Silva (UCS) e
Dr. Lucas Goulart (Pesquisador independente)
Monitor: Ronaldo Velho Bueno

TÍTULO	AUTOR(ES)
Práticas anticapitalistas: diálogos entre teatro e videogames	Natalia Corbello Pereira
Resistência no sertão: a jornada de <i>Arida</i> contra o discurso hegemônico	Thales Eduardo Soares Martins
A relação epistemológica e híbrida de Loki e Atreus em <i>God of War</i> (2018)	Thiago Henrique Gonçalves Alves
<i>Hacking</i> fotográfico: entre imagens, gestos e trapanças	Julieth Corrêa Paula
Produzindo “Gaymers”: tensões e disputas em movimentos LGBTQ nas culturas de jogos digitais pós-Gamergate	Lucas Aguiar Goulart
A lógica da colonialidade nos videogames: narrativas, mecânicas e subjetividades	Aline Conceição Job da Silva

ST 18 – Estudos em linguística forense

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Jordana Lenhardt (IFMT) e
Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)
Monitor: Cristian Bernich

TÍTULO	AUTOR(ES)
Revelando padrões em cartas de suicídio por meio da linguística forense	João Victor Pessoa Rocha
Criminalização discursiva nas redes sociais	Jordana Lenhardt
Desafios linguísticos enfrentados por intérpretes e outros atuantes em ambientes de uso da Língua Inglesa no contexto jurídico	Sabrina Bonqueves Fadanelli

ST 19 – Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções

SESSÃO 01

Coordenadores: Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS) e
Dr. Roberto Rossi Menegotto (CNEC São Vicente)
Monitora: Anna Carolina Pasquali

TÍTULO	AUTOR(ES)
História em Quadrinhos: uma proposta de incentivo à leitura escrita e valorização cultural	Thaila Bastos da Fonseca
Verdade, justiça e...? O americanismo em dúvida nos comics do <i>Superman</i> (1970-1977)	Bruno L. R. Andreotti
Quadrinhos em sala de aula: uma proposta pedagógica interdisciplinar	Camila da Conceição Magalhães Suellen Cordovil da Silva
A divulgação científica nas tiras de Armandinho sobre Covid-19	Eduarda Fernandes da Rosa
<i>Born again</i> : uma leitura a partir da semiótica da cultura de Yuri Lotman	Fernando Glória Caminada Sabra Leonardo Gonçalves De Alvarenga
Literatura, quadrinhos e mangá: as diferenças da arte sequencial ocidental e oriental na representação de um texto dramático	Filipe Fraga de Aguiar

ST 19 – Histórias em quadrinhos e manifestações culturais: interseções

SESSÃO 02

Coordenadores: Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS) e
Dr. Roberto Rossi Menegotto (CNEC São Vicente)
Monitora: Estella Maria Bortoncello Munhoz

TÍTULO	AUTOR(ES)
Entre acordes e versos: a jornada da depressão à aceitação do luto através da música no mangá Given	Nathalie Santos
A cidade e os sujeitos em <i>Berlim</i> , de Jason Lutes	Raquelle Barroso de Albuquerque

TÍTULO	AUTOR(ES)
Q de queer: a fluidez de gênero no protagonista de <i>V for vendetta</i>	Ricardo Ferreira Silva Lima
<i>Wonder Woman</i> : mitologia, quadrinhos e empoderamento feminino durante a Segunda Grande Guerra (1939-1945)	Silvio Takeshi Tamura
Uma análise sob a perspectiva da história e da Crítica Cultural na obra <i>Superman</i> : entre a foice e o martelo	Adriano Braga Bressan
As duas faces da mesma moeda: o encontro do Eu com o Outro na <i>graphic novel Batman</i> : a piada mortal, de Alan Moore e Brian Bolland	Roberto Rossi Menegotto Nataniel dos Santos Gomes

ST 20 – Residualidade na literatura e na cultura

SESSÃO 01

Coordenadoras: Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento (UFAM), Dra. Cássia Alves da Silva (IFCE) e Dra. Mary Nascimento da Silva Leitão (UECE)
Monitor: Edson Rodrigo Possamai

TÍTULO	AUTOR(ES)
Faces de Lilith, de Eva e de Maria nas <i>Histórias do Rio Negro</i> , de Vera do Val: abordagem introdutória	Flávia Tôres Martins
Resíduos medievos do corpo grotesco na personagem Vadinho em <i>Dona Flor e seus dois maridos</i> , de Jorge Amado	Iêda Carvalhêdo Barbosa
Fausta comeu do fruto proibido	Ingrid Karina Morales Pinilla
Trajetórias femininas na América Latina: a endoculturação em <i>Rinha de galos</i> , de Maria Fernanda Am-puero	Cássia Alves da Silva Rildejane Ingrid de Almeida
A jornada da donzela guerreira em Infortúnios trágicos da constante florinda	Sabrina Lira Lima
As consequências de ser mulher ainda menina: o processo de endoculturação em <i>A Desumanização</i> , de Valter Hugo Mãe	Mary Nascimento da Silva Leitão

Minicursos

Multidão na literatura contemporânea

Ministrantes: Mylena de Lima Queiroz (UEPB) e Silvana Kelly Gomes de Oliveira (UEPB)

Ler Saramago: Ensaio sobre a cegueira

Ministrante: Gabriela Silva (FURG)

Tradução literária pelo viés dos Estudos Culturais

Ministrante: Samira Dall Agnol (UCS)

Representação em jogo: problemas da colonialidade em videogames

Ministrante: Aline Conceição Job da Silva (UCS)

Remanências do imaginário medieval sobre o feminino em cinco obras da literatura latino-americana do século XXI

Ministrantes: Cássia Alves da Silva (IFCE) e Rildejane Ingrid de Almeida (IFCE)



Uma análise sob a perspectiva da história e da crítica cultural na obra *Superman: entre a foice e o martelo*

An analysis by the perspective of history and cultural criticism in the comic book *Superman: Red Son*

Adriano Braga Bressan
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Resumo: A História em Quadrinhos (HQ) *Superman: Entre a foice e o martelo* faz uso de noções políticas constantes à sociedade hodierna, promovendo o debate capitalismo versus socialismo no universo ficcional das superaventuras, atrelando as representações do ideário político às personagens. Neste texto, retirado da dissertação *O defensor dos fracos e oprimidos: uma análise semiótico-cultural de Superman – entre a foice e o martelo*, há intenção de garantir que as HQs, enquanto gênero artístico marginalizado, sejam analisadas e inseridas no escopo da pesquisa acadêmica sob a justificativa de que acompanham não somente a história dos acontecimentos, mas também a história das produções artísticas que apontam para representações das aspirações culturais das diferentes épocas. Para que sejam discorridos aspectos da História Cultural, foram utilizados estudos de Burke (2021) para inserção da obra na história da cultura; Darnton (2022) para aprofundamento do conceito da História Cultural não somente acerca do que pensam os consumidores de quadrinhos, mas de como o fazem; e Jameson (1996) para manter estanques as ideias acerca da produção em massa. A Crítica Cultural está no encontro da lógica cultural aqui estabelecida por acreditarmos que o pensamento frankfurtiniano, com expoentes em Adorno e Horkheimer (1985) e a sua *Dialética do Esclarecimento* (ou *Dialética do Iluminismo*, em uma tradução mais antiga), apesar de cronologicamente distante do ano de seu lançamento (1947), representa intensamente parte do pensamento da sociedade que busca a pureza da arte ou aquilo que é conhecido como “arte maior”.

Palavras-chave: Cultura; Arte; Superman; Herói.

Abstract: *Superman: Red Son* aims at showing political notions that are constant in today's society, promoting the capitalism versus socialism debate in the fictional universe of super adventures, linking the representations of political ideas to the characters. In this text, taken from the dissertation “The defender of the weak and oppressed: a semiotic-cultural analysis of Superman – Red Son”, there is an intention to guarantee that the comics, as a marginalized artistic genre, are analyzed and inserted in the scope of the academic research under the justification that they accompany not only the history of events, but the history of artistic productions that point to representations of the cultural aspirations in different times. To discuss aspects of Cultural History, our studies in Burke (2021) were used to insert the work in the history of culture; in Darnton (2022) to deepen the concept of cultural history not only in what comic consumers think, but how they do it, and in Jameson (1996) to keep set ideas about mass production. Cultural Criticism is in line with the cultural

logic established here, as we believe that Frankfurtian thought, with exponents in Adorno and Horkheimer and his *Dialectic of Enlightenment* (1985), despite being chronologically far from the year of its release (1947), it intensely represents part of the thinking of society that seeks the purity of art, or what is known as “greater art”.

Keywords: Culture; Art; Superman; Hero.

1. História cultural e quadrinhos

A partir dos pressupostos teóricos indicados pela História Cultural, percebemos a necessidade de, com base na obra *Superman: Entre a foice e o martelo*, analisarmos e apontarmos a importância de se levar em consideração o que envolve este artigo: a(s) linguagens dos quadrinhos enquanto práticas textuais e discursivas contemporâneas; a semiótica peirceana, para que os estudos do aparato simbólico permitam afirmar que nada nas *graphic novels*, de maneira geral, ocorre por acaso, e indicar a presença do intérprete e do interpretante a todo momento da leitura e fruição da obra; e, por fim, pontuarmos o quanto a História Cultural (HC) é capaz de inserir as Histórias em Quadrinhos (HQs) como marco social e intelectual, estabelecendo um ponto que a própria história dos fatos não tomaria como foco em seus referenciais. É importante ressaltar que, nesta análise cultural, tomamos como base excertos que buscaram sustentar e defender os quadrinhos como objeto linguístico, cultural e artístico esteticamente válido frente a diferentes teorias da cultura, como a Teoria Crítica adorniana, a análise do romance popular ecoano e o pós-modernismo jamesoniano, tudo com vistas a convergir no todo maior deste estudo, que é a HC a partir de Burke (2021) e Darnton (2022).

Pensar o Super-Homem das histórias em quadrinhos é pensar na contemporaneidade. Um exercício acerca do gênero superaventura é a tentativa de não encontrarmos símbolos que nos remetem aos personagens mais conhecidos da contemporaneidade, tal como proposto pelo Prof. Dr. Waldomiro Vergueiro (2022) em uma entrevista para o canal do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos da UEMS, no YouTube. O todo-conhecido e reconhecido Superman carrega consigo aspectos éticos desde a sua criação, e isso permite ser lido com olhos a observar em que aspectos culturais das diferentes épocas o herói se encaixava. Eco (2015, p. 10) conclui que:

esse herói superdotado usa das suas vertiginosas possibilidades operativas para realizar um ideal de absoluta passividade, renunciando a todo

projeto que não tenha sido previamente homologado pelos cadastros do bom senso oficial, tornando-se o exemplo de uma proba consciência ética desprovida de uma dimensão política: o Superman jamais estacionará seu carro em local proibido, e nunca fará uma revolução.

Notamos que a visão acerca do super-herói retratada pelo autor apresenta teor bastante crítico, já que o coloca em uma posição de passividade que tudo aceita. Porém essa visão apocalíptica (a modelo do título da obra) não é a única a ser levada em consideração, pelo menos nesta análise e em nosso contexto cultural. Se a HC é escrita por meio das vivências e do acesso das diferentes sociedades aos produtos culturais, como se pode excluir o Super-Homem? Buscaremos superar, por esse modelo de leitura, o fator apocalíptico da cultura de massa como um todo, já que os bens a serem consumidos na sociedade hodierna representam as pessoas viventes nesse mesmo âmbito. Se o quadrinho representa a aliança entre cultura e indústria e isso é um movimento absurdamente reprovável, indaga-se acerca das causas de tantas pessoas com conhecimentos eruditos debruçarem-se nessas produções e em suas análises.

O positivismo, para Adorno e Horkheimer (1985), tornou as pessoas muito esclarecidas e fez com que elas valorizassem o conhecimento científico como um todo, mas ao mesmo tempo distanciou-as das diferentes expressões, impondo distância e reprovação a tudo o que pudesse ser criado e reproduzido por pessoas que coexistem em uma mesma faixa da pirâmide social: funk, pop-arte e quadrinhos são hoje o que foram o jazz, o expressionismo e o romance de folhetim durante o final do século XIX e boa parte do século XX. Ainda sobre a cultura de massa, neste ponto não mais utilizaremos essa terminologia, pois a partir de agora, por tratarmos diretamente de uma produção específica do Superman, utilizar-nos-emos de *mass media* ou meios de massa como maneira de nomear as produções específicas desse modo cultural.

Nesse ínterim, deve-se compreender o plano de fundo que permeia o estudo cultural que se relaciona com os quadrinhos. Há muito que as HQs excedem o mero papel do entretenimento e passam a ocupar um papel político e social, de maneira a tecer críticas e trabalhar com representações para enriquecer a diversidade. São abordadas diversas temáticas, tais quais discussões de gênero, inclusão, preconceito e racismo, xenofobia, entre outras. Nesse sentido, pode-se citar que

Já faz algum tempo que as histórias em quadrinhos (HQs) são consideradas leituras infantis e que não preparam o jovem leitor para o que o mundo dos clássicos pode oferecer. Observar a forma como a sociedade trata as produções da arte sequencial e a forma como muitas vezes os governantes agem frente às produções são comprovações concretas de como a política e os costumes interferem no modo de acesso e leitura aos gibis [...]. Em algum passado recente, o então prefeito da cidade do Rio de Janeiro solicitou que um volume da Saga dos Vingadores, obra muito conhecida pelos jovens através dos cinemas, fosse recolhida da Bienal do Livro por apresentar conteúdos “impróprios para menores” [sic]. O conteúdo que foi considerado impróprio, neste contexto, era a imagem de dois rapazes se beijando, totalmente vestidos. Esse exemplo nos serve, neste momento, para que percebamos o caráter político, em seu total sentido, em que uma obra, seja ela um clássico, um gibi ou um best-seller, está inserida (BRESSAN, 2021, p. 2.419-2.420).

O elemento cultural está posto, e a apropriação dessa mensagem para que reflitamos e exercitemos uma leitura que insira essa mass media no rol de obras que abalam estruturas políticas e promovem discussões e provocações é uma das justificativas. Uma lacuna ainda a ser levada em consideração é a do posicionamento da obra enquanto própria da indústria cultural. Eco (2015) apresenta três diferentes níveis dos mass media, enquadrando-os em masscult, midcult e high cult. Masscult seriam as mais facilmente reproduzíveis, sem atenção à mensagem da obra de fato; midcult seriam as obras que incorporam elementos eruditos e vanguardistas de maneira a levar o leitor (desavisado) a encarar essas obras como algo esteticamente superior, o que as torna amplamente condenadas pelo autor; e, por fim, high cult seriam as obras que recuperam a função poética da obra de arte, buscando-se sempre as transformações da mensagem como maneira de engrandecer o todo artístico constante na sua produção, fruição e interpretação.

Nesse aspecto, cabe uma observação demasiadamente importante para que iniciemos de fato o processo analítico. Ampliaremos nossa discussão cultural para a ideia de que os quadrinhos podem se enquadrar no conceito de “obras em movimento” (ECO, 2015). Nessa descrição, acompanhamos o seguinte:

O fenômeno da obra em movimento, na presente situação cultural, não está absolutamente limitado ao âmbito musical, mas oferece interessantes manifestações no campo das artes plásticas, onde encontramos hoje objetos artísticos que trazem em si mesmos como que uma mobilidade, uma capacidade de reproduzir-se caleidoscopicamente aos olhos do fruidor como eternamente novos (ECO, 2015, p. 80).

Assim, uma obra cultural que aborda aspectos vanguardistas em sua concepção artística pode ser lida de muitas maneiras diferentes sem que haja erro ou acerto acerca da sua interpretação. A leitura de um livro, a exemplo um best-seller, pode ser encarada meramente como um movimento frutivo logo de início, mas em leituras conseqüentes, seja por motivos de conhecimento do intérprete ou de comparações do contexto de produção, ou por outras razões que não são o objetivo primeiro dessa pesquisa, a obra ganha uma “abertura” e seu significado, praticado no exercício de leitura do interlocutor em determinado momento, será transformado cada vez que essa obra for revisitada.

Ora, se a obra ganha vitalidade ao ser revisitada, pontuaremos aqui que ela em si permanece em vórtice inacabado. As noções, ao não se solucionarem, buscam sempre uma nova possibilidade, o que de fato engrandece como modelo de empréstimo teórico, já que o autor volta sua atenção para movimentos artísticos diferentes dos quadrinhos, os estudos culturais de massa. Sobre isso, Eco (2015) aponta a necessidade de que a abertura assuma pontos de vista específicos acerca da teoria da estética. Observemos o seguinte excerto:

Essas observações devem ser feitas do ponto de vista teórico da estética, a qual considera a variedade das poéticas, mas aspira, afinal, a definições gerais – não necessariamente dogmáticas e eternas – que permitam aplicar homogeneamente a categoria de “obra de arte” a múltiplas experiências (que podem ir da Divina Comédia à composição eletrônica baseada na permutação de estruturas sonoras) (ECO, 2015, p. 93).

Por fim, percebemos que a poética da “obra em movimento” definirá uma possibilidade de relação entre o artista e, no contexto desta pesquisa, os analistas, pois permite uma nova engrenagem para a percepção de vieses culturais que possam ter passado despercebidos aos olhos do leitor médio, aquele que no momento da leitura não diferencia o ato contemplativo do mero uso da obra de arte.

Ao adentrarmos o caminho da interpretação em movimento, é necessário que levemos em consideração qual é o aporte maior por detrás da cultura erudita e interpretativa do elemento artístico. A HC nos enviará ao caminho das maneiras de pensar no meio quadrinhístico enquanto linguagem, expressão artística e cultura. O historiador Robert Darnton (2022, p. 13) se encarrega de explicar o que é a HC em seus pormenores, destacando que,

Em vez de seguir a estrada principal da história intelectual, a pesquisa conduz para o território ainda inexplorado que é conhecido na França

como história das mentalidades. Este gênero ainda não recebeu designação em inglês, mas poderia, simplesmente, ser chamado de história cultural; porque trata nossa própria civilização da mesma maneira como os antropólogos estudam as culturas exóticas. É história de tendência etnográfica.

Frente ao exposto, ressaltamos o fato de que a HC opera em nível corriqueiro, abordando não somente a filosofia e os grandes ensaios, mas também o homem comum e a maneira como este aprendeu a “se virar” no todo social que impunha o racionalismo mais do que a vida em si. Pensar em como os autores de quadrinhos aprenderam, por si só, a desbravar um mercado desconhecido é muito importante para que compreendamos a importância das obras em si. Da HC à Teoria Crítica, percebemos que a distância fica encurtada, especificamente nesta análise, e esse será o próximo passo.

2. Superman: entre a foice e o martelo

O arco Superman: Entre a Foice e o Martelo logo de início causa um estranhamento ao leitor médio, aquele que estava habituado ao lema comum do herói. A capa apresenta cores em tons diferentes, que fogem ao brilho usual do herói, além de que o azul convencional está totalmente fora da narrativa imagética. Além disso, o principal: o escudo do herói, anteriormente com o S, agora dá lugar a uma foice e um martelo entrecruzados e assusta, provoca risos e afronta, chamando a atenção até mesmo de quem não é tão fã do gênero.

Superman: Red Son foi lançado no Brasil em 2003 com a tradução supramencionada. Assumimos aqui a alcunha de que o tradutor, ao traduzir a expressão Red Son (Filho Vermelho, tradução nossa), deixa a obra mais expressiva frente ao nosso idioma, já que a expressividade do termo red ao referir-se ao comunismo é mais tendenciosa nos EUA, enquanto a imagem do socialismo é mais representativa em solo tupiniquim.

[...] a HQ Superman: Entre a foice e o martelo foi lançada em 2003, com roteiro de Mark Millar e arte de Dave Johnson, Kilian Plunkett, Andrew Robinson e Walden Wong. Seu enredo, totalmente hipotético, se distancia de características que costumeiramente são observadas no Escoteiro Azul, fazendo com que um retorno às origens seja notado (BRESSAN, 2022, no prelo).

Notamos que a obra assinala para o supramencionado “retorno às origens”, o que também é discorrido no decorrer desta pesquisa.

Apontar o Superman como um personagem socialista é algo demasiado inusitado, mas, de acordo com a história de seus autores e as características da personagem, há de se refletir acerca de seu desenvolvimento. Outro ponto da obra é a forma como ela impõe ao leitor a convergência de três pontos bastante intensos em uma sociedade polarizada politicamente que compreende como política a mera expressão partidária. Os pontos a que nos referimos são as terminologias ideológicas acerca dos diferentes cenários, como o socialismo, o anarquismo e o capitalismo, tudo de maneira a apontar para uma espécie de “luthorismo”, que seria a única forma possível, a “terceira via” da salvação da humanidade.

Já no início da narrativa percebemos que o lema do Super-man é deixado de lado em prol de um novo, que seria a luta por “Stalin, o socialismo e a expansão do Pacto de Varsóvia”. A visão apresentada acerca da figura de Stalin é diferente daquela propagada pela história intelectual e dos fatos, uma vez que o presidente da então URSS é demonstrado como uma figura paternal, carinhosa e preocupada com o “ex-Azulão” e agora “Vermelhão”. O Homem de Aço é transfigurado em um Camarada de Aço, o herói do proletariado, que faz frente ao poderio americano representado por ninguém menos que Lex Luthor, o conhecido arqui-inimigo nas histórias canônicas. Lois Lane, a repórter carregada de genialidades, aqui também altera o perfil de par do mocinho e é apresentada como a esposa de Lex.

A Mulher-Maravilha é apresentada como a Embaixadora da Paz Internacional e princesa de Themyscira, que abandona seu paraíso de Amazonas para lutar pela igualdade no mundo do patriarcado. O Batman assume o encargo do cavaleiro mascarado que não se identifica

Figura 01 – Capa da HQ Superman: Entre a Foice e o Martelo (edição em inglês).



Fonte: MILLAR, 2017, s.p.

com lado algum, e na realidade incorpora a ausência de forças opressivas; é anarquista em concepção nessa obra e não demonstra inclinações nem à proposta de traição feita por Luthor para matar Superman nem ao regime socialista imposto às pessoas que “morreram em lugares como este para manter o sistema que você mantém” (MILLAR, 2017, s.p.). Por último, entre os super-heróis mais conhecidos do grande público, o Lanterna Verde representa a tropa das forças armadas norte-americanas, um misto de marine com o espírito de um maverick.

Assim, seguindo o fio desta pesquisa, percebemos o quanto a cultura da produção das HQs demonstra-se rica. Introduzir as HQs no prelo da HC é demonstrar, a partir das produções modernas, que a maneira de o ser humano comum pensar e se comportar passa por esse tipo de produto cultural. O governo norte-americano incentivou os autores de quadrinhos a introduzirem o conhecimento científico em suas páginas para que as gerações seguintes tivessem apego aos estudos dessa área, a exemplo dos primeiros lançamentos de Flash, o que confirma a interferência direta no comportamento das pessoas a partir das leituras de massa que elas fazem/fizeram. Esse exercício de leitura, assim como Darnton (2022, p. 21) pontuou, aborda o “universo mental dos não iluminados durante o iluminismo”.

Na foice e no martelo encontramos o elemento simbólico que promove a ruptura, e é por esse caminho que a cultura, enquanto plano de fundo, aparece. O ano de lançamento da obra é 2003, quando os EUA vivem um clima de tensão proeminente. George W. Bush era o presidente – em 2004 seria reeleito –, e logo no início de seu mandato o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 colocou a nação norte-americana em um clima de guerra. O espírito de tensão entre os EUA e o resto do mundo é uma crescente, e a visão dos vilões que assombraram a nação durante sua história ressurgem, podendo ser mencionados desde a luta dos heróis na Segunda Guerra Mundial até o mote de Flash Gordon, que em algum momento das obras luta contra “os comunistas”. Essa representação de uma nação contra a outra, na mente do leitor médio (aquele que Darnton denominou como os “não iluminados”), não sugere o campo do mundo inteligível, mas a prática do dia a dia e o modo como as pessoas se comportam frente a ameaça terrorista de uma nação.

Vale ressaltar que a figura do Homem de Aço foi associada a inúmeros campos do pensamento anteriormente. Durante a Segunda Guerra

Mundial o ministro da propaganda nazista Joseph Goebbels acusou o produto da cultura americana de ser judeu, o que permitiu a inferência de que a imagem e o desenvolvimento do herói era também nazista, pois visava copiar o “modelo de superação” do homem nazista.

Jerry [Siegel, coinventor do Super-Homem] olhou o mundo e viu as coisas acontecendo à distância, algumas que o alarmaram. Ele ouviu o despertar da Alemanha, a revitalização da Itália, em resumo, o ressurgimento das virtudes masculinas de Roma e Grécia. ‘Tudo bem’, pensou Jerry, que decidiu importar a ideia da virtude masculina e espalhá-la entre os jovens americanos. E assim nasceu esse ‘Superman’ (CAMPOS, 2018, s.p.).

A cultura das coisas, como ressaltado por Burke (2021), permite compreender a expansão do império da cultura para além de fenômenos econômicos e sociais. Com isso, a ideia contida nos “atos de identidade” da cultura serve para que as representações contidas nas obras, nesse caso na cultura de massa, assumam performances metafóricas. Há uma metáfora contida na obra selecionada para essa análise, e o leitor deve buscá-la em seu exercício de leitura. Com a ideia apontada como “abertura da obra” (ECO, 2015), não se deve descartar, no viés cultural e no mass media, a compreensão equivocada ou até mesmo a falta de compreensão, uma vez que o mero entretenimento também é uma característica da cultura no pós-modernismo. Aqui deixamos de lado a ideia de performance cultural e assumimos o hábito como o principal acerca desses modos de representar o todo social por meio de obras de massa.

A Teoria Crítica adorniana não foi moldada para ser aplicada em uma obra como essa, e sobre isso não nos debruçaremos, porém tomaremos empréstimo e adaptaremos sua análise de maneira a valorar a cultura dos quadrinhos, assim como foi feito com o jazz, por exemplo, que hoje figura em ambientes eruditos e é objeto de estudo comum em universidades em suas mais diversas manifestações. Foi mencionado que o elemento maior de uma obra de arte para os pensadores da Escola de Frankfurt era seu impacto e sua crítica social. Também foi mencionado que o american way of life era o modelo a que Adorno teve mais aversão, pois representava a alienação de si de maneira consentida ao aceitar deixar-se de lado para participar do modelo social de que se pode ter tudo, desde que se anule por inteiro. Porém, conforme a lógica da cultura de massa avança, percebe-se que nada escapa mais dela. Percebemos, desse modo, que analisar os impactos sociais faz parte dos

estudos culturais em suas mais diversas formas, e é por esse caminho que caminharemos agora.

A foice e o martelo representados na capa da HQ suscitam a discussão entre capitalismo e socialismo, marca comum da sociedade hodierna. Apesar de a obra ter sido lançada há aproximadamente vinte anos, percebe-se que há uma espécie de “pós-macarthismo” que impede que esses símbolos figurem como algo passível de oferecer vantagens às pessoas. O impacto cultural da obra é o apontamento de que vivemos sob uma tênue disputa de espaço, em que o plano ideal não é mais considerado, apenas o plano partidário das escolhas que envolvem poder e dominação. O embate Superman versus Lex Luthor não é o ponto maior da obra, pois esta não se debruça na representação do que seria um modelo do materialismo dialético marxista, tampouco representa o socialismo enquanto sistema de governo que operou na URSS e desponta em diferentes nações nos dias de hoje.

Do ponto de vista adorniano, a obra assumiria um tom cético e talvez sem sentido, pois não representa nada que faça real diferença no meio popular, e seus personagens também não assumem tipos sociais que resumem em si discussões e problemáticas da contemporaneidade. Porém, inseridos em um todo cultural maior, indicaremos que a Teoria Crítica aqui apontará para o absoluto, que incluirá esses aspectos insuficientes como uma marca das narrações realizadas anterior e posteriormente, já que em uma primeira leitura o entretenimento pode ser a máxima da leitura, mas em outros momentos o leitor pode chegar à conclusão de que a obra aponta para uma metáfora e que problematizar essa metáfora é seu papel.

Não se pode pensar que o esclarecimento é totalitário no sentido de que com o domínio sobre os mais variados recursos haverá também poder. O homem adorniano teme o natural, não o ficcional, e é aí que a (in)dignidade do herói figura como elemento-chave para a nossa leitura, já que, ao mesmo tempo que se apresenta como um ser elevado, mantém-se realizador de indignidades que o colocam no mesmo patamar dos homens comuns. Essa prerrogativa é um dos elementos que afastam o autor da lógica do gênero.

Adorno se debruça em explicar os mitos e a maneira como a repetição das histórias impõe o sucesso do herói a partir da humilhação do ansiar à felicidade. Enquanto Odisseu passou longos anos longe de sua casa, enfrentando os mais diversos desafios de seres muito mais fortes

e inteligentes do que ele mesmo, o Superman pode, rapidamente, surgir com uma alteração em seu uniforme e novos poderes no próximo mês de lançamento. A diferença entre os dois pode ser suscitada no excerto abaixo.

A astúcia, porém, é o desafio que tornou racional. Ulisses não tenta tomar um caminho diverso do que passa pela Ilha das Sereias. Tampouco tenta, por exemplo, alardear a superioridade de seu saber e escutar livremente as sedutoras, na presunção de que sua liberdade constitua proteção suficiente. Ele se apequena, o navio toma sua rota predeterminada e fatal, e ele se dá conta de que continua como ovinete entregue à natureza, por mais que se distancie conscientemente dela. Ele cumpre o contrato de sua servidão e se debate amarrado ao mastro para se precipitar nos braços das corruptoras (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57).

O homem da Teoria Crítica vence seus desafios sem se corromper. Ele sofre de tudo o que sofrem seus pares, mas mantém-se em uma posição de controle sobre a problemática em que está inserido. Esse aspecto nos será suficiente para que pensemos a representação que esses personagens tinham e a sua função enquanto figuras míticas. Na lógica adorniana, parece bastante óbvio que nenhum dos nossos personagens das HQs grosso modo será um Ulisses. Ele pode sê-lo, sob a pena de determinado autor que o faça, mas não é comum que todos os quadrinhos de determinados personagens o façam. A indústria

Figura 02 – Superman reconhecendo sua falência em campo de batalha.



Fonte: MILLAR, 2017, p. 133.

cultural do autor reforça o aspecto falível do herói, que reflete a falência também do ser humano. O Superman, ao final da narrativa da história, é derrotado por reconhecer que estava equivocado em algumas de suas atitudes. Parece bastante óbvio que reconhecer-se equivocado, ou seja, falido, em campo de batalha, não é a melhor das características de um modelo elevado de homem, e é justamente este o ponto.

Na cena anterior, o herói chora após ler, utilizando sua visão de raio-x, um bilhete deixado por seu arqui-inimigo Lex Luthor no bolso do casaco de Lois Lane, aqui esposa do antagonista. Reconhecer-se enganado é um elemento catártico em qualquer narrativa. Julien Sorel reconhece alguns enganos no decorrer e ao final de *O vermelho e o Negro*

(STENDHAL, 1830), assim como Rodion Românovitch Raskolnikóv, de Crime e Castigo (DOSTOIÉVSKI, 1866), também o faz. Poderíamos descrever centenas de livros em que o personagem principal assume a sua falência, mas o ponto comum é que em todas elas essa característica apresenta um elemento contextual e catártico que transforma a linguagem da obra para alçar novos ares, perfazendo um caminho diferente da análise desse quadrinho.

O ponto de encontro entre as duas teorias, Teoria Crítica e História Cultural, é justamente esse. O todo adorniano volta seus olhos para o erudito e nega o popular, mas em seu desenrolar e evolução há uma tentativa em inserir essas obras, que notadamente destoam do construto clássico, no rol das grandes obras. O caminho que se percorre entre os frankfurtianos e Burke, a nosso exemplo, é justamente o tempo que se leva para que se perceba o quão importantes as narrativas de massa podem ser. Ressaltamos que no período anterior mencionamos o “poder ser” propositadamente, já que em seu exato momento de construção nenhuma obra massificada assume o lugar de destaque entre os analisistas ou quaisquer que sejam os meios de valorizá-la frente à academia. Não há obra de arte pequena, ruim, popular demais ou nichada demais. O que existem são obras que ainda não percorreram os caminhos que a cultura de determinadas épocas engendra, e no nosso caso, havemos de impor que há, hodie, uma cultura dos quadrinhos, e se em meados de 1940, ano do lançamento da Dialética do Esclarecimento, havia uma razão para a existência de uma Teoria Crítica da sociedade, também hoje o há. Todavia, consideremos o seguinte desenrolar de pensamentos. O Superman foi criado em 1938, início da Era de Ouro, e com os ideais de seu nascimento e o acréscimo de outros personagens manteve-se até 1950.

A obra em questão surgiu justamente no meio do caminho (não, não tinha uma pedra no meio do caminho) em que se se criticavam os costumes que uma sociedade decadente tendia a adotar. O esclarecimento, para os autores, era o ponto-chave para a ruptura de barreiras, pois somente assim é que as pessoas não tentariam se transformar em senhores e destruiriam o mito, transformando-o em mera objetividade.

Reconhecer, porém, a presença da dominação dentro do próprio pensamento como natureza não reconciliada seria um meio de afrouxar essa necessidade de que o próprio socialismo veio a confirmar precipitadamente como algo de eterno, fazendo assim uma concessão ao common sense reacionário. Ao fazer da necessidade, para todo o sempre, a base

e ao depravar o espírito de maneira tipicamente idealista como o ápice, ele se agarrou com excessiva rigidez à herança da filosofia burguesa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45).

O fato de estar inserido na efervescência criativa dos quadrinhos permite que transitemos com sua teoria adiante, pois mesmo o autor reflete sobre a cultura de massa. O movimento das obras de arte passa a ser tratado como uma espécie de democratização da cultura, em que determinadas leituras sociais tornavam as massas crentes de que o sucesso, um mito, era possível, crendo-o em intensidade superior à dos bem-sucedidos.

A arte séria recusou-se àqueles para quem as necessidades e a pressão da vida fizeram da seriedade um escárnio e que têm todos os motivos para ficarem contentes quando podem usar como simples passatempo o tempo que não passam junto às máquinas. A arte leve acompanhou a arte autônoma como uma sombra (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112).

A distinção entre arte leve e arte séria é a tentativa do autor de não permitir que o fruidor se transformasse em um consumidor. Mais uma vez, ao adotarmos esse postulado teórico, confirmamos a ideia de que esse pensamento é duradouro na sociedade, e só o é por conta do desconhecimento do público médio acerca do potencial artístico considerado sério que acompanha a obra massificada. O pastiche, por exemplo, pode ser reconhecido quando retoma a catarse das grandes obras literárias que marcaram a história e o simplifica, em uma linguagem para o público médio, aquele que é incapaz de reconhecer todos os simulacros que a ficção propõe. Notadamente, a evolução da cultura das coisas, ou o iluminismo dos não iluminados, como já repetimos algumas vezes por aqui, demonstra-se tão necessária e importante quanto o esclarecimento, que deve ser alcançado como forma de se livrar das amarras da alienação.

Figura 03 – Após a queda, o Superman se levanta para salvar o planeta.



Fonte: MILLAR, 2017, p. 140.

O herói, na imagem acima, após ter reconhecido sua fraqueza, se transforma e passa a enxergar a problemática em que está inserido de maneira diferente, aliando-se ao historicamente reconhecido como seu inimigo Lex Luthor. Ainda além, não somente constrói alianças como também reconhece a grandeza de seu inimigo, que também o reconhece como um grande ser. O mito, ao demonstrar-se homem, rompe com a linha que o afastava da humanidade e faz com que o interlocutor perceba esse aspecto. O aspecto cultural aqui é retomado ao apontarem-se as características que compõem a HQ, que são as escolhas das cores (qualidades de sensação) aliadas à cultura da política. O Superman não é azul e vermelho, mas quem salva o dia é azul (EUA, representado por Lex) junto do vermelho (URSS, representado pelo herói).

A história cultural da política é uma realidade que se deve considerar para esta pesquisa. O espectro do comunismo rondou a Europa em 1848¹, rondou os EUA na década de 1950 e mantém-se em voga mundo afora. Toda essa cronologia permite que diferentes gerações fiquem próximas de discussões que captam a essência, muitas vezes distorcida e maniqueísta do polarizado capitalismo versus socialismo como uma discussão de bem versus mal.

Um exemplo marcante para acontecimentos políticos aparece na obra de um convertido da história política para a história cultural. [...] Lyons descreveu o país em quatro culturas, a da Inglaterra, a da Irlanda, a anglo-irlandesa e a dos protestantes de Ulster, quatro comunidades “incapazes de viver juntas ou separadas”. Ele argumentou que os problemas políticos eram manifestações relativamente superficiais de conflitos culturais subjacentes ou “colisões”, pedindo maior atenção para a história cultural, que, segundo ele, na Irlanda “ainda está na infância” (BURKE, 2021, p. 44).

¹ Frase de abertura do Manifesto Comunista, escrito por Marx e Engels em 1848.

Liberta-se da obscuridade da indústria para se adentrar o pleno desenvolvimento cultural, sem que se dividam as produções em menores e maiores, leves ou sérias, eruditas ou populares. Há produções, e o processo que nos levou a elas é democrático e acessível. Os limites para a concepção e a interpretação das obras, na verdade, são os limites que as sociedades têm em expressá-las, o que implanta a Teoria Crítica na História Cultural. Para esta pesquisa, ambas assumem valor e se complementam, no sentido de que a crítica marxista é o aparato apropriado para a análise da cultura de massa, mas somente a HC é que permitirá uma análise à altura de seu tempo. A inserção dos quadrinhos na política faz com que sua análise seja assumida pela HC, mas que se levem em consideração os fatores alienantes da Teoria Crítica. Observemos o excerto abaixo acerca da História Cultural da política.

[...] abordagem pode ser descrita como a política da cultura, indo da publicidade dada às coleções dos governantes, como sinal de sua magnificência e bom gosto, às razões nacionais ou nacionalistas para a fundação de galerias, museus e teatros no século XIX.

Uma preocupação com o que algumas vezes é chamado “administração cultural” é particularmente visível nos séculos XIX e XX. No Brasil, o regime do presidente Getúlio Vargas, especialmente entre 1930 e 1945, preocupou-se muito com a cultura nacional, embora tenha sido também um tempo de “guerras culturais” em nome da representação da identidade da nação, no sentido de competição entre ministérios, por exemplo, ou entre estilos arquitetônicos (BURKE, 2021, p. 133).

Há, portanto, duas comprovações até este ponto: existe, de fato, uma História Cultural dos quadrinhos, assim como existe uma da política. Há, ainda, mais uma comprovação: a crítica social adorniana é parâmetro necessário para que, em uma série de avanços e retornos cronológicos, consigamos pontuar que a Indústria Cultural não é de fato um espectro que viria a assombrar a Europa, o Brasil ou os EUA. Na narração de *Entre a foice e o martelo* é percebida a nítida guerra cultural entre diferentes nações, e a representação do

Figura 04 – Superman inserido entre os ídolos do regime socialista.



Fonte: MILLAR, 2017, p. 53.

império americano mantém-se como sempre foi. Na ausência de um super-herói, realizam-se investimentos que permitam a construção de

um modelo de gestão que dê conta do embate entre o super versus o humano, a exemplo de Lex e o Camarada de Aço.

Na Figura 04 é possível notar claramente que o Superman se coloca entre duas das personagens mais conhecidas quando se estudam os aspectos do regime socialista nos manuais de história. A ideia de se posicionar entre as duas figuras o coloca na posição de igual, e sua primeira fala remete diretamente ao fato de que ele poderia salvar a todos. “Digam a seus amigos que eles não têm que ter mais medo ou fome, camaradas”, e complementa ao assumir que é suficiente para tirar a nação da situação em que se encontrava, de muita pobreza e violência, “O Superman está aqui para salvá-los”. Ao assumir o posto de presidente, automaticamente o herói coloca os cidadãos de sua nação como oprimidos por ameaça externa, representada nesta obra por Lex Luthor e suas criações e planos para derrotar não somente o Superman, mas o regime como um todo, já que o socialismo, junto das figuras de Stalin e Lênin, configurava uma ameaça a um estado de crença que dominava o espírito americano. Aqui está o ponto-chave para a inserção da Teoria Crítica adorniana: toda crítica social é uma crítica ao sofrimento desnecessário, e há aqui, na fala do super-herói, uma repulsa à dor e ao sofrimento, tanto alheio como dele próprio. Há um todo possível para essa inserção que se faz tenaz naquilo que é objetivo desta pesquisa. A imersão do autor no rol do modernismo e o fato de que esse movimento termina em meio à finalização de sua obra torna seu discurso um tanto quanto perigoso, já que a estética das obras de arte não é o representativo maior para que se identifiquem e/ou produzam críticas sociais.

O final da narrativa de Millar (2017) é um alento para o leitor, qualquer que seja, pois dá indicações de que a narrativa média para pensarmos tanto o capitalismo quanto o socialismo pode se desdobrar. Das imposições de luta entre os personagens à sua aliança ao final, fica claro o quanto as escolhas individuais de cada um podem ser prejudiciais ao mundo como um todo. A terceira via surge, em uma inserção política destoante do todo apresentado na obra, como a salvação. É ela que une a esquerda e a direita, o imperialismo e a revolução, e propõe a salvação. Mas, ao final, tudo retorna ao ponto em comum, ao início, à parte que permite que os quadrinhos sejam consumidos, fruídos e interpretados, pois quando tudo parece estar em paz, percebemos que havia um plano do vilão para que fosse implantado um luthorismo, planejado pelo bom enxadrista que é o antagonista.

Com o extermínio do Superman, Lex impõe sua forma de pensar ao mundo globalizado. A URSS passa a fazer parte dos Estados Unidos Globais, mazelas como o câncer, a AIDS, entre outros distúrbios que afetavam as populações, são varridos do mapa. A economia assume destaque e crescimento, há a criação de um governo mundial composto por artistas, cientistas, filósofos e escritores, novas concepções de relacionamento são tornadas comuns. O homem se torna mais longevo, e o sistema solar é colonizado por inteiro. Porém, mesmo com todos os feitos e com todo o reconhecimento, em seu leito de morte (uma criocâmara), após milênios de existência e ao ser indagado sobre seu maior feito, sem titubear responde que a derrota do alienígena e a salvação do seu povo eram sua maior realização. Neste ponto, salientamos que as reflexões citadas anteriormente não impedem que o gênero de superaventura se encerre sobre si mesmo, já que está inserido em um contexto de produções seriadas que precisam da continuidade do conflito.

Figura 05 – Lex Luthor reconhecendo seu maior feito.



Fonte: MILLAR, 2017, p. 143.

O antagonista deixa uma prole notável, que continua implantando seus ideais. Nota-se que quem está narrando a história neste momento, conforme a figura 28, é o Superman, que supostamente havia morrido. Após a morte de Lex e a percepção de que a sociedade não precisava de um ídolo tal como fora, o herói se mantém no anonimato. As cenas que seguem são um retorno, assim como o disse Eco (2015) ao retratar os quadrinhos como uma narrativa infinita, em que não haveria possibilidade de esgotá-los analiticamente. Assim, ao desvelar algo de romance histórico, a obra pode ser lida de maneira “desaplanada” e sugerir ao leitor que as informações ali apresentadas, do início ao fim, sejam uma saída para a escuridão alienante. Do início ao fim da obra, o leitor pode alçar degraus de compreensão que o sugerem um novo status quo, pois, ao fim e ao cabo, torna-se uma missão possível sair da obra de maneira diferente da que entrou.

3. Considerações finais

A obra em questão apresenta um enredo um tanto quanto inesperado, e seu desfecho nos transporta para o início da narrativa novamente. Não optaremos por explorar a forma como a página final apresenta digressões temporais na narração, mas o sentido imposto por ela é o de recomeço. O luthorismo indicado na HQ foi ineficiente, e pede que, após milênios de tentativas e por um erro de cálculo, em um planeta distante de algum sistema solar diferente, uma família nativa envie seu único filho para um outro sistema, pois os raios solares do sol vermelho destruiriam seu planeta em breve. O bisneto de Lex, Jor-L, após sucessivos cálculos, percebe o fim de seu planeta e envia, assim, seu único filho, Kal-L, para a Terra dos povos primitivos e fracos, para a Terra do sol amarelo, pois, à evolução de tudo, nada restou a ser conquistado e a humanidade chegara ao fim.

Este é o fim de Superman: entre a foice e o martelo: ele é o início e o fim da obra, assim como é o início e o fim da humanidade; se deixa padecer para que os homens descubram como viverem por si sós, e não utiliza de suas vantagens adquiridas pelo poder do sol amarelo para continuar sua jornada de onisciência, onipotência e onipresença. Independentemente de ser vermelho ou azul, há uma característica advinda da década de 1930 que o faz maior, e o reconhecimento de sua grandeza está para todo o aporte teórico aqui apresentado e o insere, por fim e para todos os efeitos, no escopo das grandes obras de arte, com efeito qualitativo e mimético, que podem elevar e libertar seu interlocutor do todo consumista que ronda a cultura dos quadrinhos.

Ao fim, por este texto, propusemos como verdade uma cultura dos quadrinhos e uma interrupção do estado qualitativo de sofrimento da sociedade pela fruição artística daquilo que lhe é apresentado, sem demarcações que coloquem as obras em prateleiras mais ou menos eruditas. O próximo passo é que mais estudos se manifestem em presença e que os quadrinhos ocupem o lugar que lhes é devido.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDREOTTI, Bruno; MARANGONI, Adriano; ZANOLINI, Maurício. *Quadrinhos através da história*: as eras dos super-heróis. São Paulo: Criativo, 2017.

- BRESSAN, Adriano Braga. Superman – Entre a foice e o martelo e a Análise do Discurso: Relações possíveis. *Revista Philologus: Anais do XVIJNLFLP*, [s. 1.], n. 81, ed. Supl, p. 2419-2427, 2021. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1053>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. de Sérgio Goes de Paula. 3. ed rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- CAMPOS, Rogério de. Fortão que bota ordem na casa, Superman é acusado de ser fascista há 80 anos. *Folha de S. Paulo*, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/04/fortao-que-bota-ordem-na-casa-superman-e-acusado-de-ser-fascista-ha-80-anos.shtml>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. de Sonia Coutinho. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- DOSTOIEVSKI, Fiodor. *Crime e castigo*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ECO, Umberto. *O Super-homem de massa*. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- ECO, Umberto. *Obra aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. de Giovanni Cutolo. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ECO, Umberto. *Pape Satán aleppe: crônicas de uma sociedade líquida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- FERREIRA, Emerson Benedito. Dialética do esclarecimento: uma análise acadêmica da obra. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 26, n. 6396, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/87679>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- HISTÓRIA dos quadrinhos: as eras de ouro e de prata. *Associação Brasileira de Arte*, s. d. Disponível em: <https://abra.com.br/artigos/comics-ouro-e-prata/>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- JAMESON, Friedric. *Pós-modernismo: A lógica cultural do Capitalismo Tardio*. Trad. de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2006.
- MOREAU, Diego; MACHADO, Laluña. *História dos Quadrinhos: EUA*. São José: Skript, 2020.
- MERQUIOR, José Carlos. *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: Ensaio crítico sobre a escola neo-hegeliana de Frankfurt*. São Paulo: É realizações, 2017.
- MILLAR, Mark. *Superman: Entre a foice e o martelo*. Barueri: Panini Brasil, 2017.
- MORRISON, Grant. *Superdeuses: Mutantes, alienígenas, vigilantes, justiceiros mascarados e o significado de Ser Humano na Era dos Super-Heróis*. São Paulo: Seoman, 2012.
- STENDHAL. *O vermelho e o negro*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.
- VERGUEIRO, Waldomiro. *A influência dos quadrinhos na sociedade, com Waldomiro Vergueiro*. NuPeQ – Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos. YouTube, 16/01/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gFMkj1xSoLQ>. Acesso em: 20 jul. 2022



Literatura fantástica brasileira de autoria feminina: duas vezes à margem do cânone¹

Brazilian fantastic literature by women authors: twice on the margins of the canon

Alana Brezolin
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir sobre a literatura fantástica brasileira de autoria feminina, que esteve e, em certa medida, ainda permanece à margem do cânone por duas razões: primeiro, pelo próprio fato de se configurar como literatura fantástica e, segundo, por ser escrita por uma mulher. Para chegar ao propósito estabelecido, inicialmente partimos de breves considerações teóricas a respeito da literatura fantástica a partir dos teóricos Tzvetan Todorov (2017) e David Roas (2014). Em seguida investigamos a origem e o desenvolvimento do gênero no Brasil, a fim de mostrarmos que se a literatura fantástica brasileira pareceu não existir por muito tempo é porque permaneceu, até o século passado, invisível, sendo posta à margem do cânone. Para esta análise consultamos as pesquisas de Murilo Garcia Gabrielli (2002, 2004), Karla Menezes Lopes Niels (2018) e Bruno Anselmi Matangrano e Enéias Tavares (2019). Dessa produção, observamos, mais especificamente, a presença feminina em antologias de literatura fantástica publicadas no Brasil. Com isso, debatemos sobre o cânone a partir de Lúcia Osana Zolin (2009) e Roberto Reis (1992). A leitura proposta nos possibilitou perceber o quanto o fantástico brasileiro feminino está à margem, as causas disso e o que modificou e tem modificado esse cenário.

Palavras-chave: Literatura fantástica; Literatura fantástica brasileira; Literatura fantástica brasileira feminina; Autoria feminina; Cânone.

Abstract: This article aims to discuss Brazilian fantastic literature by female authors, which was, and to some extent still remains at the margins of the canon, for two reasons. First, for the very fact that it is configured as fantastic literature, and second, because it is written by a woman. To reach the established purpose, we start, initially, with brief theoretical considerations regarding fantastic literature, based on theorists Tzvetan Todorov (2017) and David Roas (2014). Next, we investigate the origin and development of the genre in Brazil, in order to show that if Brazilian fantastic literature has long seemed non-existent, it is because it remained, until the last century, invisible, it was placed at the margins of the canon. For this analysis, we consulted the research of Murilo Garcia Gabrielli (2002 and 2004), Karla Menezes Lopes Niels (2018), and Bruno Anselmi Matangrano and Enéias Tavares (2019). From this

¹ Este artigo se configura como parte da dissertação de Mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul (PPGLET UCS), sob orientação da Profa. Dra. Cristina Löff Knapp, intitulada “O fantástico feminino na busca do real: desdobramentos da manifestação do gênero na contística de Júlia Lopes de Almeida e de Augusta Faro”.

production, we observe, more specifically, the female presence in anthologies of fantastic literature published in Brazil. With that, we discussed the canon, based on Lúcia Osana Zolin (2009) and Roberto Reis (1992). The proposed reading allowed us to realize how much the Brazilian female fantastic is on the margins, the causes of this and what has changed and has changed this scenario.

Keywords: Fantastic literature; Brazilian fantastic literature; Brazilian female fantastic literature; Female authorship; Canon.

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é discutir sobre a literatura fantástica brasileira de autoria feminina, que esteve e, em certa medida, ainda permanece à margem do cânone, por duas razões: primeiro, pelo próprio fato de se configurar como literatura fantástica e, segundo, por ser escrita por uma mulher. O artigo se divide em três partes, respectivamente: Literatura fantástica: breves considerações teóricas; Literatura fantástica brasileira: origens e desenvolvimento do gênero no Brasil; e Literatura fantástica brasileira de autoria feminina: ainda à margem do cânone.

Para alcançar esse objetivo, a partir dos teóricos Todorov (2017) e Roas (2014) apresentamos breves considerações de perspectivas diferentes, uma clássica e outra contemporânea, a respeito da literatura fantástica. Depois, tendo em vista as teses de Gabrielli (2004) e Niels (2018), um artigo de Gabrielli (2002) e a obra de Matangrano e Tavares (2019), investigamos a origem e o desenvolvimento do fantástico no Brasil bem como a sua marginalização do cânone. Na sequência, verificamos a presença feminina em antologias de literatura fantástica publicadas no Brasil. Assim, a partir de Zolin (2009) e Reis (1992), debatemos sobre o cânone.

Literatura fantástica: breves considerações teóricas

Podemos estudar a literatura fantástica tanto de uma perspectiva tradicional quanto de uma contemporânea. Escolhemos como teórico do primeiro grupo Tzvetan Todorov, a partir da obra *Introdução à literatura fantástica* (2017), basilar nos estudos sobre o fantástico; do segundo, selecionamos a teoria de David Roas, em *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas* (2014), que percebe mais o diálogo do fantástico com o leitor e vice-versa.

Todorov (2017) compreende o fantástico como um gênero literário, já Roas (2014) como uma categoria estética. O primeiro destaca a relação do fantástico com a hesitação, o segundo com a realidade. Conforme Todorov (2017, p. 30-31), “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. Nesse sentido, para ele, é a hesitação que define o fantástico, ou seja, a incerteza, a dúvida do leitor (implícito), compartilhada com a(s) personagem(ns) e o narrador, frente ao sobrenatural.

Tendo isso em vista, Todorov (2017) considera a literatura fantástica um gênero sempre evanescente, pois dura apenas o tempo da hesitação. Além disso, ele é limítrofe, porque, de acordo com o autor, está entre outros dois gêneros, o estranho e o maravilhoso. Ao final de sua obra é apontado que a psicanálise substituiu o fantástico e que este se transformou em outra maneira literária de se encarar o sobrenatural, utilizando como exemplo *A metamorfose* (1915), de Franz Kafka.

Já Roas (2014, p. 89) defende que “o fantástico se define e se distingue por propor um conflito entre o real e o impossível”, em que a inexplicabilidade do fenômeno sobrenatural é o essencial para o conflito gerar um efeito fantástico. A inexplicabilidade “não está determinada exclusivamente no âmbito intratextual, envolvendo em vez disso o próprio leitor” (ROAS, 2014, p. 89). Se o fantástico se envolve com o leitor (real), também se relaciona com o âmbito extratextual ou a realidade, sendo esta compreendida como uma construção cultural.

Desse modo, o sobrenatural se aloja em uma realidade familiar ao leitor, construída socialmente, uma percepção da realidade e do eu, a fim de ameaçá-la. O fantástico, a partir do sobrenatural, coloca em xeque, nega, desestabiliza e transgride nossa percepção da realidade. Vale ressaltar, como propõe Roas (2014), que o sobrenatural não visa à evasão da realidade, mas ao questionamento dela e da perda de segurança proporcionada pela realidade.

Literatura fantástica brasileira: origens e desenvolvimento do gênero no Brasil

Não só é possível afirmar a existência de uma literatura fantástica brasileira como também, consoante Karla Menezes Lopes Niels, em sua tese *Fantástico à brasileira: manifestações do fantástico no Brasil oitocentista* (2018), de uma literatura fantástica à brasileira. Para a autora, a

literatura produzida aqui, em suas origens, no século XIX, não apenas dialogava com a estrangeira, mas tinha a cor local do Brasil, a presença de elementos marcadamente nacionais, como ela aponta:

[...] a escolha pela expressão que intitula essa tese não foi fortuita, portanto. Ao optarmos por fantástico à brasileira e não por fantástico brasileiro deixamos subjacente a ideia de que o fazer literário de cunho fantástico que aqui se empreendeu, deu-se, não apenas pela apropriação e emulação de procedimentos narrativos e temáticos do gênero que se praticava além-mar, mas, também, pelo uso do material que esta terra, o Brasil, fornecia aos seus literatos. Não se trata apenas de uma literatura fantástica escrita por brasileiros e publicada em território nacional, como a segunda expressão poderia nos levar a pensar; refere-se a um fantástico acrescido de motivos brasileiros e trabalhado ao feitio de seus autores (NIELS, 2018, p. 140).

No entanto, se a literatura fantástica brasileira pareceu por muito tempo não existir é porque permaneceu, até o século passado, invisível, à margem do cânone. Segundo a pesquisadora, o fantástico brasileiro foi omitido pela historiografia e pela crítica literária praticamente até a segunda metade do século XX. Como consequência, pareceu que somente a literatura realista era produzida no Brasil. Niels (2018), contudo, defende que a literatura fantástica foi praticada conscientemente no Brasil e de modo profícuo na segunda metade do século XIX.

Podemos citar duas narrativas consideradas as primeiras manifestações fantásticas brasileiras. Uma delas é o conto *Um sonho*, de Justiniano José da Rocha, publicado em 1838, mesmo que fossem poucos os textos com elementos fantásticos antes de 1850, como especulam Bruno Anselmi Matangrano e Enéias Tavares em *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo* (2019).

Outra narrativa fantástica considerada precursora é *Noite na taverna* (1855), de Álvares de Azevedo, conforme indicam, também a partir de outros estudos, Matangrano e Tavares (2019), Niels (2018) e Gabrielli (2004), momento em que “o fantástico de fato ganha força no Brasil, ainda com poucos elementos nacionais” (MATANGRANO; TAVARES, 2019, p. 29).

Analisando as críticas à obra azevediana, Niels (2018) percebe que, por muito tempo, o termo “fantástico” foi aplicado sem nenhuma precisão conceitual. Da mesma forma, foi e continua sendo empregado, de modo pouco claro e considerado em sentido lato, para se referir a diversas manifestações literárias (o que nos remete, inclusive, à asso-

ciação do fantástico com outros termos). Essas podem ser consideradas duas causas apontadas pela autora para a marginalização do fantástico.

Ademais, nesse sentido, podemos entender que a autora indica como outra causa da marginalização do gênero a sua própria configuração. Niels (2018) menciona ainda outros três motivos, mais explicitamente, para o rechaçamento do fantástico: o desenvolvimento de um projeto nacionalista no Brasil vinculado ao realismo, o severo posicionamento da crítica literária e a escassa republicação de obras fantásticas. Aprofundemos nossa discussão a respeito do primeiro motivo.

Os quatro teóricos citados até aqui neste subcapítulo, Gabrielli (2004), Niels (2018) e Matangrano e Tavares (2019), compactuam que as manifestações fantásticas ou, de modo mais amplo, insólitas² no Brasil iniciaram ao mesmo tempo em que se valorizava “a ideia de formação de uma identidade, e, por consequência, de uma literatura nacional” (MATANGRANO; TAVARES, 2019, p. 29).

De acordo com Niels (2018), o fantástico, entretanto, não estava compromissado com o projeto nacionalista principiado no romantismo e seguido pelos movimentos literários posteriores. O Brasil tinha como objetivo consolidar uma cultura diferente da de Portugal e negar a tradição lusitana. Desse modo, a crítica do século XIX e início do século XX se empenhou na criação de uma literatura nacional ou na expressão da “cor local” do Brasil.

Também podemos considerar que Murilo Garcia Gabrielli, em seu artigo O lugar do fantástico na literatura brasileira (2002), e em sua tese A obstrução ao fantástico como proscricção da incerteza na literatura brasileira (2004), aponta razões para a marginalização do fantástico do cânone. Percebemos três motivos: a configuração do gênero como uma poética da incerteza; a concorrência da estreia do projeto de José de Alencar na literatura brasileira; e o primor da cultura brasileira pelo familiar, pelo íntimo e pelo próximo, tendo em vista o que defendem Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936), e Gilberto Freyre, em *Casa grande & senzala* (1933).

² Compreendemos o fantástico como um gênero literário que se manifestou no final do século XVIII e/ou início do século XIX. Por outro lado, percebemos o insólito como uma macrocategoria que une diversas manifestações literárias, entre elas o fantástico, manifestações que têm em comum, por exemplo, a presença do que é sobrenatural, estranho.

No que tange ao entendimento do fantástico como uma poética da incerteza, Gabrielli (2004, p. 67, grifos do autor) defende a hegemonia, “no interior do sistema literário brasileiro, de uma autêntica poética da certeza”, que obstruiu a sua maior rival, a poética da incerteza, em que se inclui o fantástico, inaugurado por Noite na taverna (1855), de Alvares de Azevedo. A literatura fantástica, para o pesquisador, “não se vinculando a qualquer estilo ou corrente em especial, [...] enfrentou estratégias de neutralização tão diversas quanto as formas pelas quais se manifestou” (GABRIELLI, 2004, p. 67).

Foi apenas em meados da segunda metade do século XX que um movimento oposto, de resgate da literatura fantástica, começou a ser observado. Consoante Niels (2018), isso se deu graças à publicação das primeiras antologias fantásticas no Brasil (analisaremos algumas no próximo subcapítulo), a boa recepção dessa literatura pelo público leitor e a chegada de traduções de estudos teóricos sobre o fantástico, como os de Todorov, na década de 1970.

Literatura fantástica brasileira de autoria feminina: ainda à margem do cânone

Ainda mais à margem do cânone que o fantástico brasileiro estava o fantástico brasileiro de autoria feminina, considerando a condição imposta às mulheres na história. A exclusão delas, antes de ser só do meio literário, era de uma participação efetiva na sociedade. Estamos à frente, no Brasil, de uma literatura duplamente marginalizada, ou seja, que está duas vezes à margem do cânone: primeiro, por ser fantástica e, segundo, por ser de autoria feminina.

Não devemos deixar de ressaltar que nos últimos anos percebeu-se um esforço da academia em resgatar a literatura de autoria feminina, mas o fantástico feminino ainda não se destaca como o fantástico escrito por homens. Isso é verificável em uma pesquisa rápida, tanto na internet quanto em obras dedicadas ao gênero, por nomes de escritores(as) de literatura fantástica, em sentido estrito. Rapidamente perceberemos que se sobressaem os nomes masculinos.

A fim de constatar essa realidade, realizamos uma pesquisa quantitativa no cânone do fantástico brasileiro, isto é, em antologias fantásticas publicadas no Brasil (mas que não contam apenas com narrativas nacionais). O critério de escolha das antologias, além do fato de

todas terem sido publicadas no Brasil, é o de levarem em seus títulos a referência ao “fantástico”.

Foram selecionadas as seguintes antologias (sendo as quatro primeiras consideradas as publicadas em solo brasileiro por primeiro³): *Maravilhas do conto fantástico* (1958), de Fernando Correia da Silva e José Paulo Paes; *O conto fantástico* (1959), de Jerônimo Monteiro; *Obras primas do conto fantástico* (1961), de Jacob Penteadó; *Histórias fantásticas* (1996), de José Paulo Paes; *Páginas de sombra: contos fantásticos brasileiros* (2003), de Braulio Tavares; e *Os melhores contos fantásticos* (2016), de Flávio Moreira da Costa.

Maravilhas do conto fantástico (1958), de Silva e Paes, possui vinte e cinco (25) contos, sendo três (3) de autores brasileiros, mas nenhum de autoria feminina. *O conto fantástico* (1959), de Monteiro, contém vinte e seis (26) contos de escritores brasileiros, de novo sem a presença de escritoras. *Obras primas do conto fantástico* (1961), de Penteadó, conta com vinte e sete (27) contos, sendo cinco (5) de autores brasileiros, novamente sem nenhuma autora. Em *Histórias fantásticas* (1996), de Paes, entre os treze (13) contos da obra estão sete (7) de escritores brasileiros, repetindo-se, contudo, a ausência feminina.

Já em *Páginas de sombra: contos fantásticos brasileiros* (2003), de Tavares, dos dezesseis (16) contos fantásticos, todos de autores nacionais, três (3) são de mulheres, os de Lília A. Pereira da Silva, *Máquina de ler pensamentos*; Heloisa Seixas, *Íblis*; e Lygia Fagundes Telles, *As formigas*. Por fim, em *Os melhores contos fantásticos* (2016), de Costa, das quarenta e nove (49) histórias fantásticas, seis (6) são de escritores brasileiros, mas só duas (2) são de autoria feminina (internacionais), as de Mary Lamb, com coautoria de Charles Lamb, *A tempestade*; e Mary Shelley, *O imortal mortal*.

Das seis (6) antologias analisadas, estamos frente a cento e cinquenta e seis (156) histórias fantásticas, mas só cinco (5) delas foram escritas por mulheres. Nesse universo, apenas 3,20% de obras são de autoria feminina. Percebe-se, a partir da observação da baixa presença

³ Todas as antologias são citadas por Niels (2018), em sua tese e, também, por Vanderney Lopes da Gama, em sua dissertação *Antologias brasileiras da literatura fantástica: perspectivas teórico-metodológicas e leituras crítico-interpretativas: apresentações, prefácios e textos brasileiros selecionados* (2010), exceto *O conto fantástico*, de Jerônimo Monteiro (1959). Essas antologias, dedicadas, de modo específico, à literatura fantástica, foram cruciais, por exemplo, para ajudar a afastar o fantástico da margem do cânone e ainda são importantes na divulgação do gênero.

de escritoras nas antologias citadas, que a literatura fantástica feminina ainda encontra dificuldades de situar o seu espaço.

Duas hipóteses iniciais podem surgir a partir do levantamento desses resultados. A primeira é a de que não havia ou havia poucas mulheres escritoras e, em particular, escritoras de literatura fantástica. A segunda é a de que mais homens escreveram narrativas fantásticas. Não é, no entanto, simples assim. As mulheres, apesar das dificuldades impostas ao gênero, também escreveram. O que explica a situação apresentada, unanimemente defendida pelos(as) teóricos(as) da literatura, é que houve um apagamento da autoria feminina pela historiografia e crítica literária ao longo da história.

Hoje em dia, a partir da análise das seis antologias analisadas, conseguimos ponderar que a literatura de autoria feminina ainda se mantém próxima da margem do cânone. Das seis obras, duas foram publicadas pela primeira vez depois dos anos 2000, ainda mantendo a predominância masculina. Não esqueçamos, todavia, que a literatura escrita por mulheres ganhou mais destaque devido aos trabalhos de resgate de autoras e obras na academia.

Em *Literatura de autoria feminina, presente em Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas* (2009), Lúcia Osana Zolin afirma que foi só em meados dos anos 70, no contexto do feminismo, que a crítica feminista evidenciou a literatura feminina, relegada da literatura pela historiografia. Em consonância, de acordo com a teórica:

Tomando como elemento norteador a bandeira do feminismo e, portanto, a ótica da alteridade e da diferença, muitos historiadores literários começaram a resgatar e a reinterpretar a produção literária de autoria feminina, numa atitude de historicização que se constituiu como resistência à ideologia que historicamente vinha regulando o saber sobre a literatura (ZOLIN, 2009, p. 327).

Além disso, Zolin (2009, p. 328) acredita que a crítica literária feminista tem trabalhado para colocar a nu os motivos “que têm fundamentado o cânone literário, seus pressupostos ideológicos, seus códigos estéticos e retóricos, tão marcados por preconceitos de cor, de raça, de classe social e de sexo, para, então, desestabilizá-lo, reconstruí-lo”.

Entendemos, desse modo, que o valor estético da literatura canônica não se encontra apenas no próprio texto, mas também em fatores relacionados com os valores da ideologia patriarcal. Ainda, Zolin (2009,

p. 327) sublinha que o cânone sempre foi composto “pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc.”

Se, por um lado, a autora defende a possibilidade de desestabilizar e reconstruir o cânone, Roberto Reis, ao contrário, em *Cânon* (1992), não acredita nisso, pois, para ele, já é um equívoco haver um cânone. Segundo o teórico, é preciso rever os termos da exclusão da mulher da historiografia, não apenas inseri-la no cânone, o qual, em conformidade com o autor, vincula-se ao poder, pois, “os que selecionam (e excluem) estão investidos da autoridade para fazê-lo e farão de acordo com os seus interesses (isto é: de sua classe, de sua cultura, etc.)” (REIS, 1992, p. 70).

Mais do que isso, ele ressalta que os textos estão vinculados a uma ideologia, pois o que é dito depende de quem fala no texto e de seu contexto social e histórico. Em consequência, “o critério para se questionar um texto literário não pode se descurar do fato de que, numa dada circunstância histórica, indivíduos dotados de poder atribuíram o estatuto de literário àquele texto (e não a outros), canonizando-os” (REIS, 1992, p. 69).

Os defensores do cânone, consoante Reis (1992), dão destaque às qualidades intrínsecas de uma obra. Ele acredita, ao contrário, que não é correto afastar a literatura de suas circunstâncias históricas. Por isso, para desconstruir o cânone, é necessário problematizar a sua historicidade. A própria existência de um cânone é o problema, de um processo de canonização que reproduz as injustas relações sociais. Não apenas se faz suficiente repensar ou revisar o cânone, incluir autores(as), autores(as) não ocidentais, substituir os “maiores” pelos “menores”, os autores pelas autoras, incluir outras formações discursivas. Isso é sintetizado em:

Não resta dúvida de que existe um processo de escolha e exclusão operando na canonização de escritores e obras. O cânon está a serviço dos mais poderosos, estabelecendo hierarquias rígidas no todo social e funcionando como uma ferramenta de dominação. Para desconstruir este processo, sem dúvida ideológico, faz-se necessário problematizar a sua historicidade. Quer dizer: não se questiona o cânon simplesmente incluindo um autor não ocidental ou mais algumas obras escritas por mulheres. Um novo cânon decerto não lograria evitar a reduplicação das hierarquias sociais. O problema não reside no elenco de textos ca-

nônicos, mas na própria canonização, que precisa ser destrinchada nos seus emaranhados vínculos com as malhas do poder (REIS, 1992, p. 73).

Restringindo-se ao âmbito brasileiro, Reis (1992, p. 78), afirma que, durante o século XVIII, “a constituição de um sistema literário pouco a pouco engendra uma norma estética e regras de controle, capazes de conservar a identidade destes intelectuais [poetas árcades], ao mesmo tempo que rebaixa e recalca aquelas manifestações literárias que infringem o sistema em gestão”.

Ele frisa que esses intelectuais da época, os poetas árcades, falavam entre si (burguesia) e para si, sem relação com outras camadas sociais. Ao pontuar que eles recalcam outras manifestações literárias, é possível citar como sendo uma delas a literatura fantástica, que viria a fazer as suas primeiras aparições, de que se tem notícia, no século XIX, no Brasil. No entanto, consoante Reis (1992), o cânone literário brasileiro se consolidou só durante o romantismo.

Considerações finais

A partir do que foi exposto até aqui sobre a teoria da literatura fantástica, as origens e o desenvolvimento do fantástico brasileiro, a literatura fantástica brasileira de autoria feminina e a sua exclusão do cânone, podemos perceber que não havia espaço para o fantástico no Brasil do século XIX, gênero que não tinha como objetivo, por exemplo, a consolidação da literatura nacional.

Também, uma vez que as mulheres, naquela época, estavam excluídas dos círculos de poder, não havia espaço para a veiculação de uma literatura produzida pela autoria feminina. Destacamos, contudo, que a literatura fantástica brasileira de autoria feminina foi escrita, embora (ainda) pouco veiculada, menos produzida em relação à literatura fantástica escrita por homens e posta à margem do cânone.

Matangrano e Tavares, ao longo de *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo* (2019), nos ajudam a contar essa história. Ainda frisamos, novamente, que são de suma importância os trabalhos de resgate de escritoras e obras. Acreditamos que, desse modo, colaboramos para reafirmar o lugar do fantástico na literatura brasileira e, especificamente, do fantástico brasileiro de autoria feminina.

Referências

- COSTA, Flávio Moreira da (Org.). Os melhores contos fantásticos. Vários tradutores. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- GABRIELLI, Murilo Garcia. A obstrução ao fantástico como proscrição da incerteza na literatura brasileira. 2004. 152 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- GABRIELLI, Murilo Garcia. O lugar do fantástico na literatura brasileira. Itinerários, Araraquara, n. 19, p. 25-33, 2002. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2652>. Acesso em: 01 out. 2022.
- MATANGRANO, Bruno Anselmi; TAVARES, Enéias. Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo. Curitiba: Arte & Letra, 2019.
- MONTEIRO, Jerônimo (Org.). O conto fantástico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1959.
- NIELS, Karla Menezes Lopes. Fantástico à brasileira: manifestações do fantástico no Brasil oitocentista. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9687>. Acesso em: 15 out. 2022.
- PAES, José Paulo. Histórias fantásticas. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- PENTEADO, Jacob. Obras primas do conto fantástico. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1961.
- REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (Org.). Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.
- ROAS, David. A ameaça do fantástico: aproximações teóricas. Trad. de Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- SILVA, Fernando Correia da (Org.); PAES, José Paulo. Maravilhas do conto fantástico. São Paulo: Cultrix, 1958.
- TAVARES, Braulio. Páginas de sombra: contos fantásticos brasileiros. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. Trad. de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 328-336.



A escrita do eu como (re)construção identitária: breve análise da obra *As mulheres de Tijucopapo*, de Marilene Felinto

Writing the self as an identity (re)construction: brief analysis of marilene felinto's *As mulheres de Tijucopapo*

Aline Caixeta Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CAPES.

Resumo: O presente trabalho propõe-se a apresentar algumas considerações sobre a escrita do eu na literatura de ficção, tomando como base o romance *As mulheres de Tijucopapo*, de Marilene Felinto. Neste estudo, propõe-se o entendimento da escrita do eu como uma estratégia autoral, seja ela consciente ou não, de se utilizar das próprias experiências para construir uma narrativa sem que isso implique necessariamente a autoficção. A proposta aqui é analisar a mescla entre o que convencionou-se chamar de realidade e os universos ficcionais criados na era da pós-ficção, abordando questões relativas à criação de personagens, aos focos narrativos, aos gêneros textuais e à dimensão política da valorização do eu como forma de construção e reconstrução das identidades de pessoas social e historicamente marginalizadas, com especial destaque às escritoras negras. A opção por esse último recorte, no entanto, não faz dele o foco do ensaio, visto que a autora deste estudo acredita não lhe caber o lugar de fala para abordar temáticas relativas ao assunto. Assim, optou-se aqui por uma reflexão mais subjetiva acerca de um tema mais amplo: o uso das próprias experiências no processo de criação narrativa.

Palavras-chave: Identidade; Memória; Autoficção; Romance.

Abstract: The present work shows some considerations about the writing of the self in fiction, based on the novel *As Mulheres de Tijucopapo*, by Marilene Felinto. In this study, it is propounded to understand the writing of the self as an authorial strategy, whether conscious or not, of using one's own experiences to build a narrative, without this necessarily implying self-fiction. Our purpose is to analyze the mix between what is conventionally called the reality and the fictional universes created in the post-fiction era, addressing issues related to the creation of characters, narrative focuses, textual genres and the political dimension of valuing the self as a form of construction and reconstruction of the identities of socially and historically marginalized people, with special emphasis on black female writers. The option for this last theme, however, does not make it the focus of this essay, since the author of this study believes that she does not have the authority to speak about issues related to the subject. Thus, a more subjective reflection on a broader theme was opted: the use of one's own experiences in the process of narrative creation.

Keywords: Identity; Memory; Autofiction; Novel.

Introdução

Estou indo de volta para Tijucopapo para ver se sei. Foi lá que minha mãe nasceu. Tive de vir-me embora. Vou lá para ver se sei por que posso ser cruel e não amar assim como odeio. Vou para Tijucopapo ver se sei por que sou pobre. Depois vou pintar a revolução.

As mulheres de Tijucopapo, Marilene Felinto

A ideia do presente ensaio é apresentar algumas considerações sobre a escrita do eu na literatura de ficção, tomando como base o romance *As mulheres de Tijucopapo*, de Marilene Felinto. Neste estudo, propõe-se o entendimento da escrita do eu como uma estratégia autoral, seja ela consciente ou não, de se utilizar das próprias experiências para construir uma narrativa sem que isso implique necessariamente a autoficção. A proposta aqui é analisar a mescla entre o que convencionou-se chamar de realidade e os universos ficcionais criados na era da pós-ficção, abordando questões relativas à criação de personagens, aos focos narrativos, aos gêneros textuais e à dimensão política da valorização do eu como forma de construção e reconstrução das identidades de pessoas social e historicamente marginalizadas, com especial destaque às escritoras negras.

A opção por esse último recorte, no entanto, não faz dele o foco do ensaio. Visto que a autora deste estudo não é uma mulher negra e acredita não lhe caber o lugar de fala para abordar temáticas relativas ao assunto – além do fato de que muitos estudos consideravelmente mais significativos já foram feitos a respeito dele –, optou-se aqui por uma reflexão mais subjetiva acerca de um tema mais amplo, que ultrapassa quaisquer fronteiras de raça bem como de gênero, origens, épocas ou, na falta de um termo melhor, classe social: o uso das próprias experiências no processo de criação narrativa.

Pensando nisso, a escolha pelo romance *As mulheres de Tijucopapo* parece muito coerente, visto que há ali dois grandes eixos de relação a serem analisados entre os mundos real e ficcional, sendo um deles pautado no tocante ao espaço – diante da evidente aproximação entre a vila de Tijucopapo no romance e a de Tejucoapapo, em Pernambuco – e outro na interação escritora-personagem, no que diz respeito às histórias de Marilene Felinto e sua Rísia.

Para tanto, nos utilizaremos principalmente dos estudos de Michel Foucault, Julián Fuks, Catherine Gallagher e David Lodge sobre a escrita de ficção; das considerações de Djamila Ribeiro sobre a autoria

de mulheres negras; e dos paratextos de Viviana Bosi, Beatriz Bracher, Ana Cristina Cesar e Leila Lehnen acerca do livro de Felinto, incluso na edição comemorativa da editora Ubu, lançada em 2021; além, é claro, do próprio romance e de reflexões particulares da autora deste estudo.

Discussão

Antes de entrarmos de fato no tema deste ensaio, e para oferecer um breve panorama do que trata o romance de Marilene Felinto, apresentamos aqui um resumo bastante superficial da narrativa, apenas a título de contextualização. As mulheres de Tijucopapo nos conta a história de Rísia, a personagem narradora que está deixando São Paulo em busca de Tijucopapo, a terra onde nasceu sua mãe, em Pernambuco, e onde ela espera encontrar, se não respostas, ao menos algum tipo de revelação que lhe permita compreender quem é. A viagem, além de um retorno às origens (visto que Rísia nasceu e passou a primeira infância em Recife) é uma busca pela própria identidade. Ao longo de sua trajetória a personagem vai lembrando reiteradamente diversos episódios de sua vida, num jogo de construção e desconstrução que se reflete na linguagem do romance, naquilo que Viviana Bosi chamou de “cadência de arrebatamento”. Para a autora, há no texto

[...] momentos pedregosos, ásperos, pontudos, que vêm de encontro ao leitor para feri-lo, para cuspir torrões de terra; e outros aplainados, em remanso. Porque o livro é um curso com fortes correntezas: uma viagem e uma volta, e assim também a narrativa se move em marés que se sobrepõem e depois se remoinham (BOSI, 2021, n.p.).

Conforme apresentado na introdução, *As mulheres de Tijucopapo*, traduzido para vários idiomas, possui uma fortuna crítica variada, em meio à qual, segundo Lehnen (em “O mapa de uma utopia”, posfácio incluso na edição do romance utilizada), destacam-se cinco grandes temas: a escrita feminina, a problematização do legado patriarcal, a negritude (termo da autora), o ato de escrever e a escrita da dor. Desses, nosso foco recai sobre os dois últimos, pensando no escrever como forma de transmutação das experiências vividas em material bruto para a criação ficcional, sem recair, no entanto, nas propostas de escrita terapêutica ou em reflexões de caráter psicanalítico.

Também segundo Lehnen, o romance foge a classificações de gênero textual, pois pode ser entendido como um romance de viagem,

de formação, de denúncia, psicológico ou epistolar – sendo para nós um misto de todos eles. As mulheres de Tijucoapapo é uma narrativa de viagem, uma vez que se constitui pelas andanças realista-fantásticas de Rísia; é bildungsroman quando se pensa em sua busca por encontrar-se, compreender-se e (re)construir-se; é romance de denúncia ao passar pelos traumas individuais e coletivos da personagem (mulher pobre, negra e nordestina diante de um legado colonial, escravocrata e patriarcal); é inegavelmente um romance psicológico, narrado em primeira pessoa de forma até constrangedoramente honesta, naquilo que Viviana Bosi (2021) chamou de um “fluxo de confissão”; e é epistolar, pois toda a narrativa pode ser entendida como uma longa carta que a personagem central dirige a uma amiga (Nema), além do fato de que, ao fim de sua jornada, Rísia pretende escrever uma outra carta à mãe para contar sua história – ainda que pretenda fazê-lo numa língua estrangeira (o inglês), para que seja e não seja compreendida, num movimento de revelar-se e proteger-se, expondo e preservando sua história, traduzindo-a para lhe dar a forma que deseja e poder olhar para ela vista de fora, com o distanciamento tornado possível por essa língua outra – quem sabe a literatura?

O resultado dessa mescla é, segundo Ana Cristina Cesar (2021, n.p.), um romance escrito “de forma errante, descontínua, desnivelada, expondo com intensidade muito sentimento em estado bruto, dirigindo-se eternamente a um interlocutor [...] em uma narrativa autobiográfica, traçada em zigue-zague, construída toda em desníveis” – e aqui destacamos uma palavra com a qual entramos no assunto principal deste ensaio: “autobiográfica”. Em nossa leitura, ousando discordar de Ana Cristina Cesar, As mulheres de Tijucoapapo não é exatamente uma história autobiográfica, nos moldes da autoficção conforme se vê em narrativas contemporâneas – como O filho eterno, de Cristóvão Tezza, A resistência, de Julián Fuks, Diário da queda, de Michel Laub, ou O pai da menina morta, de Tiago Ferro, apenas para citar alguns brasileiros –, visto que Felinto não realizou, como Rísia, uma espécie de Odisseia de nove meses, subindo a pé de São Paulo a Recife; nunca se encontrou com Lampião, nem se juntou a uma guerrilha armada formada por mulheres que em muito lembram as mitológicas guerreiras amazonas.

Os pontos de contato entre criadora e criatura são, no entanto, muitos e inegavelmente relacionados. Assim como Rísia, Marilene é uma mulher das letras, negra, de origens financeiramente desfavore-

cidas, nascida em Pernambuco e que se mudou para São Paulo; cujas semelhanças se estendem às suas mães: mulheres doadas sem qualquer registro, de modo a cortar os galhos de suas árvores genealógicas muito antes de se chegar às raízes. Assim como ocorreu a Rísia, pode-se afirmar com relativa certeza que Marilene precisou enfrentar incontáveis obstáculos impostos socialmente pela combinação de racismo, machismo e preconceitos de classe e regionais; e supor, sem nenhum julgamento, que a voz furiosa de Rísia é nascida da fúria da própria autora.

Aqui, parece-nos importante “abrir um parêntese” para falar um pouco sobre a raiva – esse sentimento tido como condenável, não feminino, destrutivo e vergonhoso, que, assim como as mulheres, deve ser reprimido sob o risco de que sejamos consideradas agressivas, mal-educadas ou simplesmente loucas –, pois a opinião pessoal da autora deste ensaio é a de que essa raiva (derivada da consciência dos males impostos às mulheres pelo patriarcado) é legítima e até bastante potente quando canalizada para a luta contra as múltiplas formas de violência a que somos submetidas no dia a dia. Em outras palavras, a fúria de Rísia nos parece a fúria da própria Marilene. E é a isso que nos referimos quando nos propomos a estudar as formas pelas quais a autora extrai do próprio eu aquilo que é vivo e verdadeiro, para dar vida e verdade às suas personagens.

Passando agora do campo da relação estabelecida entre Felinto e Rísia para aquele que diz respeito ao duo Tejucopapo-Tijucopapo, voltemo-nos para uma breve explanação histórica sobre a batalha de Tejucopapo. Em 1646, dezesseis anos depois da saída de Maurício de Nassau do Brasil, quando se iniciou um conflito entre holandeses, brasileiros e portugueses para expulsar aqueles das terras pernambucanas, um grupo de aproximadamente 600 holandeses organizou um saque contra a aldeia de São Lourenço do Tejucopapo, que em tese não traria dificuldades, pois o local era habitado majoritariamente por camponesas. O que os invasores não esperavam, no entanto, era que essas mulheres, lideradas por Maria Quitéria, Maria Camarão, Maria Clara e Maria Joaquina, fossem recebê-los com caldeirões de água fervente com pimenta, pedaços de pau, rastelos, roçadeiras, pás e uma coragem que impediu três tentativas de invasão, causando uma baixa estimada de 300 homens e um dano imensurável à sua reputação, ganhando ares de mito e tornando-se um inspirador símbolo de resistência.

Com a mudança de apenas uma letra, Marilene Felinto cria a sua Tijuco papo, o destino que Rísia busca para se encontrar, habitado por mulheres que pretendem marchar até São Paulo para “fincar bandeira” na Avenida Paulista, mulheres que nas palavras de Rísia “tinham a sina das que desembestam mundo adentro escanchadas em seus cavalos, amazonas defendendo-se não se sabe bem de quê, só se sabe que do amor. Só se sabe que do que o amor as fez sofrer. Só se sabe que do que o amor as fez traídas. Mulheres na defesa da causa justa” (FELINTO, 2021, capítulo 33, n.p.). Num estudo mais aprofundado seria possível estender essas relações a níveis ainda mais híbridos, considerando o quanto Rísia se identifica com a própria Tijuco papo, essa espécie de terra prometida, feita de “lama negra”, elemento misto de água e terra, de mar, chuva, lágrimas, vida, aridez, dureza e morte; um espaço de opostos, do sublime e do abjeto, de passado e futuro. Ou, para utilizar as palavras da própria personagem: “Era uma vez, no onde a praia vira lama, Tijuco papo, nasceu minha mãe. Eu sou feita de lama que é negra de terra. Sou escorregadia. Todas as ideias, todos os dias, me remetem às mulheres de Tijuco papo” (FELINTO, 2021, capítulo 11, n.p.).

Por razões de recorte temático, no entanto, é preciso voltar ao foco deste ensaio e analisar, agora sob a luz de referenciais mais teóricos – aplicados às informações supracitadas acerca do romance, da autora, da personagem e dos espaços reais e ficcionais que se entrelaçam –, nosso tema central: a escrita do eu como forma de (re)construção identitária.

Começemos por situar o contexto no qual realizaremos nossa análise: a era da pós-ficção, conforme a acepção utilizada por Julián Fuks (2017) no texto que utilizamos em meio às nossas referências bibliográficas. O autor começa suas reflexões afirmando que inúmeros escritores têm se limitado a escrever apenas sobre suas realidades mais familiares, “tolhidos em certa liberdade criativa” (FUKS, 2017, p. 75, grifo nosso), trabalhando “apenas com o que lhes resta num cotidiano imediato, com suas próprias biografias, seus próprios passados, suas lembranças e suas vivências diárias” (FUKS, 2017, p. 76); e cita ainda a célebre crítica Beatriz Sarlo, para quem há um predomínio excessivo da primeira pessoa, que se apresenta na forma de “um eu obcecado com sua própria experiência, incapaz de se apagar e de ‘imaginar uma terceira pessoa’ [...] incapaz de ‘imaginar uma distância entre um eu escondido e um personagem’” (SARLO, 2017 apud FUKS, 2017, p. 77, grifo nosso).

Sobre a questão da focalização, Fuks (2017, p. 77) afirma ainda que tais romances são conduzidos “pela voz quase imediata dos autores, dos sujeitos cujos nomes se estampam nas capas dos livros”, ao que já nos colocamos uma questão imediata: Para quem essa tendência é uma obrigação? Considerando o secular silenciamento de minorias que só nos últimos anos têm conseguido, a duras penas, se fazer ouvir, será essa opção uma incapacidade ou uma escolha? Em outras palavras: Será justo afirmar que é por imposição literária ou falta de competência que determinados grupos – os que nunca puderam falar sobre si mesmos ou ver seus nomes estampados nas capas dos livros – estão agora se utilizando da escrita do eu?

Diante desse contexto, Fuks (2017, p. 82) sugere a possibilidade de o fenômeno estar apontando para uma necessidade do romance de se reinventar enquanto gênero, e nessa perspectiva não estaríamos diante de uma nova crise, mas de uma nova possibilidade, aproximando a narrativa romanesca “do ensaio, da reportagem, da autobiografia, do relato historiográfico e dessas outras formas que já lhe pertenciam, mas assemelhando-se a elas como em nenhum outro tempo”, o que, em nossa concepção, permite ao artista mesclar, sem constrangimentos, o ficcional e o “real” – utilizando as aspas, pois o que é (e como falar em) “real” na era da pós-verdade?

Ainda segundo o autor – e aqui acreditamos visualizar uma clara relação com o romance de Felinto –, nas mais diversas sociedades e nos mais diversos regimes “um conjunto grande de escritores vem se incumbindo de promover uma reflexão sobre as repressões várias, as violências oficiais, as incontáveis formas de autoritarismo e os muitos traumas históricos”, de modo que “a literatura tem se ocupado em combater o déficit de memória e a sordidez da linguagem institucional, enfrentando, ainda que tardia e quiçá inutilmente, a máquina coletiva do recalque” (FUKS, 2017, p. 84).

Continuando a discorrer sobre os traços dessa nova (?) modalidade de entendimento do romance – ao que colocamos uma interrogação, porque, afinal, de uma forma ou de outra, não vem de tempos imemoriais a inserção do eu na literatura? –, Fuks (2017, p. 86) ressalta uma característica que também enxergamos em *As mulheres de Tijuco papo*, ao declarar que “é inevitável que isso resulte em obras por vezes angulosas, insólitas, obras que parecem se perder em alguma excentricidade”, ou, em outros termos, narrativas circulares que não reproduzem a

ordem e a transparência do romance convencionalmente chamado de tradicional – este que, por sua vez, na contemporaneidade, talvez soe falso.

Dando continuidade à discussão, e retomando agora outro autor, de outros tempos, mas cujas ideias também consideramos apropriado trazer a este estudo, vejamos o que Michel Foucault (2006) tem a dizer sobre a escrita de si, aproveitando para discutir questões relativas ao gênero epistolar, presente no romance de Felinto. Para o autor, a escrita de si “atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; [pois] o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro” (FOUCAULT, 2006, p. 130). Nas palavras de Foucault, escrever “tem um papel muito próximo do da confissão” (2006, p. 131), ao que relembramos o termo utilizado por Bosi, muito acertadamente aplicado à voz de Rísia: o “fluxo de confissão” (2021, n.p.). Também para Foucault, “ao trazer à luz os movimentos do pensamento, [escrever] dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (2006, p. 131), que aqui entendemos como a massa amorfa de conflitos internos vividos por artistas cujas vidas foram e são pautadas por obstáculos das mais diversas categorias.

Mergulhando um pouco mais nas palavras de Michel Foucault, e já dando as primeiras bases para a reflexão sobre gêneros literários, vemos em seu ensaio *A escrita de si* (2006) a distinção entre duas formas textuais: os hypomnemata (que doravante chamaremos de “cadernos pessoais”) e as correspondências; analisando, em ambos, elementos que nos parecem presentes em *As mulheres de Tijuco papo*.

Segundo o autor, os cadernos pessoais seriam compilados de “citações, fragmentos de obras, exemplos de ações de que se tenha sido testemunha ou cujo relato se tenha lido, reflexões ou debates que se tenha ouvido ou que tenham vindo à memória” (FOUCAULT, 2006, p. 135); um misto de diário, agenda, devaneios e enciclopédia pessoal, cujo objetivo seria tratar não de “perseguir o invisível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 2006, p. 137, grifo nosso). O caderno pessoal seria, portanto, um material que “opõe-se à dispersão ao fixar os elementos adquiridos e ao constituir, de certo modo um ‘passado’” (FOUCAULT, 2006, p. 140), ou ainda um registro que visa “unificar fragmentos heterogêneos por intermédio da subjetivação”

(FOUCAULT, 2006, p. 142), formando “uma identidade através da qual se lê uma genealogia espiritual inteira” (FOUCAULT, 2006, p. 144, grifo nosso). Ora, por tais definições, não seria a imensa carta de Rísia uma espécie de caderno pessoal?

Passando agora para o segundo gênero de que trata Foucault, observemos suas considerações sobre as correspondências – visto que, conforme já dito, As mulheres de Tijucoapapo pode ser entendido, dentre múltiplas possibilidades, como uma narrativa epistolar. Para Foucault (2006, p. 148-149), as correspondências seriam textos compostos por descrições detalhadas das sensações corpóreas, fatos banais do cotidiano e impressões subjetivas (dentre outros elementos), nos quais o remetente “ajuda o destinatário, arma o escritor – e eventualmente terceiros que o leiam”, atuando não apenas sobre si mesmo, como também sobre a alteridade, e provocando o efeito de fazer o “escritor ‘presente’ àquele a quem se dirige”. Em adição, escrever uma correspondência seria um “dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...] simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz”, constituindo “uma objetivação da alma”, cujo conteúdo seria menos uma “decifração de si” e mais “uma abertura de si mesmo que se dá ao outro” (FOUCAULT, 2006, p. 150-152). Outra vez, partindo de tais pressupostos, não podemos aplicar todos e cada um desses elementos ao livro de Felinto? E não seria essa mescla mais uma camada de hibridismo entre autora e personagem, experiência e narrativa, vida e obra, apresentada ao leitor intra e extranarrativo?

Caminhando para nossas últimas reflexões, falemos agora um pouco mais de dois elementos estruturais da narrativa: a personagem – utilizando os estudos de Catherine Gallagher (2009) – e o narrador – a partir das palavras de David Lodge (2010) –, aqui fundidos na figura única de Rísia. Começando por Gallagher (2009, p. 652), um dos elementos que contribui mais significativamente para a “força emotiva da personagem” é a “sensação de profunda intimidade” experimentada pelo leitor e “um prazeroso sentido de familiaridade”, que passa a “impressão, conscientemente ilusória, de uma criatura preexistente, com muitos níveis de existência e com exterioridade e interioridade próprias”, formada por múltiplos estratos. É a essa constituição sólida e consistente que nos referimos quando falamos anteriormente da construção de personagens vivas e verdadeiras – um fenômeno que leva

muitos leitores a se apaixonarem por esses seres de palavras, odiá-los e ocasionalmente enxergá-los como mais reais que a própria vida, borrando os limites entre realidade e ficção.

Curiosamente, assim como ocorre com os leitores, diversos escritores (até mesmo experientes e consagrados) afirmam com convicção e crença sincera a independência de suas personagens, quase como se elas fossem pessoas de carne e osso, com uma consciência autônoma e capacidade de tomar decisões sobre si mesmas. No romance de Marilene Felinto, talvez pela relação de proximidade entre Rísia e a autora – além, é claro, da maestria literária com que a narrativa foi escrita –, a personagem central passa com clareza a impressão de alguém que poderia existir fora do universo ficcional e que, se levarmos em conta a situação de tantas mulheres brasileiras, de fato existe.

Finalmente, para chegarmos à conclusão deste breve estudo, volte-mo-nos agora para o foco narrativo, expresso pela voz furiosa de Rísia, apenas para levantar uma questão que muito se discute sobre a confiabilidade da primeira pessoa. Para David Lodge (2010, p. 162-163), um personagem-narrador nunca é “cem por cento confiável”, mas serve “para revelar a lacuna entre as aparências e a realidade e mostrar como os seres humanos distorcem e ocultam esta última”, o que apenas reitera aquilo que já dissemos sobre a dúvida do que é real na contemporaneidade, ou ainda para questionar se isso importa na literatura do eu. De imediato, a autora deste ensaio acredita que não; e que tudo o que ocorre ou deixa de ocorrer na vida de quem escreve importa imensuravelmente menos do que aquilo que é posto com coerência e impressão de verdade no interior da narrativa. Dito de outra forma: o que nos interessa, em literatura, é o efeito provocado pelo texto a partir da transmutação criativa operada pelos escritores e pelas escritoras, com base no que julgam relevante extrair da própria vida.

Conclusão

Considerando tudo o que foi dito neste estudo, seu caráter ensaístico e as múltiplas perguntas que foram suscitadas por ele, acreditamos ter promovido, ainda que brevemente, reflexões cujas temáticas ainda nos demandam bastante atenção. Entretanto, apesar de termos chegado a mais perguntas do que respostas, algumas conclusões parecem relativamente válidas.

A primeira delas talvez seja a constatação de que a escrita do eu é um fenômeno forte na literatura contemporânea e o tema é bem mais complexo do que aparenta – ainda mais quando tratamos de narrativas produzidas por minorias em que os escritores e as escritoras se colocam na ficção com uma presença mais marcante. Nesse aspecto, nosso entendimento é o de que tal inserção colabora para a formação e a afirmação de identidades pessoais e coletivas, valorizando – tanto no mundo real quanto no ficcional – as vozes de quem foi historicamente silenciado e agora busca se construir ou reconstruir de maneira sólida.

Extrapolando um pouco a ideia, acreditamos ainda que não apenas quem escreve mas também os leitores e as leitoras se beneficiam dos registros literários feitos por minorias, pois muitas pessoas que não conseguem falar sobre si, ao lerem narrativas como *As mulheres de Tijuapapo*, ao menos poderão se ver representadas, compreendidas e acolhidas, o que, por si só, já é um processo de alto potencial (trans)formador. É disso que fala Leila Lehnen (2021, n.p.), em *O mapa de uma utopia*, ao afirmar que a personagem “era ao mesmo tempo a pessoa que eu era e a pessoa que eu queria ser [...] Rísia, para mim, aos vinte e tantos anos, era uma afetividade. Sua fúria, sua rebeldia [...] ecoavam em mim. Era como se a voz de Rísia fosse, de certa forma, também a minha”.

Conforme dissemos na introdução deste ensaio, nossa proposta não foi a de nos aprofundarmos na questão racial, mas nada nos impede de ressaltar a importância de lermos obras escritas por pessoas negras, em especial mulheres, visto que aí se sobrepõem duas camadas minoritárias – ou, no caso de Felinto, ainda mais, considerando também suas origens geográficas e financeiramente desfavorecidas. Mais do que um “acerto de dívidas históricas”, a leitura de mulheres negras enriquece toda a nossa cultura, trazendo vivências e olhares secularmente deixados à margem das letras. Valorizar a diversidade é valorizar nossa humanidade compartilhada, de modo que nossas identidades pessoais sejam preservadas em sua integridade e nossa identidade coletiva reflita uma sociedade saudável, igualitária e justa. Conforme aponta Djamilia Ribeiro (2019, p. 61 e 64), em seu *Pequeno manual antirracista*, o epistemicídio, ou seja, o “apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos [...] contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos”. Para a autora, “é irrealista que numa sociedade como

a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber” e que “as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (RIBEIRO, 2019, p. 65). É aí que vozes como a de Felinto se tornam necessárias.

Para concluir este ensaio – sem fechar, é claro, o estudo –, trazemos mais uma vez as palavras de Lehnen, que a nosso ver sumarizam a importância de lermos na atualidade romances como *As mulheres de Tijucopapo*, esperando que a literatura possa contribuir para fortalecer nossas lutas diárias contra aquilo que Fuks chamou de “a máquina coletiva do recalque” e as vozes da diversidade sejam ouvidas.

Passamos pelo impeachment da primeira mulher presidente do Brasil, o assassinato impune de Marielle Franco, a força desesperada do #elenão e do #metoo, o “Vidas Negras Importam” [...], a transformação descarada das instituições democráticas brasileiras em um simulacro grotesco, a necropolítica que transforma as mortes de milhares de pessoas devido à pandemia da covid-19 em “mi-mi-mi”. O que diria Rísia de tudo isso? [...] Na minha imaginação, Rísia montaria uma das éguas desembestadas que vivem no sertão de Tijucopapo e faria o caminho contrário, voltaria a São Paulo, passando por Brasília, conquistando o sertão e o mar com seu linguajar que é obscuro e poético, que nos faz sonhar e ter pesadelos, que nos leva a sorrir e a chorar. Eis uma perspectiva à qual eu me aferro. Eis o motivo do fazer literário (LEHNEN, 2021, n.p.).

Referências

- BOSI, Viviana. Andanças pelo agreste de si mesma (1992). In: FELINTO, Marilene. *As Mulheres de Tijucopapo*. Porto Alegre: Ubu Editora, 2021. E-book.
- BRACHER, Beatriz. Os mistérios das mulheres de Marilene Felinto. In: FELINTO, Marilene. *As Mulheres de Tijucopapo*. Porto Alegre: Ubu Editora, 2021. E-book.
- CESAR, Ana Cristina. Excesso inquietante: *As Mulheres de Tijucopapo* (1982). In: FELINTO, Marilene. *As Mulheres de Tijucopapo*. Porto Alegre: Ubu Editora, 2021. E-book.
- FELINTO, Marilene. *As Mulheres de Tijucopapo*. Porto Alegre: Ubu Editora, 2021. E-book.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. de Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Vega, 2006, p. 129-160.
- FUKS, Julián. A era da pós-ficção: notas sobre a insuficiência da fabulação no romance contemporâneo. In: DUNKER, Christian et al. *Ética e Pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017, p. 75-93.
- GALLAGER, Catherine. As personagens: familiares e estranhas, indeterminadas e acabadas. In: MORETTI, Franco (Org). *A cultura do romance*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 651-658.

LEHNEN, Leila. O mapa de uma utopia. In: FELINTO, Marilene. *As Mulheres de Tijucopapo*. Porto Alegre: Ubu Editora, 2021. E-book.

LODGE, David. O narrador não confiável. In: LODGE, David. *A arte da ficção*. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 162-165.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



A maternidade na “Trilogia da Paixão”, de Ariana Harwicz

La maternidad en “Trilogía de la Pasión”, de Ariana Harwicz

*Amanda da Silva Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

Resumo: A argentina Ariana Harwicz tem sido uma autora com interessante destaque na cena literária latino-americana, principalmente com tradução e publicação no Brasil, recentemente, pela editora Instante. Nessa “Trilogia da paixão”, as obras *Morra, amor, A débil mental* e *Precoce* questionam os papéis maternos, escancarando, como afirmado pela autora, “o sinistro e o belo do vínculo entre mãe e filho”, conforme breve resenha no site Amazon, que complementa: “no mundo ficcional cruel e poético de Harwicz, o amor é desequilibrado, movido por desejo e violência”. Nesse sentido, a proposta deste artigo é analisar a temática da maternidade nas obras que fazem parte da trilogia de Harwicz e refletir sobre o que esses papéis representam e “escancaram” do vínculo materno na contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura latino-americana; Literatura de mulheres; Trilogia da paixão; Ariana Harwicz; Contemporâneo.

Resumen: La argentina Ariana Harwicz ha sido una autora con interesante destaque en la escena literaria latinoamericana, principalmente con traducción y publicación en Brasil, recientemente, por la editora Instante. En esa “Trilogía de la pasión”, las novelas *Matáte, amor, La debil mental* y *Precoz* cuestionan los papeles maternos, destacando, como afirmado por la autora, “o sinistro e o belo do vínculo entre mãe e filho”, de acuerdo con la breve reseña en el sitio Amazon, que complementa: “no mundo ficcional cruel e poético de Harwicz, o amor é desequilibrado, movido por desejo e violência”. En este sentido, la propuesta de este texto es analizar la temática de la maternidad en las novelas que hacen parte de la trilogía de Harwicz y reflejar sobre lo que esos papeles representan y “escancaram” del vínculo materno en la contemporaneidad.

Palabras clave: Literatura latinoamericana; Literatura de mujeres; Trilogía de la pasión; Ariana Harwicz; Contemporâneo.

“Quando analisamos a literatura, falamos de literatura; quando a avaliamos, estamos falando de nós mesmos”
Terry Eagleton, em *Teoria da Literatura: uma introdução*

Introdução

Nos últimos anos o mercado editorial brasileiro consolidou um olhar bastante “feminista” ao contribuir para os lançamentos de inúmeros nomes de autoras latino-americanas, sobretudo as argentinas. Editoras e selos editoriais estão cada vez mais dedicados a fazer circular as instigantes produções literárias de mulheres da América Latina, reve-

lando as novidades da literatura latino-americana, da literatura argentina, da literatura feminista de mulheres e da literatura contemporânea, em temáticas que transformam o status quo “esperado” (por quem?) do “feminino” (qual?) e da contemporaneidade, caóticos e transgressores (ambos), numa sociedade cada vez mais insólita.

Nessa tendência estético-literária, encontramos Ariana Harwicz. Escritora, roteirista, dramaturga e documentarista argentina, seus textos têm circulado no Brasil de maneira destacada¹, justamente, por uma literatura que desacomoda e perturba, seja pela construção narrativa de um abusador/estuprador de menores², seja pela desconstrução da imagem imaculada da maternidade. É sobre esse último tema que nos debruçaremos neste artigo.

A “involuntária” trilogia chamada “Trilogia da paixão” da autora argentina traz três referências de imagens da maternidade sob um ponto de vista não tão comum, afetivo ou carinhoso. Por meio das obras *Morra, amor*, *A débil mental* e *Precoce*, o pacato e simples cenário rural francês é palco de uma atmosfera violenta e caótica, com mães e filhos que vivem na simbiose de neuroses, memórias, corpos e realidades, em que o parentesco subverte fronteiras de comportamentos sociais e de limites psicoemocionais das relações, atuando no limiar entre a escrita poética e a violência da linguagem.

Morra, amor é originalmente lançado em espanhol em 2012, com o título *Matáte, amor*, e no Brasil em 2019, pela editora Instante. Tem como enredo a narrativa em primeira pessoa de uma mulher recentemente mãe, que passa a narrar o caos psicológico que vive a partir da experiência da maternagem com o bebê recém-nascido, o marido, a família do marido e a pacata cidadezinha em que vivem. Na contracapa da edição brasileira, a sinopse da narrativa configura a experiência impactante da leitura:

Em uma região esquecida do interior da França, uma mulher luta contra seus demônios: ao mesmo tempo que abraça a exclusão, quer pertencer; que almeja a liberdade, sente-se aprisionada; que anseia pela vida familiar, deseja incendiar a casa.

¹ Tendo em vista a importância do movimento de tradução das obras de autoras latino-americanas no Brasil, no contexto deste trabalho elegeu-se a versão em português das obras analisadas.

² Referência à recente obra lançada no Brasil da autora, *Degenerado* (HARWICZ, 2022).

Casada e mãe de um bebê, ela se percebe cada vez mais sufocada e reprimida, apesar da estranha aceitação do seu comportamento errático pelo marido (HARWICZ, 2019³).

Em *A débil mental*, lançado em espanhol como *La débil mental* em 2014 e no Brasil em 2020, pela mesma editora, a narrativa não dá continuidade com os mesmos personagens, mas segue a mesma atmosfera sombria e confusa de uma narração em primeira pessoa. Nesse caso, mãe e filha, num discurso simbiótico que se confunde, relatam suas dores, traumas e desejos de si e da outra, na ansiosa espera pelo parceiro sexual da filha, que é casado e só pode se encontrar com ela em breves encontros:

Em um vilarejo distante de tudo, mãe e filha se espionam, se odeiam, se amam. Uma depende da outra em um círculo de destruição mútua, mas também de afeição. Porque esta é, sim, uma história de amor - na qual, porém, um abraço pode acabar em facada. A única saída possível está no amante da filha, o redentor capaz de transformar para sempre a vida de ambas (HARWICZ, 2020).

Por último, em *Precoce*, de 2020, publicado originalmente como *Precoz*, em 2016, a trilogia também segue com novos personagens, mas a mesma atmosfera discursiva de caoticidade e confusão. A mãe possui um amante e vive entre os também breves encontros com o homem e o cuidado com o filho adolescente, que parece apresentar dificuldades em conseguir viver sua própria identidade, dada a codependência com a figura materna:

Em um ambiente rural, mãe e filho levam a vida no limite - do amor, da obsessão e da indigência. Caçam, vasculham o lixo, vagam pelas ruas, são perseguidos por policiais e assistentes sociais. A mulher, embora dependente do amante casado que a rejeita, é também mãe obstinada que teme perder o filho, o qual vê rapidamente se transformar em homem (HARWICZ, 2021).

Os ambientes e os cenários das narrativas parecem se confundir assim como os papéis e os limites das relações entre mães e filhos. Dessa forma, percebe-se inicialmente que a proposta narrativa de Harwicz é desacomodar a experiência narrativa, de leitura e de estética literárias. Assim, a partir das obras apresentadas, o objetivo deste artigo é pensar os textos de Harwicz, que atuam no limiar entre poética e violência, analisando a maternidade e como essa temática apresenta uma tendên-

³ As edições dos livros utilizadas para este artigo são no formato e-book, por isso não contêm número de página.

cia contemporânea da literatura: a transgressão causada pelas produções escritas por mulheres e a literatura como incômodo.

A maternidade: um tema e um desejo incômodo

Ariana Harwicz apresenta ao leitor experiências incômodas da maternidade: em *Morra, amor* uma mulher narra, em fluxo de consciência, as angústias de uma pacata vida que leva ao lado do marido e do bebê recém-nascido; em *A débil mental* as vozes de mãe e filha se confundem numa prosa simbiótica, cujas relações também se confundem, entre amor e ódio, prazer e desprezo; e em *Precoce* há uma relação obsessiva, confusamente incestuosa, entre mãe e filho. Apesar de as histórias não se cruzarem ou não terem relações entre si, a atmosfera narrativa se mantém a mesma nos três romances, com as vozes em primeira pessoa e o mesmo ambiente rural, afastado das grandes cidades, com pequenos núcleos de interação.

Em resenha para o suplemento literário “Pensar”, do jornal Estado de Minas, Sérgio Tavares destaca a complexidade da escrita de Harwicz, a dificuldade de definição e o modo como o incômodo se coloca como um recurso narrativo:

Não é fácil descrever o estilo da autora argentina sem recorrer a uma analogia. É como tatear por um terreno envolto em névoa e cheio de perigos, onde o que está em primeiro plano são vultos. Os enredos são repletos de possibilidades interpretativas. Como se a história de fato estivesse bispada sob o fluxo frenético de consciência, sob esse desarticulado caudal de palavras, imagens brutas, sensações primitivas e uma essência do que poderia ser uma crítica social deambulando por todo o texto (TAVARES, 2020, s.p.).

O clima de que algo pode acontecer a qualquer momento, porque percebemos que a crise é constante nas narrativas. Em *Morra, amor*, o primeiro da série, evidencia-se a voz de uma mulher que parece ter abandonado a vida progressa ao ser mãe. Ao longo da narração a narradora vai dizendo como se sente no papel que lhe parece único: “eu mesma, letrada e formada na universidade, sou mais animal que essas raposas desenganadas com a cara tingida de vermelho e um pau atravessando a boca de par em par” (HARWICZ, 2019).

O tema central de *Morra, amor* é a depressão pós-parto, numa não realização da maternidade e um não pertencimento ao papel de mãe: “as outras um segundo depois de parirem dizem, já não imagino minha vida sem ele, é como se ele estivesse sempre estado comigo, pfff. Já

vou, amor! Quero gritar, mas me afundo mais ainda na terra sulcada” (HARWICZ, 2019). A inaptidão de desempenhar o suposto papel de mãe exemplar sufoca a personagem-protagonista, confrontada com a imagem pré-gravidez – “e eu sou uma mulher largada que tem cáries e não lê mais” (HARWICZ, 2019) –, que tenta levar a vida adiante, apesar da insatisfação: “bebo da garrafa em longos goles e inspiro pelo nariz, querendo estar, exatamente, morta” (HARWICZ, 2019).

A desmitificação da realização da maternidade vai sendo confrontada com as experiências da nova vida versus a lembrança do que se era anteriormente:

Eu queria ter Egon Schiele, Lucien Freud e Francis Bacon como vizinhos, assim meu filho poderia crescer e se desenvolver intelectualmente vendo que o mundo em que o pus é um pouco mais interessante que só abrir claraboias através das quais nada se vê. Assim que os outros escapam para os quartos para se desopilarem, escuto meu sogro cortando a grama debaixo da neve com seu novo trator verde e penso que, se pudesse linchar toda a minha família para ficar a sós por um minuto com Glenn Gould, eu o faria [...]. Já não sabia o que fazer por mim quando bateu na porta de madrugada e entrou tímida, com outro copo d’água e um comprimidinho verde e branco. Obrigada, disse, e assim que ela saiu o atirei no fogo. Não gosto de efeitos colaterais. Não gosto da antidepressão (HARWICZ, 2019).

Na impossibilidade de mudar, a vida da narradora vai se trancafiando na necessária obrigatoriedade de uma realização num papel que não quer lhe pertencer; com a culpa de não poder “dar conta”, ela passa a tentar transpor a realidade que vive, buscando experiências de realização por meio da negação do papel de esposa e mãe, seja na infidelidade do casamento com o vizinho, seja no afastamento da casa, do marido e do filho na internação em hospital psiquiátrico: “No fim da noite é tanta a raiva que tenho acumulada que poderia beber até ter uma parada cardíaca. Isso é o que eu me digo, mas não é verdade. Não conseguiria enxugar nem meia garrafa. Isto são os meus dias, um aperto contínuo. Uma lenta perdição” (HARWICZ, 2019).

Já em *A débil mental* a voz narrativa da filha toma a frente, mas por vezes se confunde com a da mãe. Vamos conhecendo a vida da personagem, confusamente, aos poucos sendo desvelada, na ânsia pelo encontro com o amante casado, na angústia das vivências com a mãe – “a vida é uma cachorra no cio, mas às vezes oferece o impossível. A mim, oferece uma pureza demoníaca. E me ofereço a ele” (HARWICZ,

2020) –, nas recordações da infância e no papel passivo de ser objeto dos desejos do outro:

Eu o escutei com a reverência e o assombro de uma débil mental que se embaralha e se perde em mil detalhes à sua volta, uma praga de micróbios sobre a esplanada. Confundo o balançar dos animais com o das plantas, as lagartixas insoladas enfiando-se nas bocas de lobo. E tudo ao final foi difuso, impreciso, brumoso. O que ele tinha me explicado? Continuávamos ligados. Minha boca feito um alongado focinho. De onde vinham esses vocábulos? Por que havia preferido esses a outros? Que idioma escolher para batizar as coisas? Como alguém é capaz de falar? O que tinha dito. Eu tinha esquecido. Era o líquido espesso da saliva se acumulando, desfazendo-se, no seu palato. Essa transmutação de boca em divindade. Como uma doença genética incurável, terminou seu discurso e nos beijamos. E beijar-nos foi como **avançar** com a faca em riste (HARWICZ, 2020).

A personagem-narradora segue as ordens da mãe: mesmo amando o homem, segue o plano da mãe de matá-lo. A morte parece algo superficial e sem importância, não se sabe se é uma possibilidade de ascensão social, uma fuga ou um encontro com o inevitável:

E não consigo pensar em mais nada. Já não sinto que meu cérebro é meu. É impossível que estejamos vivas dentro de uma hora, de modo que me agarro e grito e bato nela com o punho fechado, mas sem nenhuma esperança, sem nenhum sentido. Sem desejo, olho para tudo sem me despedir, mas tampouco estou neste mundo (HARWICZ, 2020).

Ainda em *A débil mental*, temos certa ação do papel que não pertence só à mãe, pois a filha, apesar de extensão da matriarca, tenta sair do sufocamento dessa relação maternal. Já em *Precoce* o protagonismo volta à voz da mãe, que constrói o filho adolescente ao leitor por meio de seu discurso, assim como a relação com o amante casado. O relato segue caótico, existindo e se construindo ao leitor ao passo que vai sendo narrado, tudo muito nebuloso e confusamente indefinível:

Fico em frente à janela vedada e durmo com a mão aberta em cima do gato. O filho desde despencando pelos degraus. Tem sangue nos joelhos e me chama. Mamãe. Mamãe. Estou acordada na cadeira de balanço a dois passos da escada mas de olhos fechados. O fogo já não existe. Preciso procurar com o que lhe esfregar os joelhos e consolá-lo mas não consigo me mexer. [...] Com o frasco limpo a ferida e pego meu filho no colo. Mas é comprido demais, crescido demais e me passa. Subo a escada com seus pés pendurados e, balançando, o deixo cair um pouco antes de chegar. Não consigo mais te carregar, grandalhão, seu corpo é o dobro do meu (HARWICZ, 2021).

Novamente a expectativa de que algo está prestes a ocorrer a qualquer momento toma conta da experiência leitora ao longo de toda a

narrativa. O leitor vai descobrindo aos poucos somente poucas peças da narrativa, e deve conectá-las para poder entender as histórias. No trecho destacado abaixo há alguns indícios de que há segredos e algo “errado” na relação entre mãe e filho, na cena em que chega na casa em que moram uma assistente social:

Não vai hoje, fica comigo, perdão, amanhã te levo no colégio, e bem agora vejo uma mulher baixa andando e olhando para cá. Vai, não seja egoísta, você não vai perder nada hoje e eu preciso de você, que lição vocês vão poder aprender. E uma mão bate à nossa porta. [...] Não temos alternativa senão enfrentá-la. Abro o postigo, mal dá pra ouvir. Sim? Bom dia, sou a assistente social, queria conversar um pouco com a senhora se for possível agora, já que foi uma longa viagem até aqui. Foi muito difícil encontrar a casa, não tem endereço nem número. [...] É seu filho lá em cima? Por que não está na? E a tal história de que está doente, uma gripe, e meu filho se cobriu com as mantas. Como eu descreveria a relação, se nos adaptamos a viver em um lugar assim [...] (HARWICZ, 2021).

Para Sérgio Tavares (2020, s.p.), a escrita de Ariana Harwicz “não é para todo tipo de leitor, mas, ao adentrar o universo caótico engendrado pela autora, é impossível sair ileso”. Nos relatos dos papéis de mãe de filho recém-nascido, mãe e filha adulta, mãe e filho adolescente vamos reconhecendo a complexidade de suas representações e as subversões de seus limites, no limiar entre aquilo que é normativizado e socialmente aceito do que é ilegal, imoral, antiético.

Sérgio Tavares destaca também que a literatura de Harwicz é uma literatura wicca, “um caldeirão ficcional”. Nesse sentido, pensamos como os discursos e os temas presentes na trilogia, como depressão pós-parto, abuso infantil, prostituição, incesto e neuroses subvertem a ótica tida como normal de uma relação saudável entre mães e filhos. São textos atuando no limiar entre poeticidade e violência, em que as vozes narrativas vão se confrontando e se conflituando em suas perspectivas narrativas, experiências pessoais, espaços sociais opressores e traumas psíquicos. Sem dúvidas, a narrativa de Harwicz nos causa constante incômodo.

Considerações finais: sobre a literatura escrita por mulheres – uma literatura do incômodo

Nos anos 90 um texto de Cristina Ferreira-Pinto foi muito importante para o cenário das representações literárias latino-americanas de escrita de mulheres, destacando a relação entre realidade social e regis-

tro literário, pois “os escritores latino-americanos têm constantemente produzido uma literatura profundamente engajada com a realidade sociopolítica de seus países” (FERREIRA-PINTO, 1995, p. 81). Nesse sentido, a América Latina se caracteriza como uma “terra de contrastes” que sempre se apresentou com uma literatura que expressa essa complexidade racial e étnica como um elemento social que norteia e potencializa os discursos literários.

Ferreira-Pinto (1995, p. 81) destaca que essa literatura urgente se configura sob dois elementos principais: pelo “meio cultural, político e socioeconômico do autor” e pela “tomada de consciência, do escritor como tal, isto é, como indivíduo que escreve, dentro desse meio”. Junto a esses pontos, soma-se o “compromisso de retratar, estudar e, frequentemente, denunciar a realidade social e política de seus países” (FERREIRA-PINTO, 1995, p. 81), e destaca-se a literatura como um produto cultural e artístico que interfere e tenciona as circunstâncias sociais, ao passo que o social também interfere nas narrativas ficcionais.

A maneira como a ficção se tornou registro de memórias coletivas na América Latina se marca pela maneira como os fatos históricos são contados, tendo em vista os sistemas repressivos das ditaduras das Américas. Nessa relação entre as memórias e a produção autoral se marca também a escritura de mulheres, já que Ferreira-Pinto (1995, p. 84) destaca que

[...] a história pessoal do sujeito feminino questiona a história da comunidade e, através do próprio ato narrativo, se empenha em um processo de autoanálise que é no mesmo tempo uma análise histórica, já que a “História” com H maiúsculo se encontra enredado na história.

As narrativas contemporâneas atuam duplamente no trabalho de registro da história, mas também em uma tendência contemporânea de registro do status quo e do incômodo como experiência leitora no universo caótico em que estamos vivendo. Com a experiência vivida nestes últimos anos de fake news, manipulação de informações e pandemia, as inúmeras e complexas percepções das realidades estão sendo confrontadas e constantemente questionadas, e a literatura tem sido campo aberto para essas instabilidades como exemplos de narrativas desses cotidianos que têm expandido e ampliado os sentidos do que é real e do que é ficcional.

Para Mariana Sanchez, jornalista, tradutora, pesquisadora da literatura latino-americana e integrante da curadoria e coordenação editorial

da Coleção Nos.Otras, da Relicário Edições, ao ser questionada sobre semelhanças e diferenças da escrita das autoras latino-americanas:

O que une e o que diferencia as autoras latinas?

Na verdade, as únicas coisas que as unem são o fato de serem mulheres e de escreverem neste território gigantesco que é a América Latina. Fora isso, praticamente tudo as diferencia; afinal, autoria literária é feita disso, de singularidades. Cada autora trabalha seus temas e formas de um modo bastante original, e é isso que nos interessa em relação a elas. Há muitos modos de produzir literatura, assim como há muitos modos de ser mulher na América Latina [...]. (CRUZ, 2022).

Dessa forma, a singularidade de Ariana Harwicz é atuar nos espaços literários de produção e recriar, por meio discursivo e temático, as manifestações da maternidade. Relembrando o que Nelly Richard discute, “A escrita tem sexo?”, no que tange às singularidades destacadas por Sanchez terem como fator o gênero na escritura, entendemos que estamos à frente de uma forma que não só dá conta de escrever meramente como uma mulher, mas que transgride justamente as formas de narrar. A proposta de Richard considera a escrita como uma produtividade que coloca a identidade como representação: a feminização da escrita é um exercício de “um feminino que opera como paradigma de desterritorialização dos regimes de poder e captura da identidade, normatizada e centralizada pela cultura oficial” (RICHARD, 2002, p. 133).

Nesse aspecto, o feminino, como metáfora da marginalidade, da subversão e da dissidência, “que se produz a cada vez que uma poética, ou uma erótica do signo, extravasa o marco de retenção/contenção da significação masculina com seus excedentes rebeldes (corpo, libido, gozo, heterogeneidade, multiplicidade) para desregular a tese do discurso majoritário” (RICHARD, 2002, p. 133), opera no valor de contestar práticas hegemônicas, entendendo a escritura como “o lugar onde o espasmo da revolta opera mais intensivamente” (RICHARD, 2002, p. 139).

Na “trilogia da paixão” de Harwicz ocorre um processo de maturação discursivo e temático em que opera certa revolta e subversão do papel de ser mãe, suas angústias, suas necessidades, seus silenciamentos. Ao reconstruir vivências narrativas em que a maternidade é questionada, no limiar da moral e da ética, a escrita passa a servir à potência do papel de transgressão política, não só do próprio papel político da maternidade e sua prática, mas dos sintomas que a arte proporciona para o desconforto das representações.

A marginalidade, que Richard destaca como elemento norteador da feminização da escrita, coloca-se, na trilogia de Harwicz, como confronto nas reações e relações das personagens, o status quo aparentemente ordenador do ambiente narrativo, as ações e os desfechos de suas histórias; por fim, também se destaca, e talvez seja o mais transgressor, a experiência leitora de caos e confusão que o leitor vivencia, como incômodo nas ações de conhecimento da narrativa e reconhecimento dos sentimentos e das sensações das personagens.

Ao reescrever o paradigma da imagem da mãe perfeita e amorosa, rompendo com o estereótipo de realização da mulher com a maternidade, a transgressão temática de Harwicz se torna o centro da narrativa. Nem o ato de concepção, nem a vida puérpera são realizantes, ao passo que a convivência entre mães e filhos se torna por vezes doentia, justamente por essa ausência de realização pessoal da mãe para/com o filho. O filho receberá a herança desse desequilíbrio emocional, político e pessoal da mãe e terá nessa relação uma duplicidade de dores e traumas que só poderá “curar” se ousar se descolar para poder ter sua própria identidade. Do contrário, o círculo vicioso da codependência seguirá seu percurso, como única constante, com finais não previstos, nem esperados, nem tão felizes.

A escrita, nesse sentido, representa “justamente trabalhar (no) entre, interrogar o processo do mesmo e do outro, sem o qual nada vive”, escreve Hélène Cixous (2022, p. 58), na recente tradução em português do célebre ensaio “Le rire de la Méduse”. Para a autora,

Um texto feminino não pode ser nada menos que subversivo: se ele se escreve, é erguendo, vulcânico, a velha crosta da propriedade, portadora dos investimentos masculinos, e não de outra forma; não há lugar para ela se ela não é um ele? Se ela é ela-ela, é somente quebrando tudo, despedaçando os alicerces das instituições, explodindo com a lei, contornando com a “verdade” de rir (CIXOUS, 2022, p. 68).

Para finalizar, reforço que o movimento de tradução e publicação de narrativas de autoras latino-americanas em solo brasileiro se destaca não só pela divulgação de autoria feminina, mas, principalmente, pela transgressão das novas formas de narrar e da literatura como um recurso estético que conforta em tempos de crise. É curioso como, mesmo com um texto que extrapola a concepção narrativa tradicional, ainda sabemos as possibilidades de seus limites. No mundo social da pós-verdade, a literatura se coloca como uma segurança em tempos em que as realidades, os fatos e os feitos estão em constante questionamento

e postos à prova. No contexto editorial, o incômodo de ser mulher e escrever ficção é substituído pela necessidade de relatar fatos que são bem mais incômodos, cujos discursos, sejam eles escritos ou não pela ótica de gênero, podem ocasionar.

Referências

CIXOUS, Hélène. *O riso da medusa*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

CRUZ, Márcia Maria. Mariana Sanchez: ‘cada autora trabalha um tema de forma original’. *Estado de Minas*, 11 fev. 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2022/02/11/interna_pensar,1344084/mariana-sanchez-cada-autora-trabalha-um-tema-de-forma-original.shtml. Acesso em: set. 2022.

FERREIRA-PINTO, Cristina. Escrita, auto-representação e realidade social no romance feminino latino-americano. *Revista de Crítica Literária Latinoamericana*, n. 45, p. 81-95, 1. sem. 1995.

HARWICZ, Ariana. *Morra, amor*. São Paulo: Editora Instante, 2019. E-book.

HARWICZ, Ariana. *A débil mental*. São Paulo: Editora Instante, 2020. E-book.

HARWICZ, Ariana. *Precoce*. São Paulo: Editora Instante, 2021. E-book.

HARWICZ, Ariana. *Degenerado*. São Paulo: Instante, 2022.

RICHARD, Nelly. A escrita tem sexo?. In: RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas*. Arte, cultura, gênero e política. 4. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002[1993].

TAVARES, Sérgio. O beijo com a faca em riste: Ariana Warwicz narra relação complicada entre mãe e filha. *Estado de Minas*, 13 nov. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/11/13/interna_pensar,1204251/beijo-com-faca-em-riste-ariana-harwicz-relacao-complicada-mae-filha.shtml. Acesso em: set. 2022.



Não é um rio: uma análise da narrativa de Selva Almada à luz da teoria de Orhan Pamuk

Não é um Rio: an analysis of Selva Almada's narrative in the light of Orhan Pamuk's theory

*Andressa Carbonera Feltrin
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)*

Resumo: O presente trabalho visa discorrer a respeito da obra *Não é um rio*, romance da escritora argentina Selva Almada, com ênfase na análise de seu enredo, alicerçado no texto teórico de Orhan Pamuk, *O que nossa mente faz quando lemos um romance*. Levando em consideração a teoria do autor de que o gênero romanesco desencadeia uma série de mecanismos dos quais nosso pensamento se vale durante a leitura, observa-se como essas mesmas funções desenvolvem-se no texto de Almada. Para melhor elaborar a proposta, são ponderados conceitos como o de romance, seu advento e suas supostas características estéticas; as caracterizações do narrador na obra de ficção e sua importância para a construção do enredo da estória; tempo e espaço da narrativa, que são considerados peças centrais e fundamentais para o entendimento e a interpretação de *Não é um rio*; a particularização das personagens dentro dessas escalas temporal e espacial e sua relevância ao longo da estória, de acordo com as temáticas que reproduzem; e o caráter real maravilhoso no texto literário, capaz de mesclar a realidade e o imaginário.

Palavras-chave: *Não é um rio*; Selva Almada; Romance.

Abstract: The preset work aims to discuss the work *Não é um rio*, a novel by the Argentinian writer Selva Almada, with emphasis on the analysis of its plot based on the theoretical text of Orhan Pamuk, *“O que nossa mente faz quando lemos um romance”*. Taking into account the author's theory that the novel genre triggers a series of mechanisms of which our thinking is used during reading, it is observed how these same functions develop in Almada's text. To better elaborate the proposal, concepts such as romance, its advent and its supposed aesthetic characteristics are considered; the characterizations of the narrator in the work of fiction and its importance for the construction of the plot of the story; time and space of the narrative, which are considered central and fundamental pieces for the understanding and interpretation of *Não é um rio*; the particularization of the characters within these temporal and spatial scales and their relevance throughout the story, according to the themes they reproduce; and the marvelous real character in the literary text, capable of mixing reality and the imaginary.

Keywords: *Não é um rio*; Selva Almada; Novel.

1. Considerações iniciais

Desde seu boom no século XX, a literatura latino-americana vem ganhando espaço no universo literário mundial. Selva Almada, autora

argentina, está dentro desse círculo de escritores que, merecidamente, se destacam entre os literatos. Seu último lançamento, *Não é um rio*, encerra, em uma só obra, toda a simplicidade e a complexidade de uma escrita ímpar.

Ao adentrar as primeiras páginas da obra, o leitor depara-se com um enredo aparentemente banal. À medida que vai desenvolvendo a leitura, porém, percebe a amplitude de uma narrativa intrincada. Com base nessas considerações, busca-se, neste trabalho, analisar a obra e decifrar seus enigmas valendo-se do texto *O que nossa mente faz quando lemos um romance*, do escritor Orhan Pamuk. Em sua escrita, o autor disserta a respeito do gênero romance e de nove mecanismos dos quais se vale nossa mente para processar a leitura. Principiando pela visão geral que se tem do texto literário e finalizando com a descoberta de um centro secreto presente nele, objetiva-se analisar como essas etapas se dão ao longo da leitura de *Não é um rio*.

Para isso, alguns critérios importantes são revisitados. Haja vista a classificação da obra como romance, reflete-se acerca da história do gênero com o passar dos tempos; a presença ou a ausência de características formais e estéticas ligadas a ele; sua liberdade de escrita; o abandono dos pressupostos universais e a atenção às particularizações, sejam elas em âmbito temporal, espacial ou referentes às personagens; a representação do cotidiano, o tipo de narrador empregado na obra de Almada, suas características e as funções que desempenha dentro dela. Ademais, tendo em vista a presença de fatos inexplicáveis como recurso narrativo utilizado pela autora, analisa-se a conceitualização de realismo mágico e como ele supostamente se apresenta dentro do texto.

Ao relacionar a obra de Almada à teoria desenvolvida por Pamuk, busca-se chamar a atenção para uma nova maneira de olhar e pensar o texto literário. E a liberdade do romance somada à poeticidade e à criatividade da autora argentina permitem essa experiência única e inovadora.

2. “Não é um rio, é este rio”

Qual seria o limite entre o real e o imaginário? Essa talvez seja a questão-chave ao final da leitura de *Não é um rio*, obra mais recente da escritora argentina Selva Almada. Em suas quase cem páginas, o livro convida-nos a refletir acerca dessa e de outras indagações não somente à medida que se analisam o enredo e as temáticas abordadas pela autora,

mas também quando se estipulam relações entre elas e a definição e as características – se é que podem ser definidas de forma estrutural e sentenciada – atribuídas ao romance.

Valendo-se daquilo que pode ser considerado o elemento triunfal do gênero – ou, também, digno de condenação –, a liberdade, a autora personifica em sua narrativa as palavras de Marthe Robert (2007, p. 14) em *Romance das origens*, origens do romance: “Da literatura, o romance faz o que quer: [...] nenhuma prescrição, nenhuma proibição vem limitá-lo na escolha de um tema, de um cenário, um tempo, um espaço”. Livre para criar, Almada vai na contramão do comum, do usual, e apresenta ao leitor um cenário interiorano, afastado da grande metrópole e povoado por personagens singulares. A delimitação desse espaço torna-se extremamente relevante para a construção da narrativa e influencia, de maneira crucial, os indivíduos que a compõem, uma vez que “as personagens do romance só podem ser individualizadas se estão situadas num contexto com tempo e local particularizados” (WATT, 2010, p. 22). Em lugar de ruas asfaltadas e grandes edifícios, têm-se a areia, a terra, o rio, a mata, os animais.

O Negro entra no mato. Camiseta pendurada no ombro, passo largo mas lento. Aqui, tudo na penumbra. Lá fora, o sol, uma bola de fogo que se apaga no rio. Há barulhinhos de pássaros, de bichos miúdos. Um sussurro de folhagem. Preás, fuinhas, viscachas se esgueiram entre os talos. Vai cauteloso, o Negro, com respeito, como se entrasse na igreja. Andar leve, de veado-catingueiro. Mesmo assim, acaba que pisa num galhinho fino, num monte de vagens de curupitã, e vem o estrondo. O som das vagens secas se amplifica entre os troncos de amieiro e tamboril, sobe, sai do círculo compacto do mato. Alerta sobre a presença do intruso. Esse homem não é desse mato, e o mato sabe. Mas deixa. Que se meta, que fique o tempo que precisar para juntar lenha. Depois, o próprio mato vai cuspi-lo, os braços cheios de galhos, de volta para a margem. (ALMADA, 2021, p. 15)

O contraste entre o indivíduo forasteiro e aqueles que pertencem, legitimamente, àquele local é nítido e perpetua-se ao longo de toda a narrativa. Além disso, no ambiente idealizado por Almada os seres vivos não se resumem àqueles sujeitos que o habitam. A natureza, como uma espécie de personagem, quase um tipo de entidade, também reitera sua vida. Para descrever tudo isso, porém, o tempo – elemento que, uma vez particularizado, juntamente com o espaço, especifica as personagens – empregado pela autora é de suma importância, mas, há que se dizer, também um dos mais contraditórios.

Friedman (2002, p. 171-172), em seu ensaio *O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico*, elenca quatro questões importantes que servem de apoio para a construção de uma visão geral acerca da escrita ficcional: “1) Quem fala ao leitor? [...] 2) De que posição (ângulo) em relação à estória ele conta? [...] 3) Que canais de informação o narrador usa para transmitir a estória ao leitor? [...] 4) A que distância ele coloca o leitor da estória?”. Para responder a essas indagações e/ou reflexões, o tempo empregado na narrativa torna-se uma peça essencial, capaz de influenciar até mesmo nas funções a serem desempenhadas pelo narrador. Este, em terceira pessoa, onisciente, dirige-se ao leitor narrando a estória por meio de suas próprias palavras, mas exercendo incursões sobre as mentes das personagens, expressando, dessa forma, seus pensamentos, sentimentos e emoções bem como descrevendo suas ações.

Como, no entanto, Almada utiliza uma narrativa ora no tempo presente, ora no tempo passado, emaranhando, assim, a sequência temporal, o narrador posiciona-se de forma alternada em relação aos fatos ocorridos e/ou que ocorrem. A distância dentro da narrativa, dos episódios e das personagens, também varia constantemente: ora o narrador coloca o leitor distante dos acontecimentos, ora próximo. Haja vista essa jogada narrativa e estilística da escritora, Não é um rio exige constantemente do leitor uma leitura atenta, que pode vir a se tornar, por vezes, confusa, ainda que intrigante. Imerso no universo particular e peculiar que a autora constrói, cabe ao leitor decifrar os enigmas impostos pela narrativa – mesmo alguns deles sendo inexplicáveis. Parecendo saber desse esforço exigido, nossa mente, desperta, libera uma série de mecanismos que visam auxiliar, assim, no processo de entendimento acerca da complexidade e das incógnitas presentes no romance. Esses mecanismos, quando percebidos de forma consciente pelo leitor, permitem elaborar um novo olhar sobre o texto literário e considerá-lo de inúmeras maneiras até então desconhecidas.

3. A mente e o romance: as etapas de processamento da narrativa

Orhan Pamuk (2011), em seu brilhante texto *O que nossa mente faz quando lemos um romance*, reflete acerca do gênero, o que ele pode fazer com nosso pensamento e quais os mecanismos que ativa à medida que progredimos em sua leitura. Por conta de seu caráter e estilo livres,

o romance permite, segundo o autor, várias interpretações bem como maneiras distintas de se encarar o texto literário.

Da mesma forma, aprendi pela experiência que há muitos modos de ler um romance. Às vezes, lemos logicamente; às vezes, com os olhos; às vezes, com a imaginação; às vezes, com uma pequena parte do cérebro; às vezes, como queremos; às vezes, como o livro quer; e, às vezes, com todas as fibras do nosso ser. (PAMUK, 2011, p. 10).

Levando em consideração essa premissa, pode-se pensar que Não é um rio sugere, de certa forma, todas essas maneiras de ler devido ao seu enredo intrincado, muito mais complexo do que aparenta ser. Haja vista essa perspectiva, é possível analisar o romance de Selva Almada por meio de nove passos e/ou mecanismos que Pamuk (2011, p. 21) indica como “operações que nossa mente executa quando lemos um romance”.

Em um primeiro contato com a estória, “Observamos a cena geral e seguimos a narrativa” (PAMUK, 2011, p. 21), isto é, adentra-se o universo da obra e, aos poucos, vai-se formando uma visão ampla dela, mas ainda superficial e incompleta. São os primeiros passos do leitor, que ainda engatinha e precisa aprofundar a leitura para encontrar maiores respostas e especificações. Em Não é um rio percebe-se a particularização das personagens, que são desde o início identificadas: Enero, Tilo, Negro, Eusebio; mais adiante, Aguirre, Siomara, Mariela, Lucy. Essa nomeação das personagens, como sujeitos até então comuns, é proposital: “Os nomes próprios têm exatamente a mesma função na vida social: são a expressão verbal da identidade particular de cada indivíduo” (WATT, 2010, p. 19). Cada um dos nomes está ligado, também, ao contexto e ao local de origem das personagens, divididas entre cidadinas e interioranas.

A seguir, “Transformamos palavras em imagens mentais” (PAMUK, 2011, p. 22). Após obter uma visão geral acerca do que pode vir a se tratar o texto, das personagens que saem da cidade para pescar em um rio situado no interior da Argentina, dos moradores locais que, até então, mostram-se figuras secundárias, o leitor passa a montar um cenário em sua mente. Imagina-se o espaço, a sua paisagem, as pessoas que se inserem nela e as suas fisionomias. Aqui, “são decisivas a atenção do escritor para com o detalhe visual e a capacidade do leitor de, através da visualização, transformar as palavras numa grande paisagem pintada”

(PAMUK, 2011, p. 13). Esse processo evidencia-se logo no primeiro parágrafo do livro:

Enero Rey, em pé, firme em cima do bote, as pernas entreabertas, o corpo maciço, sem pelos, a barriga inchada, olha fixo para a superfície do rio, espera de revólver em punho. Tilo, o rapazinho, no mesmo bote, inclina-se para trás, o cabo da vara apoiado no quadril, girando a manivela do molinete, dando puxões na linha: um fio de brilho contra o sol que já vai esmorecendo. O Negro, cinquentão como Enero, metido no rio, ao lado do bote, com água até o saco, também se inclina para trás, a cara roxa de sol e de esforço, a vara arqueada, puxando e soltando a linha. A rodinha do molinete que gira, a respiração que parece de asmático. O rio quieto. (ALMADA, 2021, p. 9)

Valendo-se de uma espécie de câmera, cujo “objetivo é transmitir, sem seleção ou organização aparente, um ‘pedaço da vida’ da maneira como ela acontece diante do medium de registro” (FRIEDMAN, 2002, p. 179), o narrador apenas mostra aqueles indivíduos, ali, parados, dois em cima do bote, um dentro do rio, que permanece imóvel. Passa-se a imaginar, então, aquele espaço, a mata, a água, as figuras, as cores dominantes da paisagem, o silêncio que ali paira.

À medida que se progride na narrativa, tendo bem estabelecidos os aspectos gerais e a paisagem que se cria, o leitor aprofunda-se na estória que está sendo desenvolvida pelo romance. Dessa forma, encontram-se já familiarizadas com o espaço as personagens, com suas histórias de vida e identidade. Já sabe-se que Enero, Negro e Eusebio são grandes amigos, que esse último está morto e que Tilo, filho do amigo falecido, torna-se uma espécie de substituto do pai, completando, agora, o trio. Já sabe-se também que Aguirre personifica as crenças e as leis internas daquela cidade, que Siomara enfrenta e sofre conflitos existenciais e que Mariela e Lucy, suas filhas, têm uma história curiosa, ainda por ser decifrada.

Iniciam-se, então, reflexões mais elaboradas. Surgem dúvidas e questionamentos a respeito do enredo, e “Outra parte de nossa mente se pergunta até que ponto a história que o escritor está nos contando é uma experiência real e até que ponto é imaginação” (PAMUK, 2011, p. 22). A essa altura da leitura entra em cena o caráter realista do romance, que “não está na espécie de vida apresentada, e sim na maneira como a apresenta” (WATT, 2010, p. 11). Ao situar suas personagens em uma pequena cidade interiorana, Almada retrata suas vidas cotidianas, os costumes daquele lugar, o modo de vida de seus habitantes, as marcadas diferenças existentes entre os indivíduos da metrópole e do interior. Até

então, a ficção se assemelha à realidade que conhecemos ou julgamos conhecer.

Apesar de seu realismo formal, no entanto, é preciso considerar que “o romance não tem regras nem freios, sendo aberto a todos os possíveis, de certa forma indefinido de todos os lados” (ROBERT, 2007, p. 14). É por meio dessa liberdade de criação que Almada constrói o enredo de Siomara, Mariela e Lucy. Ao primeiro contato com a história da mãe e das duas filhas o leitor desenvolve um panorama geral da situação e segue a leitura com a finalidade de decifrar seu desfecho. Em determinado ponto da narrativa, porém, as trocas de tempo empregadas pelo narrador – ora valendo-se do passado, ora do presente – e o descobrimento da morte das duas meninas fazem com que a trama se torne confusa, perdendo, aparentemente, todo o sentido. Tendo a mãe presenciado o funeral das próprias filhas, como é possível que Mariela e Lucy estejam, após o acidente, vivas perante Enero, Negro e Tilo?, indaga-se o leitor. Verdade é que para esse mistério não há resposta correta, apenas conjecturas. Quer seja um sonho, uma fantasia ou não, o fato é que “a arte do romance conta com nossa capacidade de acreditar ao mesmo tempo em estados contraditórios” (PAMUK, 2011, p. 10), e talvez aí esteja todo o seu encanto.

Mortas para a mãe e o tio. Vivas para os três forasteiros. O leitor continua a se perguntar: “a realidade é assim? As coisas narradas, vistas e descritas no romance correspondem ao que sabemos por nossa própria experiência?” (PAMUK, 2011, p. 23). O que Almada constrói nesse núcleo da narrativa assemelha-se a uma espécie de realismo mágico. Não há explicações racionais e/ou científicas para os eventos narrados, “O acontecimento é impossível. Mesmo assim, suspendemos nossa descrença, pois a imagem expressa de forma poderosa e comovente as emoções que vinham se preparando nas páginas anteriores” (LODGE, 2020, p. 143). Pouco importa a não compreensão perante o real maravilhoso empregado pela autora. A poeticidade, ao final da estória, quando Mariela e Lucy auxiliam Enero, Negro e Tilo a fugirem da cidade quase mística e, depois, regressam – espiritualmente, fisicamente? – à casa preenche todas as lacunas da obra, mesmo que de forma inexplicável.

Se por um lado o leitor confunde-se com as temáticas indecifráveis, por outro passa a estabelecer relações entre os temas cotidianos e seu conhecimento prévio e de mundo. É nítido o que não parece real, mas o que parece também carrega enorme significância. Dessa forma,

“Formulamos juízos morais acerca das escolhas e da conduta das personagens; ao mesmo tempo, julgamos o escritor por seus juízos morais sobre suas personagens” (PAMUK, 2011, p. 23). Essas formulações estão intimamente ligadas às temáticas relevantes abordadas por Almada: a violência, as imagens impostas pela sociedade à figura feminina, o embate entre o indivíduo da metrópole e o indivíduo do interior, a natureza.

Desde a primeira página de *Não é um rio* o leitor percebe que a natureza que cerca a cidade ganha tanto protagonismo quanto as personagens que circundam aquele espaço. Não é uma paisagem qualquer; ela é tomada de vida.

Justo nessa hora um vento se mete pelas árvores, e tudo está tão calado, por conta da hora, que o rumor das folhas cresce como a respiração de um animal enorme. Escute só como respira. Um bufar. Os galhos se mexem como costelas, inflando-se e desinflando-se com o ar que se mete pelas entranhas. (ALMADA, 2021, p. 51)

O respeito que a ela delegam os moradores, além de um símbolo de veneração e cuidado, é também um dos fatores que diferencia o sujeito citadino do sujeito interiorano. No momento em que os dois grupos se encontram, Aguirre e seus amigos percebem a crueldade da pesca de Enero, Negro e Tilo. Observando os três tiros dados no animal, Aguirre reflete: “Três tiros? Deram três tiros. Basta um” (ALMADA, 2021, p. 14). As três marcas no cadáver do bicho são suficientes para que os nativos se revoltam contra os forasteiros e o abuso que fazem de uma liberdade – sobre a natureza e a cidade – que não é sua por direito.

Não são apenas árvores. Nem arbustos. Não são apenas pássaros. Nem insetos. O jacurutu não é um gato-do-mato, se bem que às vezes pareça. Não são uns preás. É este preá. Esta urutu. Este caraguatá, único, com seu centro vermelho como o sangue de uma mulher. [...] E de novo: não é um rio, é este rio. [...] Não era uma arraia. Era aquela arraia. Um bicho lindo, toda aberta no barro do fundo, devia estar brilhando branca feito uma noiva na profundidade sem luz. Rente ao limo ou planando com seus tules, magnólia das águas, procurando comida, perseguindo a transparência das lavas, as raízes esqueléticas. Os anzóis enganchados nas asas, os puxões ao longo da tarde inteira, até que se desse por vencida. Os tiros. Arrancada do rio só para ser devolvida depois. Morta. (ALMADA, 2021, p. 51-52)

A maneira poética como o narrador descreve o pensamento de Aguirre sobre a arraia no fundo do rio contrasta violentamente com suas reflexões acerca da crueldade imposta pelos três estranhos ao animal que

compõe aquela natureza. A violência que se segue – durante a festa – a esse episódio configura-se como uma “lição” que o povo da ilha, representado por Aguirre e seus companheiros, em suas leis internas, tem de ensinar aos forasteiros. Para os moradores ela é justificável, pois “O diabo não mora na ilha. O diabo, Aguirre bem sabe, tem que cruzar o rio para chegar aqui” (ALMADA, 2021, p. 84), e é preciso que seja expurgado de toda e qualquer forma.

Mas a violência, no entanto, não se restringe ao embate entre a cidade e a ilha. Está contida, também, internamente, na própria comunidade, em seus próprios moradores. Siomara, injustamente acusada pelo pai quando mais nova, sofre com a lembrança da opressão, com o preconceito velado por ser mãe solteira, com os fantasmas ainda vivos das filhas. Para aliviar a dor, recorre ao fogo: “Atear fogo era seu jeito de pôr a raiva para fora, tirá-la do peito, como quem diz: olhem o tamanho da minha fúria, tomem juízo antes que ela chegue até vocês” (ALMADA, 2021, p. 47). Mas ainda assim se contém. Ainda segue os padrões estipulados e convencionados por aquela sociedade – que, nesse sentido, não se difere muito das demais.

Como era mãe solteira, não queria que a criticassem por nada, as meninas sempre na risca, bem penteadas, com elásticos no cabelo. Para que ninguém tivesse nada para falar, nem dela nem das filhas. Que tola! O povo sempre acha alguma coisa para falar. E se não acha, inventa. (ALMADA, 2021, p. 48)

Presas aos grilhões sociais, Siomara não parece ter a liberdade para ser quem realmente é – ou quem gostaria de ser. O chamado do fogo, narrado com tamanha poeticidade, representa esse anseio por tornar-se livre.

Às vezes Siomara quase diria que o fogo fala com ela. Não assim como se fala com uma pessoa, não com palavras. Mas há alguma coisa ali, no crepitar do fogo, o som mínimo das chamas, como se quase fosse possível ouvir o ar que vai se consumindo, alguma coisa, ali, que fala apenas com ela. Muito embora não o diga com palavras humanas, Siomara sabe que a está convidando. Como quem diz: venha, pode vir, venha. [...] Ela se faz de desentendida. Ainda lhe resta alguma força para resistir. Mas por quanto mais tempo? Um dia, ela bem sabe, vai atender ao chamado do fogo. (ALMADA, 2021, p. 49)

Essas correlações que o texto permite ao leitor fazer é também uma das maneiras pelas quais o romance opera em sua mente: “avaliamos e desfrutamos a precisão das analogias, o poder da fantasia e da narrativa, a construção das frases, a secreta e cândida poesia e a

musicalidade da prosa” (PAMUK, 2011, p. 23). Assim prossegue-se na leitura, e “Enquanto nossa mente realiza todas essas operações ao mesmo tempo, congratulamo-nos pelo conhecimento, pela profundidade e pelo entendimento que conquistamos” (PAMUK, 2011, p. 24). A essa altura do processo o leitor já está integrado no enredo da estória, já elabora pontos de vista e opiniões acerca das temáticas conflituosas, já tenta abranger o todo da narrativa, sua “memória trabalha muito e sem parar” (PAMUK, 2011, p. 24), esforçando-se para reter cada mínimo detalhe dela e conectar todas as pontas soltas.

Um de seus grandes obstáculos ainda permanece o tempo empregado pelo narrador e o maravilhoso e inexplicável caso das meninas mortas. Mesmo sem ainda poder chegar-se a uma conclusão objetiva e racional acerca desse núcleo, o leitor, no entanto, já entende que Não é um rio utiliza a “experiência passada como causa da ação presente” (WATT, 2010, p. 23). Enero, Negro e Tilo não estão ali, na cidade interiorana, no rio, por um motivo qualquer, mas pela lembrança dos momentos vividos com Eusebio. A violência que sofrem por parte de Aguirre e os habitantes locais não é gratuita, mas consequência da crueldade para com a natureza e a violação dos códigos de conduta da ilha. Siomara não consegue encontrar as filhas, pois elas estão mortas.

Tendo alcançado esse nível de entendimento, o leitor chega ao último estágio do processo: “Buscamos o centro secreto do romance com extrema atenção” (PAMUK, 2011, p. 25). Essa busca, no entanto, mostra-se um pouco complexa, confusa, devido ao próprio enredo da obra. Mas a percepção que se tem é do entrelaçamento de dois núcleos, a princípio totalmente opostos, mas que com o desenrolar da narrativa se cruzam, se fundem. Mesmo sem uma explicação coesa, o leitor aceita a atuação de Mariela e Lucy, ainda que mortas. Aceita sua capacidade de interagir com os forasteiros e mudar o curso da estória. É no clímax, e no fim, que o leitor experimenta uma espécie de catarse: ao auxiliar Enero, Negro e Tilo a saírem do vilarejo, as meninas, lembrando figuras etéreas, encerram e expurgam a ameaça personificada e representada na figura dos três homens, restaurando, assim, a ordem natural – e mística – da ilha.

4. Considerações finais

Desde o momento em que entrou em cena na história literária mundial, o romance foi alvo de diversas críticas – sejam elas positivas ou

não. O rompimento com as tradições do passado, a sua liberdade de escrita e a aparente falta de normas estéticas que deveriam servir para consolidá-lo como gênero literário são alguns dos pontos mais discutidos. Mas essa terra supostamente sem lei na qual ele habita talvez seja justamente o aspecto que o torna tão especial, tão consumido e preferido por inúmeros leitores mundo afora.

Quebrar esses paradigmas é o que *Não é um rio* talvez faça de melhor. Em seu romance pouco extenso, *Selva Almada* mostra-se brilhante ao retratar, por meio de seu narrador, aquilo que o gênero procurou destacar: o cotidiano. Trocando o universalismo dos clássicos pela particularização das personagens, e indo mais além ao sair da metrópole e fixar-se no interior, a autora enfatiza o elemento alteridade ao colocar frente a frente sujeitos e costumes tão distintos. A utilização de um narrador em terceira pessoa, onisciente, com acesso às mentes das personagens, mas que parece viajar no tempo, ora narrando no passado, ora no presente, torna a obra ainda mais especial, mas também, por vezes, mais confusa.

Por exigir o máximo de atenção durante a leitura, *Não é um rio* mexe com a cabeça do leitor. Um dos recursos para entendê-lo melhor é analisá-lo de acordo com o que Pamuk (2011) considera como o processo que nossa mente desenvolve ao ler um romance. Passa-se, assim, pelo reconhecimento das personagens, do tempo, do espaço, pela transformação das palavras em paisagens, pelo questionamento sobre o realismo presente na narrativa, pelas relações desenvolvidas entre os conhecimentos prévios e de mundo do leitor e aquilo que o enredo aborda, pelo pensamento reflexivo e crítico acerca das temáticas sociais empregadas pela autora, pela apreciação da construção textual e de sua poeticidade, pelos reconhecimentos e entendimentos, pela memorização, até chegar ao centro secreto, à decifração do enigma que o texto engloba.

É muito provável que nossa mente sempre execute esses passos a cada nova leitura – ou releitura –, mas por vezes podemos não nos dar conta. Analisando o texto literário consciente dessas etapas, outras percepções vão surgindo, pois lê-se com mais atenção, interpreta-se o texto a fundo, em suas entrelinhas. É como se o leitor ouvisse as engrenagens do pensamento trabalhando com força máxima. E de fato elas trabalham para compreender as dicotômicas simplicidade e complexidade que coabitam o texto de *Almada*, com sua espécie de

realismo mágico impossível de explicar-se, mas totalmente passível de crer-se e sentir-se.

Referências

ALMADA, Selva. *Não é um rio*. Trad. de Samuel Titan Jr. São Paulo: Todavia, 2021.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. Trad. de Fábio Fonseca de Melo. *Revista USP*, n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.

LODGE, David. *A arte da ficção*. Trad. de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2020.

PAMUK, Orhan. O que nossa mente faz quando lemos um romance. In: PAMUK, Orhan. *O romancista ingênuo e o sentimental*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 09-28.

ROBERT, Marthe. Por que o romance?. In: ROBERT, Marthe. *Romance das origens, origens do romance*. Trad. de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 11-31.

WATT, Ian. O realismo e a forma romance. In: WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 09-36.

Anarquia sexual e performances transgressivas: a estética *queer* de Oscar Wilde no cinema¹

Sexual anarchy and transgressive performances: the Oscar Wilde's *queer* aesthetics in cinema

Andrio J. R. dos Santos
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista PNPd/CAPES.

Resumo: Velvet Goldmine (1998) explora a figura efervescente de Brian Slade, um rock star fictício, queer e controverso, vagamente inspirado em David Bowie. Embora o filme de Todd Haynes foque em Slade, a primeira figura representada na tela é Oscar Wilde. A única fala do jovem Wilde durante o prólogo, “I want to be a pop idol”, ecoa a opinião de Max Fincher (2007), para quem a ressonância simbólica da imagem, da vida e da obra de Wilde tem fortes relações com nossas noções contemporâneas de queer. Não é tarefa complicada traçar a herança artística e simbólica de Wilde, cuja vida foi ficcionalizada nas adaptações filmicas Wilde (1997), baseado na biografia Richard Ellmann (1988), e The Happy Prince (2018), escrito, dirigido e protagonizado por Rupert Everett. No presente ensaio, discorro sobre a crise de masculinidade no fim de siècle inglês, com foco em problemáticas relativas ao corpo como mídia de relação entre sujeitos, cultura e objeto de arte. Para tal, discuto a representação de Wilde e sua estética queer nas produções supracitadas, considerando também o papel que The Picture of Dorian Gray exerceu no fatídico destino do autor.

Palavras-chave: Performance; Transgressão; Identidades queer; Cinema.

Abstract: Velvet Goldmine (1998) approaches the blazing figure of Brian Slade, a fictional, queer and controversial rock star, loosely inspired on David Bowie. Although Todd Haynes' film focuses on Slade, the first character appearing on screen is Oscar Wilde. The young Wilde has only one line during the prologue, “I want to be a pop idol”, which echoes Max Fincher (2007) opinion, for whom the symbolic resonance of Wilde's image, life and work bares strong relations with our contemporary notions of queer. It is not a complicated task to trace Wilde's symbolic and artistic heritage. His life was fictionalized in the film adaptations Wilde (1997), based on the biography by Richard Ellmann (1988), and The Happy Prince (2018), written, directed and starring Rupert Everett. In this essay, I discuss the crisis of masculinity that took place in the English fin de siècle, focusing on problems related to the body as a media of relations among subject, culture and art object. To this end, I discuss the representation of Wilde and his queer aesthetics in the aforementioned productions, also considering the role that The Picture of Dorian Gray played in the author's tragic fate.

Keywords: Performance; Transgression; Queer identities; Cinema.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Sobre Oscar Wilde, dândis e *rock stars*

Velvet Goldmine (1998) explora a figura efervescente de Brian Slade, um rock star fictício, ícone do glam rock, queer e controverso, vagamente inspirado em David Bowie. Embora o filme de Todd Haynes foque em Slade, interpretado por Jonathan Rhys Meyers, a primeira figura representada na tela é Oscar Wilde. Na cena que abre o filme um bebê é deixado diante da porta dos pais do autor. Ao fitar os céus, eles parecem distinguir os vestígios de algum objeto voador misterioso ou talvez de uma estrela cadente. Essa metáfora, concebida ao gosto do nonsense, prediz que a criança será diferente, individual e, no escopo do filme, queer. No manto que envolvia o bebê Wilde havia um broche dourado ornado com uma esmeralda. Mais tarde esse broche passa para Jack Fairy, uma espécie de protótipo da cena glam, então para Brian Slade, Curt Wild e, por fim, o jornalista Arthur Stuart. Em certo aspecto, o broche representa um tipo de herança estética e cultural queer que perpassa todas as figuras não conformantes com categorias hegemônicas de corpo, gênero e sexualidade, categorias desafiadas e transgredidas por meio das performances identitárias dessa miríade de rock stars. Em Velvet Goldmine Oscar Wilde é a primeira dessas figuras subversivas.

Max Fincher (2007, p. 8) discute a historicidade do termo queer e defende que “[t]he risk of the charge of anachronism in using queer is a risk anyone must confront who reads fiction queerly before the most widely recognized queer, Oscar Wilde”². O autor sugere que a figura de Wilde representa uma divisão de águas em nossas ideias a respeito do que seria queer e que isso se deve, em parte, à persistência e à relevância da contínua e extraordinária ressonância simbólica da personalidade, da vida, da obra e do trágico destino de Wilde. Não é tarefa complicada traçar a herança artística e estética de seu único romance, *The Picture of Dorian Gray* (1890), seja em reinterpretações contemporâneas na literatura, como *Dorian, An Imitation* (2002), de Will Self, seja em adaptações para o cinema e apropriações da personagem em séries de televisão, como *Penny Dreadful* (2014-2016). O mesmo pode ser dito da imagem de Wilde, que persistiu na cultura e no imaginário ocidental, como exemplifica o comentário de Fincher. A vida do autor foi reinterpretada nas adaptações para o cinema Wilde (1997),

² Tradução do autor: “O risco de ser acusado de anacronismo por usar queer é um risco que qualquer um vai correr ao ler ficção de maneira queer antes da figura queer mais amplamente conhecida: Oscar Wilde”.

dirigido por Brian Gilbert, em que o autor é interpretado por Stephen Fry, baseado na biografia Richard Ellmann (1988), e *The Happy Prince* (2018), escrito, dirigido e protagonizado por Rupert Everett, produção que ficcionaliza os últimos anos de sua vida.

Wilde (1997) retrata um longo período da vida do autor, compreendendo a visita aos Estados Unidos, em 1882, a ascendência na sociedade Inglesa, a escrita e a publicação de várias obras, o julgamento, a prisão e, depois de liberto, o reencontro com Alfred Douglas na França, em 1897. O filme foca principalmente nos três casos amorosos mais notáveis do autor, com o crítico Robert Ross e os poetas John Gray e Alfred Douglas, apresentando um tom um tanto leve mesmo nas cenas na prisão, e a cena final, que mostra o reencontro com Douglas, possui uma atmosfera otimista. Já *The Happy Prince* (2018) cobre o período posterior à liberação de Wilde da prisão, em 1897, até sua morte em Paris, em 1900. O autor deixa a Inglaterra e navega para o exílio, em Dieppe, na França. Mais tarde ele encontra-se com Alfred Douglas e eles seguem para Nápoles, onde vivem juntos por alguns meses antes de se separarem de vez. Ao contrário de Wilde (1997), a produção se inicia com um tom um tanto otimista, mas logo se dedica a explorar as variadas atribulações e angústias que permeiam os anos finais da vida de Wilde: a aflição em não mais conseguir escrever, as dificuldades financeiras, o declínio da saúde e o isolamento social.

A condenação e o retrato dos últimos anos de Wilde em *The Happy Prince* reportam-se à crise de masculinidade verificada no fim do século XIX na Inglaterra (SHOWALTER, 1990). Segundo Butler (2019, p. 69), “gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância”. Ou seja, o discurso é estrutura que regula o processo e essa aparente substância assegura ao gênero valor de verdade. Nesse aspecto, “os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável” (BUTLER, 2010, p. 195). São essas categorias definidoras que são postas em cheque no fim de siècle inglês, e o caso de Wilde revela-se emblemático. *The Happy Prince* retrata as consequências da ostracização sofrida por Wilde devido a uma performance identitária queer e, nesse aspecto, transgressora. Nesse aspecto, a produção demonstra que o corpo, como mídia ou espaço em que performamos gênero e sexu-

alidade, está imerso em territórios sociais e enfrenta tensões constantes, algo demonstrado pelo corpo condenado de Wilde. Além disso, a construção e a transgressão da categoria “corpo” no fim do século XIX inglês é mediada pelo discurso a respeito do “pecado inominável”, “a perversão sem nome”, eufemismos para sodomia (WARNER, 2004).

Outra questão merecedora de atenção é que o original de *The Picture of Dorian Gray*, ou seja, o texto como Wilde o concebeu, só foi publicado recentemente, em 2011, com o título de *The Picture of Dorian Gray: An Annotated, Uncensored Edition*, editado por Nicholas Frankel, uma edição que compõe uma série anotada da Harvard University Press sobre os “clássicos”. O original foi republicado pela mesma editora em 2012, agora sob o título de *Oscar Wilde: The Uncensored Picture of Dorian Gray*. Ambas as edições apresentam o material original submetido por Wilde a *Lippincott’s Monthly Magazine*, em 1890. O editor Joseph Marshall Stoddart viu-se alarmado pelo conteúdo homoerótico e pelos aforismos paradoxais e subversivos do texto, concluindo que a obra poderia ofender a sensibilidade de certos leitores. Por isso, depois de consultar diversos associados, decidiu que editaria a obra “selecionando qualquer passagem questionável” (STODDART, 2012, p. 44), o que resultou na edição de inúmeras passagens e no corte de cerca de 500 palavras, na sua maioria relacionadas a questões políticas e sexuais, principalmente homossexuais.

No presente capítulo, dedico-me a discorrer sobre a crise de masculinidade no fim de siècle inglês, com foco em problemáticas relativas ao corpo como mídia de relação entre sujeitos, como cultura e como objeto de arte. Como objeto de análise, discuto a representação de Wilde nas produções Wilde e *The Happy Prince*, considerando também o papel que *The Picture of Dorian Gray* exerceu no fatídico destino do autor. Também traço um comentário sobre a estética queer do autor, como a representada em *Velvet Goldmine*.

A anarquia sexual do *fin de siècle* inglês e o caso Wilde

Oscar Wilde está sepultado no cemitério Père Lachaise, em Paris. A tumba maciça, moderna, comissionada pelo amante de Wilde, Robert Ross, e concebida pelo escultor inglês Jacob Epstein, revela-se um dos mais reconhecidos e visitados túmulos do cemitério, notável por servir de repouso a inúmeros escritores e artistas, como Balzac, Chopin,

Proust, Gertrude Stein e Jim Morrison. Até alguns anos atrás a superfície do monólito era coberta por centenas de marcas de batom, alguns antigos e já desgastados, outros novos e vibrantes. Wilde (2000, p. 526) escreveu a Alfred Douglas que “[i]t is a marvel that those red-roseleaf lips of yours should be made no less for the madness of music and song than for the madness of kissing”³. Talvez a passagem tenha inspirado a ação. Há quem considere as marcas de beijos como um ato de vandalismo, afirmando que a gordura presente no batom poderia danificar a tumba. Mas essas são pessoas de variados gêneros e sexualidades que visitaram o local para homenagear um escritor e esteta que, de alguma forma, é pertinente em suas vidas. Hoje, o túmulo de Wilde se encontra encapsulado por uma redoma de vidro, que agora recebe os beijos e as dedicatórias dos visitantes.

Cinco anos antes da morte, Wilde deixou de ser reconhecido como uma das mais celebradas figuras britânicas e passou a ser considerado, praticamente do dia para a noite, como um dos mais notórios criminosos sexuais. Em 1895 Wilde foi condenado a dois anos de prisão com trabalhos forçados sob a acusação de gross indecency (indecência vulgar). Após libertado, viveu exilado na França, com a saúde comprometida e o espírito desgastado, falido e ostracizado pelas classes altas e elite britânicas até sua morte por meningite em um decadente hotel parisiense em novembro de 1900, aos 46 anos. Antes da prisão, Wilde fora um dos principais autores de teatro e prodígios britânicos, celebrado em West End e nos círculos intelectuais de Londres, assim como em clubes e nos meios das classes dominantes.

Mesmo antes de ser reconhecido como escritor, ele fora o principal porta-voz do esteticismo, a noção da “arte pela arte” que vinha ganhando cada vez mais espaço na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos no período de ascensão de Wilde na cena cultural, no início da década de 1880. Sua morte coincide com o fim da década decadentista, momento associado mais a ele do que a qualquer outra figura, tanto por sua personalidade marcante e vida trágica quanto por suas consideráveis realizações artísticas e estéticas. Os últimos anos de Wilde podem ser resumidos em um triste sumário. Ele assumiu, no exílio, o nome de Sebastian Melmoth, uma referência ao martírio de São Sebastião (ícone homossexual) e um epônimo do protagonista de *Melmoth the*

³ Tradução do autor: “É uma maravilha que esses seus lábios rubros de pétalas de rosa tenham sido concebidos tanto à insânia da música e do canto quanto à insânia do beijo”.

Wanderer (1820), um romance gótico escrito por Charles Maturin, tio-avô de Wilde, em que o protagonista faz um pacto mefistofélico e vaga pela terra, autoexilado. Constance, sua esposa, visitou-o apenas uma vez na prisão para informá-lo sobre a morte de sua mãe, então cortou relações com o autor – Constance teve uma morte prematura em 1898. Depois de preso, Wilde jamais voltou a ver os dois filhos. Assim como a esposa, eles adotaram o sobrenome Holland e Constance e sua família materna os instruiu a “to forget that we had ever borne the name of Wilde and never to mention it to anyone” (HOLLAND, 1987, p. 76)⁴.

As condições inóspitas da prisão cobraram um preço alto de Wilde. Isolado e desmoralizado, ele chegou a escrever: “I will never outlive the century. The English people will not stand for it” (WILDE, 2000, p. 1149)⁵. Richard Ellmann (1988), biógrafo de Wilde, estima que ele se encontrava acamado em setembro de 1900. No leito de morte, Wilde já não era mais capaz de falar, mas assentiu receber a extrema-unção. Ellmann (1988) também comenta que Robert Ross, que estava junto de Wilde nesse período, determinou-se a conseguir um padre para Wilde apenas para que pudesse haver uma cerimônia fúnebre formal e para evitar que o corpo fosse parar em um necrotério e uma autópsia fosse executada. Segundo Ellmann (1988), o caixão era barato e o carro funerário desgastado. O escritor Ernest La Jeunesse, que compareceu ao funeral, escreveu que apenas 13 pessoas acompanharam a comitiva ao cemitério Bagneux, onde Wilde foi sepultado em 3 de dezembro. A lápide simples apresentava um versículo de Jó 29:22: “À minhas palavras nada ousaram acrescentar, e elas recaíram sobre eles”⁶. Em 1909 os restos de Wilde foram movidos para o Père Lachaise, e três anos depois a esfinge de Epstein seria assentada sobre ele. As cinzas de Ross foram depositadas em um compartimento do túmulo no Père Lachaise após sua morte, em 1918.

Para compreender os eventos que levaram Wilde a ser condenado, é preciso compreender a razão das críticas ácidas desferidas contra *The Picture of Dorian Gray* e, antes de tudo, que o fin de siècle inglês foi, segundo Elaine Showalter (1990), um período de “anarquia sexual”. O

⁴ Tradução do autor: “Esquecer que já tivemos o nome Wilde e jamais mencionar tal fato a ninguém”.

⁵ Tradução do autor: “Eu nunca vou sobreviver à virada do século. Os ingleses não tolerariam”.

⁶ Original, em inglês: “To my words they durst add nothing, and my speech dropped upon them”.

fim do século XIX foi marcado por escândalos sexuais e uma consequente atmosfera de paranoia relativa à sexualidade. O Criminal Law Amendment Act, estabelecido em 1885, originou-se do pânico causado pelas notícias sobre a exploração sexual de garotas jovens. O caso foi desvelado pelo jornalista William Thomas Stead, que publicou uma série de artigos no *The Pall Mall Gazette*, em 1885, intitulados *The Maiden Tribute of Modern Babylon*, os quais expunham casos de exploração sexual infantil em Londres. O estatuto 11 do Ato de 1885, denominado *Labouchère Amendment* (“Emenda Labouchère”), foi proposto pelo escritor, editor e político radical Henry Labouchère, que criminalizava *gross indecency* entre homens, e foi incluído de última hora, depois que o debate parlamentar e a votação foram encerrados. No entanto a emenda foi efetiva em reprimir e criminalizar práticas homossexuais, além de instigar as ansiedades sociais inglesas a respeito da homossexualidade. A palavra-chave da emenda (*gross indecency*) era ampla o bastante para abranger qualquer prática sexual entre homens, independentemente de faixa etária ou consento, e foi sob o escopo dessa emenda que Wilde e inúmeros outros homossexuais foram processados e condenados até a extinção do Ato de 1885, ocorrida no século XX, em 1956.

O caso conhecido como “Escândalo de Cleveland Street”, que antecede o de Wilde, foi o mais notável processado sob a Ementa Labouchère entre 1889 e 1890. Ao final de 1889, quando Wilde iniciava a escrita de *Dorian Gray*, surgiram rumores na imprensa envolvendo alguns militares e aristocratas e um endereço em Fitzrovia, distrito da cidade de Westminster. As investigações policiais revelaram um círculo de profissionais do sexo masculino operando em Londres, chamados de *rent boys* (garotos de programa). Os jovens trabalhavam como operadores de telégrafo durante o dia e garotos de programa à noite, em um bordel masculino na Cleveland Street, 19. Lorde Arthur Somerset, escudeiro do príncipe de Gales, foi uma das figuras mais notáveis afetadas pelo escândalo e teve de fugir para a França em 1889 para evitar ser processado.

A repercussão desse e de outros casos, e de rumores, intensificou a preocupação pública com questões relativas à sexualidade e potencializou respostas ferrenhas das instituições públicas e privadas, na forma de campanhas reforçando a visão puritana do mundo, da moral e dos costumes, além de um senso renovado de moral pública. Somaram-se

a isso a instituição de emendas, frequentemente bem-sucedidas, que propunham censurar conteúdos e posturas taxadas como vulgares e impróprios. Houve, em especial, uma preocupação em reafirmar a importância da família e da estrutura familiar como baluarte contra a decadência moral. Muitos ingleses viam tais escândalos relativos à homossexualidade como indícios da mesma imoralidade que causara a ruína da Grécia e de Roma. “If England Falls, it will be this sin, and her unbelief in God, that will have been her ruin”, escreveu um clérigo anônimo (WEEKS, 1977, p. 18.)⁷. O furor público concernente à prostituição e à epidemia de sífilis mudaram o discurso sobre corpo, sexualidade e enfermidades: “in periods of cultural insecurity, when there are fears of regression and degeneration, the longing for strict border controls around the definition of gender, as well as race, class, and nationality, becomes especially intense” (SHOWALTER, 1990, p. 4)⁸.

Mas o limite da sexualidade hegemônica era apenas um dos ameaçados durante o fim do século, e a sexualidade apenas uma das áreas em que a anarquia parecia iminente. A década de 1880 foi turbulenta na Inglaterra. O surgimento de vastas fortunas, fruto do avanço industrial, foi contrabalanceado pelo surgimento de sindicatos e pela fundação do Partido Trabalhista Britânico. As aventuras imperialistas em África, durante as quais diamantes foram descobertos em Transvaal, em 1880, contrastavam com o aumento da pobreza urbana e a dramática atenção que se recebia das instituições sociais. As esperanças nacionalistas do grande Império Britânico foram diluídas e dispersadas por ataques terroristas por parte de anarquistas e irlandeses nacionalistas. Mesmo quando essa era de imperialismo encontrava-se no ápice sentia-se o medo da degeneração e da ruína.

O século XIX inglês alimentou uma crença quase religiosa na distinção entre as esferas do masculino e do feminino. Em períodos revolucionários, o medo e a angústia social relativa à igualdade de gêneros sempre propiciaram esforços para delimitar objetivamente tais diferenças, algo realizado por meio de afirmações pseudocientíficas e da defesa de que havia diferenças cientificamente verificáveis entre

⁷ Tradução do autor: “Se a Inglaterra cair, serão esse pecado e sua descrença em Deus as causas da ruína”.

⁸ Tradução do autor: “Em períodos de insegurança cultural, quando há temores relativos a retrocesso e degeneração, o anseio por um controle rígido dos limites e definições de gênero, assim como de raça, classe e nacionalidade, torna-se particularmente intenso”.

homens e mulheres. A ciência pós-darwiniana fin de siècle oferecia supostas características evolutivas que distinguiriam homens de mulheres. Compreendia-se que as mulheres possuíam características como amabilidade e instinto materno, o que as tornavam adequadas à vida doméstica, ao passo que se considerava que os homens haviam desenvolvido habilidades mais agressivas e competitivas, o que os habilitava à vida pública (KAHANE, 1989).

Os limites entre masculino e feminino representavam um perigoso e dúbio terreno e muitos homens e mulheres consideravam difícil manter tais papéis, o que era a causa de diversas ansiedades sociais. Entre os homens, as oportunidades de ser reconhecido como “bem-sucedido” tanto no lar quanto nos negócios do Império não eram assim tão abundantes e sentimentos reprimidos de força ou afeto acabavam propiciando problemas nervosos. Além disso, segundo Showalter (1990), por reprimir seu “lado feminino” em relação aos aspectos domésticos da vida muitos homens se perguntavam em que posição se encontravam no espectro entre masculino e feminino. É importante lembrar que “masculinity is no more natural, transparent, and unproblematic than ‘femininity’. It, too, is a socially constructed role, defined within particular cultural and historical circumstances, and the fin de siècle also marked a crisis of identity for men” (SHOWALTER, 1990, p. 7)⁹.

A crise de gênero do final do XIX seria um efeito das tensões e das distensões nas rígidas construções relativas à masculinidade e à feminilidade. Durante a década de 1890 o sistema patriarcal estava de fato sob ataque. Mulheres e homens, fossem ativistas, artistas de vanguarda, intelectuais ou radicais políticos, desafiavam a estrutura e os papéis atribuídos a gênero e classe, o sistema de hereditariedade e primogenitura, a heterossexualidade compulsória e a autoridade cultural do casamento. Alguns, principalmente ativistas sociais, identificavam-se como feministas e reconheciam no movimento feminista uma resposta às supracitadas questões. O autor francês Villiers de L’Isle Adam chegou a ser taxado de “vaginista” pelas pautas defendidas. No entanto, o confronto masculino contra o patriarcado não significava necessariamente comprometimento com o feminismo. Showalter (1990) comenta que, ao passo que muitos artistas de vanguarda eram críticos

⁹ Tradução do autor: “A masculinidade não é mais natural, evidente e não problemática do que a ‘feminilidade’. Ela também é um papel socialmente construído, definido por meio de circunstâncias culturais e históricas particulares, e o fin de siècle também marcou uma crise de identidade para os homens”.

ao patriarcado, também demonstraram receio em relação ao feminismo nascente. Tal paradoxo se inscreve no coração da cultura fin de siècle. O intenso sentimento antipatriarcal poderia coexistir em harmonia com a misoginia e a homofobia. Isso, porque essa conjuntura gerou a ideia da decadência da virilidade, algo que, em certas instâncias, foi considerado produto das ações “insidiosas” dos coletivos feministas. Ou seja, o fato de as mulheres se organizarem e demandarem direitos semelhantes aos dos homens desestabilizava a própria noção de masculinidade. Uma resposta comum a tal questão foi o exagerado horror masculino ao potencial castrador da mulher, figurado, por exemplo, nas múltiplas representações do tipo da femme fatale e em expressões misóginas na pintura e na literatura. Afinal, a crise relativa à masculinidade atingiu os indivíduos em todos os níveis – econômico, político, social, psicológico e até mesmo afetivo.

A chamada “cultura de clubes” mostrou-se um aspecto significativo da construção da masculinidade, compreendendo uma rede de clubes para homens que atendia a diversas classes sociais e provia alternativas à vida doméstica, reforçando a separação espacial e social entre homens e mulheres. Segundo Brian Harrison (1978), acontece que o fim de século também foi a “era dos solteirões”, ou de homens casados que despendiam uma porção significativa de tempo como se fossem solteirões (“bachelors”). Os clubes eram extensões das comunidades masculinas formadas nas universidades, como Oxford e Cambridge, e, nesse aspecto, também eram ambientes propícios ao surgimento de sentimentos antifeministas, pois “the privileged enclaves of men’s colleges, men’s holidays, men’s professional brotherhoods, all symbolized and perpetuated in men’s clubs, and they found it painful to contemplate their boyish world being invaded by the females” (GAY, 1993, p. 288)¹⁰.

A cultura de clubes representava uma espécie de terreno de trocas e formação da masculinidade bem como, ao mesmo tempo, dissolução de suas fronteiras. Ou seja, a cultura de clubes representava um espaço social definidor da masculinidade e, ao mesmo tempo, do homoerotismo. Hoje em dia a maioria das discussões sobre sexualidade acaba se aproximando do trabalho pioneiro de Michel Foucault e adotando sua

¹⁰ Tradução do autor: “Os privilegiados enclaves das universidades masculinas, feriados masculinos, irmandades profissionais masculinas eram todos simbolizados e perpetuados nos clubes masculinos, e eles consideravam penoso contemplar seu mundo juvenil invadido por mulheres”.

perspectiva de que o homossexual é uma invenção do fim do século XIX. O conceito de homossexualidade começou a ser traçado em meados de 1880 por John Addington Symonds, Richard Von Krafft-Ebing e Havelock Ellis, autores interessados na questão da sexualidade. Segundo Foucault (1978, p. 43),

[...] the nineteenth-century homosexual became a personage, a past, a case history, and a childhood, in addition to being a type of life, a lite form, and a morphology, with an indiscreet anatomy, and possibly a mysterious physiology. Nothing that went into his total composition was unaffected by his sexuality¹¹.

A homossexualidade se tornou um problema médico, uma patologia e até mesmo uma doença. As especulações médicas e científicas sobre a questão pretendiam estabelecer limites e definições claras, pois “the sodomite had been a temporary aberration; the homosexual was now a species” (FOUCAULT, 1978, 43)¹². Por outro lado, os esforços realizados durante o fim do XIX para regular e controlar a homossexualidade, tentando expulsá-la da esfera da masculinidade, não obtiveram sucesso. Pelo contrário, talvez tenham causado uma intensificação de laços e expressões homossexuais. Jeffrey Weeks (1981, p. 103) comenta que

[...] that new forms of legal regulation, whatever their vagaries in application, had the effect of bringing home to many the fact of their difference and thus creating a new community of knowledge, if not of life and feeling, amongst many men with homosexual leanings.¹³

Foucault (1978) ressalta que esse seria um paradoxo inevitável. A categorização jurídica, a marginalização e a tentativa de controle de um dado grupo social, tal como os homossexuais masculinos, sempre criam esse tipo de discurso reverso de caráter afirmativo, propiciando o surgimento de identidades relativas e uma subcultura em torno da qual essas identidades orbitam, e, não raro, resistem ao status quo. Dessa forma, assim que foi categorizada e delimitada, a homossexualidade

¹¹ Tradução do autor: “O homossexual do século XIX tornou-se um personagem, um passado, um caso clínico e uma infância, além de ser um tipo de vida, uma forma fugidia e uma morfologia, dotado de uma anatomia indiscreta e possivelmente uma fisiologia misteriosa. Nada do que era associado à sua composição total passava incólume por sua sexualidade”.

¹² Tradução do autor: “O sodomita fora uma aberração temporária: o homossexual, era, agora uma espécie”.

¹³ Tradução do autor: “Essas novas formas de regulação legal, independentemente das variabilidades de sua aplicação, tiveram o efeito de esclarecer, para muitos, o fato de sua diferença e, assim, criar uma nova comunidade que tinha a ciência, se não o sentimento o ou modo de vida, das tendências homossexuais entre muitos homens”.

passou também a ter uma voz, a forjar identidades e culturas, por fim desafiando as instituições de poder que a produziram e marginalizaram.

A representação e a estética *queer* de Wilde no cinema

Rupert Everett, diretor, roteirista e interprete do protagonista, retém anos de proximidade artística com Wilde. Ele interpretara o autor na peça *The Judas Kiss* (1998) e estrelara adaptações para o cinema das peças *An Ideal Husband* (1999) e *The Importance of Being Earnest* (2002), o que de certa forma o preparou para escrever, dirigir e estrelar o biopic *The Happy Prince* (2018). A narrativa apresenta-se como um emaranhado melancólico e perspicaz, por vezes sensual e brutal, entre tempo e memória. A produção retrata o declínio fatal dos últimos dias de Wilde, vivendo no exílio, em Paris. Por meio de flashbacks, temos acesso a recortes de sua vida anterior, em Londres, e os contrastes ferozes em relação à vida no exílio. Assistimos ao reencontro esperançoso com amigos em Dieppe, Robert Ross e Reginald Turner, ao reencontro com o amante Alfred Douglas, ao período em que viveram juntos em Nápoles e à morte em Paris. A aristocracia e as classes altas que antes o louvavam agora o desprezam e, mesmo nos ambientes decadentes da Paris finissecular que a personagem frequenta, Wilde vê-se imerso entre o afeto de alguns, por sua personalidade e expressão artística, e a repulsa flagrante de outros, devido ao preconceito por sua sexualidade, agora de conhecimento público.

O título da produção se refere ao conto homônimo, *The Happy Prince*, publicado em uma coletânea de histórias infantis de mesmo nome em 1888. O protagonista da narrativa é a estátua do “príncipe” mencionado no título, uma linda estátua ornada em ouro e gemas preciosas. O príncipe, comovido pelo sofrimento que o cerca, pede a uma andorinha que retire as safiras, os rubis e o manto de ouro que o adornam e os dê aos pobres. Durante o inverno, devido ao frio severo, a andorinha perece e o príncipe se vê de coração partido. Então, “[a]s he is no longer beautiful he is no longer useful” (WILDE, 2008, p. 19)¹⁴, os políticos da cidade decidem retirar a estátua e substituí-la por uma do prefeito. A estátua é derretida, mas o coração de cobre sobrevive. O final revela-se um tanto transcendente. Deus pede a um anjo que lhe traga as duas coisas mais valiosas da cidade e o anjo lhe entrega o

¹⁴ Tradução do autor: “Como ele não mais é belo, não mais é útil”.

coração de cobre do príncipe e a andorinha, e assim eles viverão para sempre na cidade de ouro de Deus. O conto critica os fundamentos utilitaristas da sociedade e denuncia a hipocrisia que determina a relação das pessoas com o outro. Nesse quesito, o texto expõe a autoindulgência que fundamenta as noções de pena e caridade vitorianas que estão na base da estratificação da sociedade. A partir dessas noções, a aristocracia se orientava para auxiliar aqueles em vulnerabilidade social, o que ao mesmo tempo reafirmava sua superioridade tanto política e social, como classe detentora dos meios, quanto moral, como aqueles que provêm de bom grado – ironicamente esperando o reconhecimento social por seus feitos.

Everett se apropria do tema do conto e traça um paralelo com a vida de Wilde, representado como a figura que ofereceu tanto, em nível artístico e cultural, a uma sociedade incapaz de reconhecer tal fato. O tema da injustiça perpassa a produção como um todo, na forma de uma aura de iniquidade. Recém-chegado a Dieppe, acompanhado por Robert “Robbie” Ross e Reginald “Reggie” Turner, Wilde é ostracizado e perseguido por um grupo de jovens ingleses. Os três necessitam buscar refúgio em uma igreja, mas os jovens os seguem. O confronto é inevitável. No entanto, ao contrário do esperado, Wilde arremete contra um dos jovens e o arremessa ao chão, então explode: “What more do you want? [...] You have taken everything, you little shits. Everything! My family. My home. My work. My freedom. Everything. There is nothing else to take” (EVERETT, 2018, p. 22-23)¹⁵. Essa resposta furiosa aos assediadores ressoa diversas cenas, retratadas em flashbacks, em que a personagem é humilhada devido à sua sexualidade. Por exemplo, quando preso, escoltado por um guarda, Wilde é transferido de uma penitenciária à outra e tem de esperar meia hora na estação por uma conexão de trem. Nesse tempo, uma multidão se forma ao redor dele, insultando-o e cuspidando-lhe. A frase que conclui a cena do confronto contra os jovens, de certa forma, dá tom aos últimos anos de Wilde. Reggie comenta que “I didn’t know you had it in you” (EVERETT, 2018, p. 23)¹⁶, ao passo que o protagonista replica: “I don’t. I have nothing in me, not even fear” (EVERETT, 2018, p. 23)¹⁷.

¹⁵ Tradução do autor: “O que mais vocês querem? [...] Vocês tomaram tudo de mim, seus merdinhas. Tudo! Minha família. Minha casa. Minha obra. Minha liberdade. Tudo. Não há mais nada para tirar de mim”.

¹⁶ Tradução do autor: “Eu não sabia que você era capaz disso”.

¹⁷ Tradução do autor: “Eu não sou. Eu não sou mais capaz de nada, nem mesmo de sentir medo”.

O início da narrativa apresenta ares esperançosos. Robbie e Reggie instalam Wilde em um bom hotel sob o pseudônimo de Sebastian Melmoth, comunicam-lhe que levantaram cerca de 800£ em seu nome e que jovens poetas virão visitá-lo, trazendo mais presentes. No entanto, após o primeiro incidente, os administradores do hotel descobrem que Melmoth se trata, na verdade, do afamado Wilde e o expulsam do hotel. Então fica claro que o esperado recomeço pode não passar de uma idealização exacerbadamente otimista. O mesmo acontece em relação aos reencontros com os amantes do protagonista, Robert Ross e Alfred “Bosie” Douglas. No período em que Wilde foi liberto, Ross não era mais seu amante, embora os dois seguissem amigos e nutrissem grande afeição um pelo outro. Em dado momento Wilde afirma que voltará a se encontrar com Douglas, considerado por Ross o homem que arruinara Wilde, então Ross o abandona, o que, em *The Happy Prince*, não deixa de sugerir certo ciúme. Diante das reprimendas de Ross, Wilde afirma que “Bosie loves me Robbie. In a way that you could never understand” (EVERETT, 2018, p. 32)¹⁸, a mesma atestação que Wilde faz ao próprio Bosie depois que este tece um comentário ácido contra Ross: “He loves me, Bosie, in a way that you could never understand” (EVERETT, 2008, p. 37)¹⁹.

Ross foi potencialmente o primeiro amante notável de Wilde, com quem embarcou em um caso amoroso em meados de 1886 – o que não os impedia de ter outros amantes. A maioria dos críticos de Wilde vê a relação como um ponto de virada na vida do autor, pois foi a partir de então que ele passou a reconhecer e a performar mais conscientemente sua homossexualidade. Além disso, Ellmann (1988) afirma que foi Ross que iniciou Wilde em práticas homoeróticas per se. O caso com Ross e o casamento com Constance Lloyd, em 1884, estruturam a vida dupla que Wilde levava, pois ao mesmo tempo que interpretava o papel de marido e pai dedicado, também se permitia envolver-se cada vez mais em relacionamentos homoafetivos, adotando posturas que, talvez ele estivesse ciente, poderiam expor sua vida secreta. No manuscrito de *Dorian Gray*, Lorde Henry afirma que “there are certain temperaments that marriage makes more complex [...] and the one charm of marriage is that it makes a life of deception necessary for both parties” (WILDE,

¹⁸ Tradução do autor: “Bosie me ama, Robbie. De um jeito que você jamais poderá compreender”.

¹⁹ Tradução do autor: “Ele me ama, Bosie, de um jeito que você jamais poderá compreender”.

2012, p. 106)²⁰, algo que, se ele não tinha ciência antes de conhecer Ross, foi conhecimento adquirido. De acordo com Otho, irmão de Constance, foi só em 1895, nos meses que precederam o julgamento de Wilde, que Constance passou a desconfiar da orientação sexual do marido.

Entre 1888 e 1889 o caso de Wilde e Ross se arrefeceu e Wilde envolveu-se em inúmeras aventuras amorosas, entre as quais se destaca o longo e turbulento relacionamento com lorde Alfred Douglas, o mais lembrado de sua biografia. Douglas era o filho mais novo do marquês de Queensberry, algo que se provaria catastrófico para Wilde. Ironicamente, Dorian Gray foi responsável por unir Douglas e Wilde. A relação teve início cerca de um ano depois da publicação do romance e Douglas, obcecado com a obra, ansiava por conhecer o autor. De acordo com Ellmann (1988), Douglas lera Dorian Gray nove vezes antes que a relação começasse. Lisonjeado pela atenção recebida do jovial admirador, Wilde atenciosamente assinou uma cópia de luxo do romance para Douglas durante seu segundo encontro, em julho de 1891. Douglas foi o responsável por introduzir Wilde na subcultura gay de Londres, no contexto de acompanhantes e garotos de programa. Antes disso, ele buscara a companhia de poetas ou artistas, atraído por um ideal de masculinidade encarnado no protagonista do próprio poema Charmides, um título referente aos Diálogos de Platão. Douglas era impetuoso em suas buscas por casos passageiros e aventuras com garotos de programa, e conduziu Wilde por uma trilha arriscada, perigosa e até descuidada em relação a tais aventuras, o que por fim acabaria incriminando-o.

Em *The Happy Prince*, o reencontro com Douglas representa a esperança de redescobrir a criatividade e o amor que a violência da prisão e a humilhação pública retiraram do espírito de Wilde. De fato, é nesse ponto que Wilde (1997) se encerra: os dois amantes encontram-se nas ruas iluminadas de Dieppe, todo o mundo a frente deles. Em *The Happy Prince* o reencontro acontece na estação de trem esfumaçada e Wilde chora ao ver Douglas se aproximar. O amante o conforta e eles passam horas conversando, sentados em um banco da estação. De fato, a simplicidade da cena é o que a carrega de significado, uma vez que demonstra que mesmo os mais singelos atos de amor não sancionados são condenados pela cultura inglesa vitoriana. Wilde e Douglas

²⁰ Tradução do autor: “Há certas disposições que o casamento torna mais complexas [...] e o único encanto do casamento é que torna uma vida de enganos necessária a ambas as partes”.

viam para Nápoles e passam meses hospedados em uma pousada, vivendo em excessos. No entanto a mãe de Douglas corta a sua mesada, mas oferece restituí-la se ele se afastar de Wilde, assim como oferece uma compensação de 500£ a Wilde. A situação causa o irremediável rompimento da relação e Wilde parte para Paris. A partir daí, entra em declínio, bebendo e abusando de drogas, sempre sob a tensão de ser ora acolhido por algum amante ou amigo próximo, ora desprezado e humilhado devido à mácula social que lhe foi imposta.

No exílio, Wilde é referido como “Fairy” algumas vezes. Primeiro por Reggie, em uma piada sobre o retrato da rainha Vitória. Depois, quando Douglas e Wilde se reencontram, o protagonista chora de emoção e Douglas o consola: “Oh Oscar, you silly old fairy, come here!” (EVERETT, 2008, p. 35)²¹. Fairy era um termo comum para se referir a homossexuais no século XIX e foi, por vezes, apropriado pela subcultura gay nascente como uma forma de reivindicação identitária. Curiosamente, o nome de uma das figuras emblemáticas que abre *Velvet Goldmine* (1998) é Jack Fairy, o mesmo personagem que encontra um broche de esmeralda que pertencera a Oscar Wilde. O filme, escrito e dirigido por Todd Haynes, retrata a vida de Brian Slade, um rock star queer e bissexual vagamente inspirado em David Bowie. O mais interessante, no entanto, é o broche encontrado por Jack, que passa mais tarde a Brian, então a Curt, amante de Brian, que por fim o passa a Arthur, que foi amante de Curt. O broche de esmeralda representa, de certa forma, um tipo de herança estética queer deixada por Wilde, uma estética calcada na ressonância de sua vida, obra e destino fatídico. Essa estética não diz respeito a uma herança no sentido de algo herdado ou hereditário, e sim ao instinto performativo que impele tais personagens a desafiar o status quo em nome de uma visão de mundo estética, de revoluções pessoais e, nesse âmbito, da liberdade para performar suas identidades frente a uma sociedade repressiva.

A primeira e única fala do garoto Oscar Wilde no filme é: “I want to be a pop idol” (HAYNES, 1998, p. s.p.)²², o que se mostra mais do que adequado ao espírito de Wilde. De fato, Harold Bloom (2003) sugeriu que, em outras épocas, Wilde talvez tivesse sido uma figura popular, da moda, um esteta superstar, como Andy Warhol. E isso é exatamente o que acontece com os personagens da produção, todos

²¹ Tradução do autor: “Ah, Oscar, sua bicha velha e boba, venha aqui!”

²² Tradução do autor: “Eu quero ser um ídolo pop”.

wildeanos em dados aspectos: Jack Fairy, uma espécie de esteta proto-gótico; Brian Slade, um dândi performer abertamente queer cujo mote maior parece ser a exploração dos sentidos e a experimentação com o corpo, diluindo discursos sobre gênero e sexualidade por meio de atos performativos; Curt Wild, um rebelde romântico procurando por conexões significativas e dado a aforismos cujo nome poderia muito bem ser uma brincadeira com o de Oscar Wilde e o próprio significado de “wild” (indômito, selvagem, louco). É claro que, no caso de Curt, como um bom romântico, seu ímpeto revolucionário o impele contra o rochedo, como demonstra o diálogo com o jornalista Arthur:

Curt Wild

[...] We set out to change the world and ended up... just changing ourselves.

Arthur Stuart

What's wrong with that?

Curt Wild

Nothing... If you don't look at the world
(HAYNES, 1998, p. s.p.)²³

O período de sexual anarchy do fim do XIX inscreve o corpo homossexual como território discursivo em que proliferam angústias sociais em relação à instabilidade de noções de sexualidade e gênero. Nesse sentido, o discurso sobre o corpo homossexual é mediado pela noção de sodomia, o pecado inominável referido no eufemismo gross indecency, um termo que surge como uma resposta homofóbica jurídica e institucionalizada que visa não apenas regular e reprimir desejos homossexuais, mas também aniquilá-los. Wilde foi vítima dessa conjuntura social; Wilde, um dândi queer cujas obra e biografia se confundiam nos discursos sociais, o que propiciou sua condenação. O juiz que julgou o caso de Wilde, Justice Wills (o nome é de fato bastante irônico), afirmou que “you, Wilde, have been the center of a circle of extensive corruption of the most hideous kind among young men”²⁴ e que a sentença era totalmente inadequada. A condenação a prisão e trabalhos forçados visa destituir o corpo do “sodomita” de sentido. Nesse aspecto, *The Picture of Dorian Gray* também é uma história sobre representações – retratos – do autor, do dândi (como um esteta queer, pois

²³ Tradução do autor: “Curt Wilde: Nós queríamos mudar o mundo, mas acabamos mudando... só nós mesmos./ Arthur Stuart: O que tem de errado nisso?/ Curt Wilde: Nada... Se você não olhar pro mundo”.

²⁴ Tradução do autor: “Você, Wilde, fora o centro de um círculo de vasta corrupção entre jovens garotos, do tipo mais hediondo que existe”.

o dandismo, no âmbito da masculinidade, antecipa a cultura queer), do sujeito queer homossexual masculino.

Vemos parte desse processo em Wilde (1998), nas cenas um tanto industriosas retratando os trabalhos forçados aos quais o protagonista é submetido na prisão, e vemos o produto disso em *The Happy Prince* (2008), que retrata um Wilde dilacerado, em decadência, que tenta se agarrar às ideias de uma vida e amores anteriores para sobreviver ao horror de ter, em suma, sido expulso do mundo. Nesse aspecto, *The Happy Prince* retrata também o processo de abjeção ao qual indivíduos dotados de desejos dissidentes são submetidos (KRISTEVA, 1985). Por outro lado, *Velvet Goldmine* (1998) representa a realização de um legado queer, da enormidade e da potência da figura de Wilde, que sobreviveu ao tempo, ao exílio e à destruição, assumindo o papel de um ícone gay. Logo ao início do filme Brian cita Wilde, afirmando que “[g]ive him a mask and he’ll tell you the truth” (HAYNES, 1998, p. s.p.)²⁵, o que ressalta a centralidade da performance na obra, denunciado que as máscaras sociais empregadas pelos artistas Jack, Curt e o próprio Brian são, de fato, a verdade a respeito de si mesmos, uma concepção que, segundo Butler (2019), sugere um movimento de criação de sentido (a respeito de gênero e sexualidade) que vai do exterior ao interior e se fixa a partir de um ato performativo.

Referências

- BLOOM, Harold. *Genius: A Mosaic of One Hundred Exemplary Creative Minds*. New York: Warner Books, 2003.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade*. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- ELLMANN, Richard. *Oscar Wilde*. New York: Knopf, 1988.
- EVERETT, Rupert. *Roteiro para The Happy Prince* (2018). Disponível em: https://www.sonyclassics.com/awards-information/2018-19/screenplays/thehappyprince_screenplay.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.
- FINCHER, Max. *Queering Gothic in the Romantic Age: The Penetrating Eye*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *The History of Sexuality*. Volume I: An Introduction. Trad. de Robert Hurley. New York: Pantheon Books, 1978.
- GAY, Peter. *The Bourgeois Experience – Victoria to Freud*. Volume 1: Education of the Senses. Oxford: Oxford University Press, 1993.

²⁵ Tradução do autor: “Dê a ele uma máscara e ele vai te dizer a verdade”.

- HARRISON, Brian. *Separate Spheres: The Opposition to Women's Suffrage in Britain*. London: Croom Helm, 1978.
- HAYNES, Todd. *Roteiro para Velvet Goldmine* (1998). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20050104095225/http://www.geocities.com/moulinggoldmine4/VGscript.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- HOLLAND, Vyvyan. *Son of Oscar Wilde* (1954). Oxford: Oxford University Press, 1987.
- HOLLAND, Merlin; HART-DAVIS, Rupert. *The Complete Letters of Oscar Wilde*. London: Fouth Estate, 2000.
- KAHANE, Claire. Hysteria, Feminism, and the Case of The Bostonians. In: FELDSTEIN, Richard; ROOF, Judith. *Feminism and Psychoanalysis*. New York: Cornell University Press, 1989.
- KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror: An Essay on Abjection* (1980). Trad. de Leon Roudiez. New York: Columbia University Press, 1985.
- MATURIN, Charles. *Melmoth the Wanderer* (1820). Oxford: Oxford University Press, 2008.
- SELF, Will. *Dorian, an Imitation*. Nova Iorque: Viking Penguin, 2002.
- SHOWALTER, Elaine. *Sexual Anarchy – Gender and Culture at the Fin de Siècle*. New York: Viking Penguin, 1990.
- STODDART, Joseph Marshall. Carta a Craige Lippincott, 10 de Abril de 1890. *Arquivos da Lippincott's and Co.* (1858-1958), Coleção 3104, Box 61, Item 2, Pennsylvania Historical Society, 2012.
- The Happy Prince. Direção e roteiro de Rupert Everett. Produção: Sébastien Delloye, Philipp Kreuzer, Jörg Schulze. Produtora: Maze Pictures, 2018 (105min). Son., color.
- Velvet Goldmine. Direção e roteiro de Todd Haynes. Produção: Christine Vachon, Michael Stipe. Produtora: Killer Films, 1998 (123min). Son., color.
- WARNER, Michael (Ed.). *Fear of a Queer Planet – Queer Politics and Social Theory*. University of Minnesota Press: Minneapolis, 2004.
- WEEKS, Jeffrey. *Coming Out*. London: Quartet Books, 1977.
- WEEKS, Jeffrey. *Sex, Politics, and Society*. London: Longman, 1981.
- WILDE, Oscar. The Picture of Dorian Gray (1890). In: FRANKEL, Nicholas (Ed.). *Oscar Wilde: The Uncensored Picture of Dorian Gray*. Londres: Cambridge University Press, 2012, p. 55-235.
- WILDE, Oscar. *The Picture of Dorian Gray* (1890). Victoria: McPherson Library, University of Victoria, 2011.
- WILDE, Oscar. *The Picture of Dorian Gray* (1890). London: Penguin Books, 2000.
- WILDE, Oscar. *The Happy Prince and Other Tales* (1888). Auckland, New Zealand: The Floating Press, 2008.

Wilde. Direção de Brian Gilbert. Roteiro de Julian Mitchell. Produção: Marc Samuelson, Peter Samuelson. Produtora: BBC Films, 1997 (118min). Son., color.

BECKSON, Karl (Ed.). *Oscar Wilde: The Critical Heritage*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.

A cont(ação) literária para educação infantil

Literary storytelling for childhood education

*Anelise Boaventura Pereira
Universidade de Caxias do Sul (UCS)*

*Caroline de Moraes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)*

Resumo: O presente trabalho apresenta como tema a literatura na Educação Infantil, considerando que o momento reservado ao contexto literário no ambiente escolar possibilita inúmeros benefícios para o desenvolvimento de diversas habilidades na criança. O objetivo geral do estudo é discutir formas de interagir com histórias literárias na rotina da Educação Infantil. Para atender ao proposto, os objetivos específicos estão associados à interação social e ao progresso cognitivo, oral e corporal permeados pela literatura. Como referencial teórico respalda-se em estudos de Candido (2004), Colomer (2007), Todorov (2009), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), entre outros. A base metodológica está amparada na abordagem qualitativa. A contação literária está articulada aos suportes pedagógicos para o formato da apresentação da obra clássica *Os três porquinhos*, tendo em vista o entendimento e a interação das crianças da Educação Infantil com o material literário selecionado. A literatura infantil torna-se uma ferramenta que prestigia a imaginação e a criatividade dos estudantes, permitindo explorar a imaginação e os momentos lúdicos. A cont(ação) de histórias na etapa da Educação Infantil estabelece a construção de saberes e descobertas que aprimoram de forma significativa o processo de aprendizado da criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Contação de história.

Abstract: The present work presents Literature in Early Childhood Education as its theme, considering that the moment reserved for the literary context in the school environment provides countless benefits for the development of different skills in the child. The general objective of the study is to discuss ways of interacting with literary stories in the routine of Early Childhood Education. To meet the proposal, the specific objectives are associated with social interaction, cognitive, oral and bodily progress permeated by Literature. As a theoretical framework, it is based on studies by Candido (2004), Colomer (2007), Todorov (2009), Base Nacional Comum Curricular (2018), among others. The methodological basis is supported by a qualitative approach. The literary storytelling is articulated with the pedagogical supports for the format of the presentation of the classic work “The three little pigs”, with a view to the understanding and interaction of children in child education with the selected literary material. Children’s literature becomes a tool that enhances students’ imagination and creativity, allowing them to explore imagination and playful moments. The storytelling in the Early Childhood Education stage establishes the construction of knowledge and discoveries that significantly improve the child’s learning process.

Keywords: Children’s Literature; Childhood Education; Storytelling.

1. Considerações iniciais

Este artigo tem foco centrado na literatura infantil, ressaltando a inserção do material literário no ambiente escolar para todas as etapas de ensino. Nesse contexto, delimita-se a temática para as crianças da Educação Infantil, considerando as distintas formas de interação permeadas pelas histórias literárias na rotina escolar e proporcionando benefícios no desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, entende-se a contação de histórias como uma ação significativa para que os estudantes tenham aproximação com a literatura.

A contação de histórias para as turmas de Educação Infantil depende da disponibilidade e do envolvimento do professor como mediador entre a obra literária e a criança. Ações docentes como essa são vistas como uma significativa ferramenta didática para a formação integral dos estudantes, pois articulam o âmbito ficcional com a realidade. Nesse sentido, é relevante apontar que tarefas escolares que envolvem o texto literário contribuem com o reconhecimento identitário, a interpretação de diferentes situações, a qualificação do vocabulário, entre outras habilidades.

O trabalho com a literatura no ambiente escolar é relevante pelo fato de que muitas famílias não incentivam a imaginação e a experiência de conhecer narrativas literárias. Diante disso, o contexto escolar, por meio das ações didáticas, é uma oportunidade de apresentar ao estudante as histórias de fantasia, princesas, heróis, medo e conflitos. Com isso, tem-se como objetivo o propósito de discutir formas de interagir com histórias literárias na rotina da Educação Infantil. De modo associado, os objetivos específicos estão relacionados à interação social e ao progresso cognitivo, oral e corporal observados diante do texto literário.

Com base no exposto, este artigo está estruturado em diferentes tópicos, iniciando com a apresentação do referencial teórico com estudiosos que discutem a literatura. Em seguida, os aspectos metodológicos são exibidos salientando a inserção da literatura em turmas de Educação Infantil por meio da contação de histórias. Logo após ressaltam-se os resultados e a discussão acerca da prática docente envolvendo as crianças e a obra literária. As considerações finais fazem o fechamento e retomam os pontos mais importantes encontrados neste estudo.

2. A literatura e a contação de histórias

A literatura infantil é potencializada ao estar em contato com as crianças, posto que as obras literárias destinadas à Educação Infantil possuem riquíssima abordagem de diferentes temas, sendo instrumentos para a ludicidade. Além disso, o material literário amplia os conhecimentos, permitindo sonhar, imaginar e fantasiar vivências mediante o contato com as narrativas. A formação global da criança é potencializada ao interagir com a literatura. Colomer (2007, p. 187) defende que a literatura é como um jogo de regras, pelo fato de que “uma grande parte do aprendizado literário das crianças se baseia na consciência progressiva das convenções que modelam as obras e que guiam nossa leitura”.

Nesse viés, entende-se a literatura como um diferencial na constituição do ser humano, oportunizando momentos de criação e subsídios para a inclusão nas esferas sociais e culturais. Todo esse processo, na maioria das vezes, é realizado no ambiente escolar e deve se estruturar num momento de fruição e prazer, de forma a aproximar a criança do universo lúdico. Todorov (2009, p. 23) reconhece que a literatura ajuda a viver, sendo “mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conhecê-lo e organizá-lo”. Diante do exposto, observa-se a amplitude que a literatura proporciona, permitindo conhecer a si mesmo e o outro, além de organizar seu espaço no mundo.

Nesse contexto, Coelho (2000, p. 15) destaca o papel primordial da literatura, por meio do convívio e do diálogo entre leitor, livro e texto:

A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. E parece, já fora de qualquer dúvida, que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite.

A literatura é reconhecida, segundo a autora, como atividade essencial para a formação individual e coletiva, entendendo que ela age como agente que intermedia esse entrelace entre leitor, livro e texto. Além disso, o texto literário traz o envolvimento com o social e o cultural, auxiliando o leitor a conhecer a si próprio e o outro em distintas situações de convivência.

A prática da literatura no ambiente escolar necessita da inclusão de materiais diversos, como fantoches, avental, caixa de teatro, livros, recortes, objetos, dedoches, entre outras possibilidades para qualificar a contação de histórias. As ferramentas pedagógicas são essenciais para a interação entre as crianças e a literatura, sendo concebidas como benéficas, pois envolvem a participação intensa das crianças.

Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas e estudos têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento de cognição (GÓES; SMOLKA, 1997, p. 18).

Com base no exposto, entende-se que o texto literário precisa permeiar a vida escolar, considerando as vantagens cognitivas. Assim, a contação de histórias se caracteriza como um recurso didático de expressão individual e coletiva, sendo, principalmente, um momento de apreciação literária. Conforme Rodrigues (2005), as histórias literárias possibilitam essa relação entre o fictício e o real, evidenciando que as percepções podem ser observadas ou pelo narrador ou pelos personagens. Quando as ações escolares são bem articuladas, considera-se que os sentimentos experienciados na literatura transferem-se da ficção e se concretizam na vida real.

A contribuição que a literatura proporciona para a Educação Infantil é eficaz não só para tal faixa etária como também para as que se sucedem, observando que não há uma limitação. Essa amplitude pode ser associada aos estudos de Candido (2004), que aborda bens incompressíveis, considerados fundamentais, e bens compressíveis, secundários. De acordo com Candido (2004, p. 174), a literatura faz parte de um grupo de bens primários, a saber: “a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura”.

Como um bem essencial, a literatura permite reconhecimento e integração social. Para Candido (2004, p. 175), “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Nesse sentido, o texto literário corrobora com as situações e as vivências que cercam a sociedade, auxiliando os leitores nas associações entre ficção e realidade.

O texto literário traz contribuições para a vida do leitor, compreendendo que a leitura não se encerra na narrativa, tendo um prolongamento para além da obra literária. As crianças permanecem com a memória das histórias contadas. Cavalcanti (2022) reconhece a literatura como um ponto mágico, por tratar da dor e do amor nos contos de fadas.

A Literatura pode ser para a criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Amplia o universo mágico, transreal da criança para que esta se torne adulto mais criativo, integrado e feliz. (CAVALCANTI, 2022, p. 39).

Em conformidade com o exposto, essa vertente da magia é recorrente nos contos de fadas. Para Cavalcanti (2022), essas histórias estão próximas dos sentimentos e dos desejos que ficam mais escondidos, atingindo uma intimidade com os leitores. Desse modo, a estudiosa compreende que “Contar histórias para crianças vai muito além de diverti-las porque toca em questões essenciais da existência” (CAVALCANTI, 2022, p. 44).

A contação de histórias no ambiente escolar exige um professor engajado e disposto a envolver a turma com a narrativa escolhida. Conforme Moraes (2012), contar histórias é uma arte de brincar com as palavras, compreendendo momentos de preparação, adaptação e uso da criatividade. Para o pesquisador, “Contar histórias é, portanto, criar, brincar. O narrador brinca e cria ao contar, o ouvinte brinca e cria ao ouvir. E a história brinca e cria ao permitir-nos dizer e desdizer coisas sobre o indizível. Ela brinca com o narrador e com o ouvinte” (MORAES, 2012, p. 103-104).

A formação leitora é constituída também pelas ações geradas na etapa da Educação Infantil, sendo relevante para o amplo desenvolvimento dos estudantes. Nesse caso, o trabalho docente vinculado ao texto literário permite que as crianças tenham conhecimentos e envolvimento com narrativas clássicas mediante a contação de histórias. As estratégias didáticas são fundamentais para que a literatura conquiste os estudantes, por isso é importante “trabalhar os textos literários de forma associada ao lúdico, ao imaginário e à criatividade da criança, sendo assim, a contação de histórias é um viés positivo para o desabrochar de novos leitores” (MORAIS; PEREIRA, 2022, p. 77).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) traz cinco campos de experiências voltados para o desenvolvimento dos

estudantes da Educação Infantil, nos quais se destacam alguns pontos, como a relação da formação da criança quanto à interação coletiva, aos conceitos de cultura, arte e ciência, à fala, à escuta e à imaginação remetendo ao envolvimento com a contação de histórias, entre outros aspectos (BRASIL, 2018).

No que diz respeito à contação de histórias, o documento traz alguns objetivos para essa prática literária. Por exemplo: para bebês, “(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)”;

para crianças bem pequenas, “(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos”;

e para crianças pequenas, “(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de relato escrito, tendo o professor como escriba” (BRASIL, 2018, p. 49).

Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018), é importante destacar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são norteadores para o encaminhamento de uma prática docente que tenha o propósito de oportunizar ações escolares dotadas de preparação e cuidado com o texto literário com as turmas da Educação Infantil, promovendo a contação de histórias de forma adequada a cada etapa de desenvolvimento. Diante disso, a rotina escolar deve ser observada e estar em conformidade com os pressupostos do documento nacional.

Essas indicações da BNCC (BRASIL, 2018) estão presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, revelando a pertinência da literatura em todas as fases da Educação Infantil. Nesse contexto, identifica-se que o ensino do texto literário atende aos pressupostos do documento nacional, que traz orientações da Educação Infantil até a etapa do Ensino Médio.

3. Aspectos metodológicos

O presente estudo tem caráter exploratório, aperfeiçoando pensamentos, ideias e descobertas, provenientes da prática escolar permeada pela contação de histórias em turmas de Educação Infantil. A abordagem metodológica é qualitativa, destacando a participação e a interação das crianças com a contação de histórias. O caráter bibliográfico é

fundamentado por informações, citações e opiniões, propiciando uma discussão acerca da temática principal.

A contação de histórias vista como uma ação pedagógica é ilustrada por uma atividade planejada para as crianças de quatro anos, matriculadas na turma de Pré I, da Educação Infantil, em uma escola municipal de Vacaria. A prática literária foi desenvolvida com uma turma composta por 23 estudantes, com quatro anos de idade, envolvendo dois dias para a conclusão das tarefas propostas.

Como forma de oportunizar amplos conhecimentos e promover o desenvolvimento integral das crianças, a obra selecionada para a contação de histórias foi *Os três porquinhos* (SOUSA, 2015), que integra a coleção “Clássicos para Sempre”. A escolha dessa obra deve-se ao fato de ser uma narrativa com diferentes adaptações repassada entre as gerações, estando em destaque na vida da maioria das crianças. Nesse âmbito, revela-se que as obras clássicas retomam situações fantasiosas que prestigiam a magia e a fantasia, significativas para a etapa escolar da Educação Infantil. A Figura 1 traz a capa da obra literária:

Figura 1 – Capa da obra *Os três porquinhos*.



Fonte: Sousa (2015).

A obra pertencente à coleção “Clássicos para Sempre” segue padrões como a autoria e as ilustrações assinadas por Mauricio de Sousa. A equipe de produção tem conhecimento em animação, ilustração e design gráfico, sendo responsável por inúmeras construções direcionadas ao público infantil. Mauricio de Sousa é um dos mais famosos cartunistas do Brasil, criador da Turma da Mônica e membro da Academia Paulista de Letras. A estrutura interna da obra literária segue um padrão, contendo dezesseis páginas, em que a narrativa é exposta por meio de texto verbal e imagens. Além da obra selecionada, a coleção tem mais quatro obras clássicas: *Romeu e Julieta*, *João e o pé de feijão*, *O Mágico de Oz* e *Cachinhos dourados*.

A narrativa da obra *Os três porquinhos* traz o conflito entre três irmãos. Cada um constrói a sua própria casa, seguindo as características

de personalidade. Nesse caso, o porquinho preguiçoso faz uma casa de palha, o irmão constrói uma de madeira e o considerado trabalhador ergue uma casa de tijolos. Certo dia, o lobo aparece e destrói as moradias mais frágeis, de palha e madeira, restando apenas a casa de tijolos, elaborada pelo irmão mais esforçado, que abrigou os outros dois irmãos (SOUSA, 2015).

No que se refere ao texto literário, entende-se a necessidade de um mediador da leitura, visto que a obra sem o acesso do leitor, sem o manuseio, não tem existência. Segundo Morais e Pereira (2022, p. 74) “as obras sozinhas não constroem práticas de leitura e ações com seus leitores, por isso, é imprescindível a participação efetiva do professor para incentivar a leitura”. Diante desse propósito é preciso pensar em atividades e práticas escolares que centralizem a contação de histórias e valorizem o texto literário.

Na primeira aula com a obra *Os três porquinhos* (SOUSA, 2015) foi realizada a apresentação da capa do livro para que as crianças pudessem identificar os três personagens principais e fazer associações sobre as ações desenvolvidas na capa. Nesse momento de preparação para a contação de histórias o docente indagou se as crianças conheciam a história, se tinham irmãos, se gostavam de brincar, entre outras questões. Essas perguntas serviram para que os estudantes pudessem se aproximar da narrativa.

A contação dessa história ocorreu com a exploração das imagens presentes na obra literária considerando os traços já conhecidos de Mauricio de Sousa, em função das publicações da Turma da Mônica. Para a ação da contação as crianças ficaram sentadas em círculo, observando o encaminhamento dos acontecimentos e a progressão da narrativa. Segundo Moraes (2012, p. 82), “É importante que os fatos sejam narrados sem julgamentos por parte do contador de histórias, para que as conclusões sejam tiradas pelos próprios ouvintes”. Ao final, ainda em círculo, o debate foi guiado pelo professor. Nesse momento, retrataram-se as ações de cada um dos personagens e as respectivas consequências, identificando-se aspectos como a responsabilidade, a solidariedade, o companheirismo e o compartilhamento.

No dia seguinte, a segunda aula, a turma foi convidada a voltar para o círculo e retomar a narrativa dos três irmãos. As crianças foram falando sobre as ações que as marcaram na aula anterior e, nesse contexto, um estudante ia complementando a ideia do outro. Após esse

resgate da narrativa, as crianças foram divididas em duplas para efetuar a construção das casinhas dos porquinhos. A casa de palha foi realizada com colagem de palha, a de madeira com palitos de picolé e a de tijolos com quadrados de EVA. Nessa tarefa, os estudantes trabalharam em conjunto, significando o ato de compartilhar a obra literária. Ao final do dia, as casinhas foram expostas no mural da escola para que as demais turmas pudessem prestigiar.

Essa proposta para a obra *Os três porquinhos* (SOUSA, 2015) simboliza o aprendizado literário e traz protagonismo para as crianças da Educação Infantil. Ao inserir a fantasia, a imaginação e a criatividade permeada pelo texto literário na rotina escolar, promove-se o amplo desenvolvimento dos estudantes, conduzindo para o contexto da literatura infantil. Portanto as práticas pedagógicas têm espaço para explorar as narrativas e aproximar as crianças da arte e da literatura.

4. Discussão de resultados

Para enfatizar a inserção da literatura no contexto escolar, salienta-se que duas aulas semanais são suficientes para estabelecer uma aproximação entre os estudantes e o texto literário. Dessa maneira, a contação de histórias pode fazer parte da rotina, proporcionando aos estudantes o convívio com distintas narrativas. Nesse âmbito, a figura do professor, que conhece a turma e as suas preferências, pode direcionar essa proposta pedagógica, adequando-a ao público atendido e tornando a literatura significativa para a comunidade escolar.

A estratégia adotada para exibir a obra *Os três porquinhos* (SOUSA, 2015) para a Educação Infantil é permeada pela utilização da própria obra literária. Com isso, destaca-se que a obra é o ponto de partida para a interação entre os estudantes e o mundo da fantasia. Como forma de significar a contação de histórias, a prática proposta pelo docente orienta a confecção artesanal da réplica das casinhas dos porquinhos, permitindo que as crianças concretizem um dos símbolos centrais da narrativa.

A socialização potencializada pela obra literária promove o desenvolvimento cognitivo, oral e corporal. Destacam-se a relação interpessoal e o contato estimulado pela obra. Na atividade proposta em *Os três porquinhos* (SOUSA, 2015), a socialização está na elaboração e na brincadeira com as casinhas, envolvendo a interação entre os colegas e, por conseguinte, despertando o compartilhamento. A prática didática

apresentada favorece o aspecto cognitivo, tendo em vista a compreensão do enredo e a expressão por meio da oralidade e dos movimentos corporais, motivando o pronunciamento e a exposição dos pontos mais marcantes da narrativa.

A expressão de opiniões e sentimentos é introduzida pelo contador de histórias, que vivencia a obra contada. Nessa perspectiva, o professor, ao realizar a contação de histórias para a turma, retrata a infinidade de sensações permeadas pela literatura. Desse modo, a contação não pode ser feita ao descaso e de forma mecanizada, não sendo apenas uma leitura da obra literária. Esses pontos são realçados por Cavalcanti (2022, p. 72), reconhecendo que:

A melhor técnica para narrar histórias de maneira sedutora, prazerosa e envolvente para crianças é, em primeiro lugar, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo do “faz de conta”. Estar envolvido afetivamente com a narrativa é ponto fundamental. A história tem que ser narrada com paixão, sentimento, entrega, partilha.

Com base no exposto, a contação de história é valorizada quando a voz sofre alterações para cada personagem, permitindo que as sensações sejam repassadas para as crianças. Conforme Cavalcanti (2022, p. 73), “o bom contador de histórias é alguém que possui potencial inato para fazer da palavra o canto mágico das narrativas. Não são todas as pessoas que nascem para contar histórias e comover, envolver e emocionar os ouvintes”. Diante da narrativa dos porquinhos, os estudantes da Educação Infantil puderam refletir sobre cada ação desenvolvida por cada um dos irmãos, trazendo associações para a vida pessoal.

No que tange à construção das casas dos personagens, destaca-se a utilização de recursos pedagógicos simbólicos para a obra literária escolhida. Nesse momento de atividade prática os estudantes recuperaram as situações vividas pelos porquinhos. Nesse caso, o texto literário incentivou a troca de ideias entre os pares, posto que as crianças conversavam entre si, resgatando os ocorridos com os personagens.

Em práticas escolares que a obra literária ocupa o centro da aula, a literatura é prestigiada pela voz do docente, servindo como modelo e motivação para as crianças que ainda não estão alfabetizadas. Segundo Moraes (2012, p. 49), o ato de “contar histórias não é um monólogo, mas um constante diálogo”. Nesse sentido, a história permanece ativa pelos diálogos interiores dos ouvintes, que auxiliam na formação leitora.

Diante disso, a contação de histórias é fomentada pela exposição oral da narrativa e é significada pelas ações promovidas pelo docente por intermédio de ações didáticas que promovam o texto literário. Neste estudo, a obra *Os três porquinhos* (SOUSA, 2015) teve a aproximação com as crianças mediante a construção das casinhas, sendo uma prática pedagógica relevante para os estudantes da Educação Infantil. Desse modo, o texto literário potencializa a imaginação, a fantasia, a criatividade e a relação interpessoal, promovendo a inserção da literatura no ambiente escolar.

5. Considerações finais

A prática pedagógica exige atualização e disposição do corpo docente em qualquer área do conhecimento. Essa prerrogativa é impactada também pela contação de histórias, que pressupõe o uso de diferentes recursos didáticos, como desenhos, imagens, brinquedos, bonecos, entre outros elementos que auxiliam no entendimento da obra literária. Entretanto, salienta-se a relevância de que o ato de contar histórias seja amparado pela obra literária.

As obras literárias estão em circulação e armazenadas nas bibliotecas escolares, com disponibilidade e acesso para os docentes e os estudantes. Com o passar dos anos, a literatura voltada para a Educação Infantil tem apresentado inúmeras possibilidades de temáticas, com adaptações de clássicos e assuntos atuais envolvendo as vivências das crianças.

Com base no exposto neste artigo, a figura do professor é destacada por ser a mediadora do texto literário para o ambiente escolar, considerando que muitas famílias não têm instrução nem conhecimento sobre as possibilidades permeadas pela literatura. Certamente essas condições são evidenciadas tomando por base a comunidade escolar em que a presente contação de histórias foi desenvolvida, sendo uma realidade na maioria das escolas municipais de Vacaria, reforçando a função docente como propulsora de conhecimento para os estudantes.

A literatura inserida no contexto da Educação Infantil é entendida como um potencial para que o texto literário permaneça no decorrer da trajetória escolar, adequando-se ao crescimento e às experiências dos estudantes. Desse modo, a contação de histórias deve ser mantida para além da Educação Infantil, envolvendo os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse caso, os estudantes que já possuem maior au-

tonomia podem realizar a contação para os demais colegas, utilizando novas ferramentas pedagógicas ou, ainda, associando a literatura com os recursos midiáticos.

Para esse estudo, a obra clássica *Os três porquinhos* (SOUSA, 2015) é articulada de modo a envolver os estudantes e valorizar aspectos como a imaginação e a fantasia acerca da narrativa que perpassa diferentes gerações. No que diz respeito à Educação Infantil é conveniente elaborar aulas que favoreçam o lúdico, o mágico, o faz de conta, porque essas atividades contemplam a participação integral das crianças, que aceitam viver nesse novo contexto de interação ativado pelas narrativas das obras literárias.

O ensino da literatura desde a Educação Infantil fomenta o desenvolvimento intelectual, artístico e social das crianças, ampliando a bagagem de conhecimento. Quando a literatura é alimentada no percurso escolar, espera-se que na fase adulta esses estudantes tenham memórias literárias. Dessa forma, o texto literário traz benefícios para a vida, não apenas para o âmbito escolar e acadêmico.

Referências

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2022.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamente (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAES, Fabiano. *Contar histórias: a arte de brincar com as palavras*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAIS, Caroline de; PEREIRA, Anelise Boaventura. A contação de histórias na Educação Infantil: uma perspectiva literária. In: ADAMS, Adair; MORAIS, Caroline de (Org). *Docência na Educação Básica: diálogos sobre ensino presencial e remoto*. Cruz Alta: Ilustração, 2022. p. 63-88.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia, Seduc Go, 2005.

SOUSA, Maurício de. *Os três porquinhos*. São Paulo: Maurício de Sousa, 2015.
(Clássicos para Sempre).

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro:
Difel, 2009.



Camelot 3000: a transcendência do Rei Arthur nas aventuras em quadrinhos

Camelot 3000: King Arthur's transcendence in comic adventures

*Antônia Aparecida da Silva Lemes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*

*Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*

Resumo: Este trabalho baseia-se na leitura dos estudos das observações religiosas identificadas no universo das Histórias em Quadrinhos, sendo o foco a minissérie Camelot 3000. Trata-se da publicação reimpressa, de 2005, dos autores Mike W. Barr e Brian Bolland que inicialmente foi publicada no mercado direto americano pela DC Comics entre os anos 1982 e 1985, chamada de maxissérie. O contexto proporciona o protagonista do passado da literatura mundial, Rei Arthur de Pendragon, personagem já consagrado no conhecimento do público leitor da era da cavalaria e do heroísmo medieval. O objetivo do texto é abordar as descrições da transcendência nas aventuras que o monarca representa numa miscelânea de manifestações da religiosidade/espiritualidade contemporânea (década de 1980) no formato de quadrinhos. O método consiste em selecionar algumas cenas que mostram as interfaces do herói soberano profetizado por meio dos contextos das lendas arturianas, que se justifica pela questão do sagrado na linguagem híbrida com embasamento teórico dos elementos linguísticos e semióticos das vertentes filosóficas e religiosas para explicar as ideias que se apresentam pela saga.

Palavras-chave: Camelot 3000; Contexto da obra; Análise dos quadrinhos.

Abstract: This work is based on the reading of studies of religious observations identified in the universe of comics, being the focus on the miniseries Camelot 3000. It is a reprinted publication of 2005, by authors Mike W. Barr and Brian Bolland and, initially, was published in the American direct market by DC Comics, between the years 1982 and 1985, called maxi series. The context provides the protagonist of the past of world literature, King Arthur of Pendragon. This character, already consecrated in the knowledge of the reading public of the Age of chivalry and medieval heroism. The purpose of the text is to try to approach the descriptions of transcendence in the adventures that the monarch represents in a miscellany of manifestations of contemporary religiosity/spirituality (1980s) in comic book format. The method consists in selecting some scenes that show the interfaces of the sovereign and prophesied hero through the contexts of the Arthurian legends that is justified by the question of the sacred in the hybrid language with theoretical basis of linguistic, semiotic elements of the philosophical and religious aspects to explain the ideas presented by the saga.

Keywords: Camelot 3000; Context of the work; Comic book analysis.

Introdução

O presente texto visa descrever os elementos linguísticos dos eventos das transcendências religiosas apresentadas nas aventuras épicas do consagrado e popular personagem Rei Arthur no suporte dos quadrinhos, que são um sistema narrativo formado por signos gráficos (imagem obtida pelos desenhos e linguagem escrita) cuja forma de expressão dá conta do objeto de estudo. Isso, por um lado, em virtude dos dois códigos que atuam para compor a linguagem dos quadrinhos e, por outro, de seu caráter de narrativa, aspecto que se considera essencial (VERGUEIRO, 2015).

O objetivo do texto é abordar a representatividade simbólica do monarca britânico numa miscelânea de manifestações da religiosidade/espiritualidade contemporânea. Assim, o objeto da nossa conexão cultural refere-se à publicação, reimpressa, de 2005 dos autores Mike W. Barr e Brian Bolland. Estamos nos referindo à minissérie Camelot 3000 no formato das Histórias em Quadrinhos (HQ), hoje, denominada como raphic novel. A leitura contextualizada da obra nos proporcionou observar um vasto universo de informações da história que tem como protagonista da literatura mundial o Rei Arthur Pendragon, figura conhecida da literatura clássica estrangeira, ou seja, ele estará sempre preservado pelo público leitor na questão mitológica do heroísmo medieval e na era da cavalaria.

Agora o monarca perpassa na linguagem dos quadrinhos numa saga futurista que oferece possibilidades da conectividade das culturas religioso-espirituais e faz referências ao contexto das escrituras sagradas numa narrativa ficcional datada.

A premissa do método do trabalho consiste em contribuir com a apresentação da obra, Camelot 3000, e o contexto do enredo bem como selecionar algumas cenas/quadros para mostrar as análises observadas pelas interfaces do herói e dos demais personagens. A justificativa da linguagem híbrida se respalda pelo embasamento teórico dos elementos semióticos das vertentes filosóficas e religiosas para explicar as ideias que se evidenciam na narrativa.

Graphic novel, Camelot 3000

A obra Camelot 3000, dos autores Mike W. Barr (texto/verbal) e Brian Bolland (desenhos/não verbal), publicada pela DC Comics entre

1982 e 1985 tratava-se do projeto chamado de maxisséries cuja primeira produção teve 12 edições de vinte páginas ou mais. Alguns leitores opinavam sobre os capítulos da série serem semelhantes aos gibis de heróis, algo diferente do padrão americano. Todavia a sequência das aventuras, mesmo longa, apresentava início, meio e fim no formato. O departamento de marketing da DC influenciou na questão da distribuição para o mercado direto, visto que o autor teve que reformular o projeto, que antes se chamavam Pendragon e havia sido rejeitada pela editora.

O próprio Mike W. Barr (2010, s. p., grifos do original) esclarece que

Ao início dos anos 1980 eu estava trabalhando como editor para a DC e a companhia estava em busca de novos projetos. Eu apresentei uma reformulação de Pendragon como *CAMELOT 3000* que, depois de ser rejeitada e reapresentada, finalmente foi aceita, me levando a largar meu cargo na equipe e me tornar um escritor em tempo integral. O departamento de marketing da DC escolheu então o formato e o ponto de vendas; eu não tive nada a ver com isso.

A HQ americana foi considerada pioneira, atemporal para os anos 80, ou seja, um projeto diferente das obras *Watchmen* e *Cavaleiro das Trevas*, por exemplo, também produzidas no mesmo período. *Camelot 3000* proporcionou aos jovens talentosos Barr e Bolland a premiação Kirby Award¹ na categoria Histórias em Quadrinhos como o melhor formato de minissérie, com a narrativa precedida dos compilados e/ou reformulados do romance do inglês Sir Thomas Malory, a famosa obra *Le Morte D'Arthur*, conto narrativo que teve sua publicação original no ano 1485. A obra de Malory norteou a inspiração dos artistas Mike W. Barr e Brian Bolland na ressignificada *Camelot 3000*, tão aclamada, com a presença do lendário Rei Arthur e seus Cavaleiros da Távola Redonda, que mais uma vez ressurgem para protagonizar, agora, as aventuras numa ficção em quadrinhos (SOUZA, 2012, p. 141)

Posteriormente, no Brasil, a publicação de *Camelot 3000* foi feita pela Editora Abril, entre 1984 e 1985, nas revistas *Super Amigos* e *Batman*, em formato das revistinhas (Figura 1), como os gibis. Em seguida a editora republicou a história em revista própria – no caso, a minissérie em quatro partes. As publicações tentavam facilitar a leitura, para o leitor pudesse acompanhar e entender a sequência da narrativa com mais tranquilidade.

¹ Prêmio para Histórias em Quadrinhos, Jack Kirby Award, entre 1985 e 1987.

Figura 1 – *Camelot 3000*, edições de 1988.



Fonte: CAMELOT 3000..., (2012).

Hoje, no que diz respeito à leitura num suporte contemporâneo, a publicação da minissérie *Camelot 3000* avançou, pois a sequência narrativa ficcional se encontra reunida numa única produção chamada de *graphic novel*². Logo, para continuar a nossa apreciação no aspecto de leitura em quadrinhos, temos a série americana reimpressa pela editora *Mythos* (Figura 2) em 2005, com 308 páginas, e a edição de luxo pela editora *Panini Books* (Figura 3) em 2010, com alguns aspectos gráficos diferenciados no que tange à qualidade de papel, imagem, capa, etc. Esse material da nona arte foi usado como fonte de pesquisa para produções de textos artísticos como artigos e dissertação de Mestrado.

² O termo *graphic novel* foi a opção de algumas editoras para oferecer uma acepção moderna de um arco ou minissérie encadernada. Ou seja, *Camelot 3000* tem sido classificada como uma *graphic novel*, mas em sua origem é uma minissérie.

Figura 2 – *Camelot 3000*, editora Mythos, 2005 (capa).



Fonte: SOUZA (2020).

Figura 3 – *Camelot 3000*, capa da Edição Definitiva da Panini, 2010,.



Fonte: SOUZA (2020).

Ainda no aspecto da “graphic novel”, o termo – corresponde à “novela gráfica” ou “novela visual”, na língua portuguesa – se popularizou graças ao autor americano Will Eisner, desenhista, argumentista e editor que já se encontrava com mais de cinquenta anos de carreira quando criou/divulgou as graphic novels. O esforço do artista para oferecer um material de leitura mais sofisticado representou progresso na tecnologia da edição dos quadrinhos justamente no momento em que o material de consumo era mais direcionado ao público infantil. A mudança trouxe um novo conceito: agora, o foco era satisfazer o público adulto, que estabeleceria um novo horizonte para leitores, autores e editores.

Vergueiro (2018, p. 239) descreve que:

Em 1972, com 59 anos de idade, Eisner decidiu vender sua empresa de produção de quadrinhos educacionais e se enfrontar em novos projetos na área de histórias em quadrinhos. Iniciava-se, assim, o que se poderia chamar da terceira e última fase de sua carreira, voltada para o aprofundamento e a divulgação do potencial da linguagem dos quadrinhos e à criação de produtos especialmente dirigidos ao público adulto, que buscavam também explorar a capacidade literária das histórias em quadrinhos como meio de comunicação. A essas obras, ele genericamente denominou de graphic novels.

Na perspectiva da evolução do formato da impressão dos quadrinhos para uma graphic novel, podemos concluir que o encadernado da obra *Camelot 3000*, por exemplo, promove uma leitura rica em possibi-

lidades de explorar aspectos mais literários, em que o consumo do público leitor, principalmente de jovens e adultos, acessa a inovação tanto para o entretenimento quanto para a pesquisa acadêmica da nona arte. William Erwin Eisner não foi o criador original do termo *graphic novel*, mas, talvez, o precursor criativo do estímulo quando lançou o “novo gênero” com seu trabalho *Um contrato com Deus*, 1978. A novidade da publicação causava certo espanto, todavia mais admiração do que de estranhamento. Eisner trouxe progressão a vários setores relevantes para os seguimentos da história dos quadrinhos – autores, editoras, ensino, indústria/comércio. A contribuição do quadrinista incansável elevou a criatividade e a economia da cultura popular dos quadrinhos, além da mudança do perfil dos leitores.

Camelot 3000, o contexto

A obra *Camelot 3000* oferece temáticas que possibilitam diversos aspectos em seu enredo da ficção científica, ou seja, os dozes capítulos apresentam, pela linguagem híbrida, um conjunto linguístico caracterizado pelos elementos físicos, emocionais, psicológicos, políticos, religiosos, econômicos, existenciais, bélicos, espaciais, culturais, situacionais e outros. Cada capítulo oportuniza um olhar específico, embora as manifestações religiosas dominem o contexto. A nossa abordagem registra um pequeno recorte provocado pelas aventuras do protagonista Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda. Diante dessas variações de assunto que enriquecem a obra, descreveremos algumas contextualizações.

O capítulo 1, que compreende as páginas 1 a 30 da obra, mostra a linguagem não verbal com as imagens do Rei Arthur e do mago Merlin (Figura 4), que evidenciam a perspectiva de que a narrativa possivelmente será arrolada pelo contexto extralinguístico. Fato que constitui relevância caso o leitor obtenha o pré-conhecimento das lendas arturianas. Ou seja, a compreensão do enredo torna-se facilitado com relação à sua interpretação. Ainda nesse contexto, o visual nos possibilita observar que o monarca se posiciona à frente da figura maior, o mago, esse ocupa todo o quadro. A figura de Merlin representa, nesse contexto, todo o poder da magia que será usado para proteger o herói na saga que se inicia. Isso nos possibilitou a tentativa de entender a leitura da mensagem que os autores Barr e Bolland desejaram comunicar ao leitor.

Figura 4 – Capítulo 1, Rei Arthur e mago Merlin.



Fonte: BARR; BOLLAND (2005, p. 5).

O verso da página do capítulo 1 traz “Monarca do Passado e do Futuro” (Figura 5), a linguagem verbal do subtítulo referencia a transição da circunstância de tempo passado que o Rei Arthur transcorreu e que se fez presente no futuro. Ele agora retorna para viver novas aventuras no enredo da narrativa futurista. O quadro mostra o desenho (figura) que se posiciona ao lado direito e esquerdo do personagem protagonista, Rei Arthur. Novamente, ele está à frente do mago Merlin e dos personagens Sr. Jules Futrelle (cavaleiro Lancelot) e comandante Acton (Rainha Guinevere), além de seis espadas menores, uma espaçonave sob o céu/universo escuro, o qual está repleto de pontinhos brilhantes, possivelmente as estrelas. O monarca guerreiro levanta e sustenta com o braço direito a espada Excalibur, numa posição que transcende poder de luta e coragem. A luminosidade que resplandece da espada se distribui em quatro direções, como se fosse um “X”, o que permite a possível interpretação de emular Guerra nas Estrelas.

Figura 5 – Rei Arthur à frente dos personagens (verso do capítulo 1).



Fonte: BARR; BOLLAND (2005, p. 6).

Nessa perspectiva, Cagnin (1975, p. 41) explica que:

Realmente, cabe à mensagem comunicar ao receptor os produtos mentais (idéias, sentimentos, volições) do emissor: a mensagem visual mostra ao receptor como emissor está percebendo os objetos. Logo, a imagem desenhada enquanto signo é uma dupla representação: direta, da imagem visual; indireta, do objeto visto pelo emissor [...].

A percepção do visual implica produtos mentais, inclusive a vestimenta dos personagens na composição das cores fortes. O amarelo, o vermelho, o azul e o verde escuro mais as características físicas associam passado e futuro no mesmo contexto social. A descrição dos detalhes dos quadros das duas primeiras páginas tem a intenção de situar o leitor para que nesse sentido ele perceba o universo dos quadrinhos na sequência do contexto da história Camelot 3000.

Os autores Barr e Bolland produziram a obra americana Camelot 3000 na década de 1980, mesma época dos acontecimentos nas diversas esferas da sociedade inglesa, após ascensão de Margareth Thatcher, devido à implantação do projeto neoliberal que viria a reconfigurar o país. Essas mudanças do governo inglês possivelmente se tornaram os “palcos” da realidade inspiradora e artística para a narrativa ambientada numa situação de guerra, a princípio, na Inglaterra no ano de 3000.

A experiência inglesa recente, particularmente depois da ascensão de Margareth Thatcher e da implantação do projeto neoliberal, trouxe profundas conseqüências para o mundo do trabalho no Reino Unido e particularmente na Inglaterra. A sociedade inglesa alterou-se profundamente. Mutações ocorreram em seu parque produtivo, passando pela redução das empresas estatais, pela retração do setor industrial, pela expansão do setor de serviços privados, enfim, pela reconfiguração da Inglaterra na nova divisão internacional do trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 2).

O contexto social e econômico é evidenciado pelas mutações da sociedade inglesa que se assemelham aos conflitos do cotidiano da obra futurista. O enredo da HQ foi construído pelos cidadãos de Londres versus seres não humanos, alienígenas (espécies de insetos gigantes). A presença dos invasores, a transformação dos prisioneiros em neo-humanos e o grupo de resistência fomentam uma reconfiguração não só da população inglesa como também de toda a humanidade. Outros elementos, como naves, carros voadores, ciborgues e armas de fogos, representam o poder da guerra que o Rei Arthur veio para resolver. Portanto a cosmogonia da ficção invadiu o cenário da HQ levando as pessoas a tentarem se defender ou se salvar pelo meio da fuga.

O capítulo 11 compreende as páginas 250 a 273 da obra e aborda questões de política, difamação e manipulação. Rei Arthur está prestes a conhecer a verdadeira face de seus inimigos tanto no planeta Terra quanto no último planeta solar, conforme o enredo. A imprensa instantânea informa na primeira página (Figura 6) que o monarca é o assassino de quatro líderes políticos.

Figura 6 – Capítulo 11: Guerra.



Fonte: BARR; BOLLAND (2005, p. 251).

Rei Arthur e todos os seus cavaleiros estão no planeta décimo, Chiron (que tinha um vasto domínio de gelo e desolação, quase fora do alcance do sol), reunidos para jantar e em seguida dormir no foguete/na nave que se encontra aterrissado/a. Assim, a notícia publicada não tinha caráter de verdade.

Explicar o termo “guerra” no contexto da graphic novel infere o conflito de maior relevância no enredo de Camelot 3000, pois é justamente o tão aguardado evento, já que o Rei Arthur representa a realeza inglesa, sendo o herói-mítico da ficção no cumprimento do desejo do povo britânico.

Com o prelúdio próximo da guerra, observamos certas nuances, como a influência de ideias, fatos e mudanças de vários aspectos que remetem a outro contexto, embora real, a Guerra Fria, que durou 50 anos e perpassou pela década de 1980.

Portanto, notamos certa verossimilhança quanto aos elementos linguísticos que insuflaram o contexto da linguagem verbal/não verbal da HQ. A Guerra Fria convergiu para duas disputas importantes por um período longo (1947 a 1989) com as chamadas superpotências – os Estados Unidos da América (EUA) versus a União Soviética (URSS).

A pressão do exterior nunca cessou; ao contrário, nos anos 80 o governo Reagan redobrou esforços para sufocar economicamente a União Soviética pelo estímulo à corrida armamentista. Nenhum sistema pode desenvolver suas potencialidades vivendo em clima de permanente conflito, que é justamente o mais favorável ao fortalecimento das tendências autoritárias existentes. [...], o intervencionismo no exterior é um dos componentes essenciais do “modo de vida americano”, e não existe restrição de meios quando se trata de defender o “interesse nacional”. O otimismo do “fim da história”, alimentado pela derrota da União Soviética, pela hegemonia do capitalismo liberal e pelo enfraquecimento da agenda anticapitalista da esquerda, não prescinde da manutenção do estado de alerta. (AYERBE, 2002, p. 281).

A semelhança é relativa na representatividade de todos os países que o Rei Arthur estava imbuído de salvar dos inimigos parentais: a bruxa Le Fay e Mordred. Ainda pode-se ressaltar que o conflito foi intensificado pela hostilidade, já que armas não ameaçavam as fronteiras dos países, por isso a identificação: sem tiros, sem fogo, ou seja, hipoteticamente uma guerra fria.

Com o fomento da questão ideológica, econômica, política e social bem como a contribuição do avanço tecnológico, na década de 1985, o evento ocorreu por meio da ascendência do governo Gorbachev na

União Soviética. Assim, despontava o prelúdio da finalização do conflito que havia perdurado por tempo significativo. Em contrapartida, a trama no universo dos quadrinhos estava saindo da hostilidade momentânea. O conflito apocalíptico se instaura no ano 3000 e os cavaleiros da Távola Redonda, sob a liderança do Rei Arthur, vão para o ataque contra Morgana Le Fay, Mordred e os alienígenas (que ainda estavam enfeitiçados pelos poderes da bruxa). Batalha final, mas fora da Terra.

Análise: quadro e requadro, *Camelot 3000*

A obra americana proporciona, numa leitura mais atenta do verbal e do não verbal da linguagem sequencial, quadros e requadros da transcendência religiosa/espiritual do personagem Rei Arthur e seus asseclas, cavaleiros da Távola Redonda. Seja de forma direta ou indireta, o arquétipo do messias se encontra envolvido no enredo dos quadrinhos. Assim, selecionamos para a abordagem o recorte de três cenas que trazem uma significativa perspectiva intencional das temáticas comuns.

Super-heróis e teologia se encontram no ato de contar histórias, num contexto amplo, e nas histórias em quadrinhos, num contexto particular, em três perspectivas: uma perspectiva temática, pelo fato de ambas abordarem temas significativamente comuns: a questão da morte, da injustiça, do mal, etc., resguardadas suas particularidades; uma perspectiva metodológica, pelo caráter mítico que permeia as histórias de ambos os “gêneros”, isto é, tanto as histórias de super-heróis quanto as narrativas religiosas e/ou teológicas são, no fundo, memórias; uma perspectiva ideológica, pelo fato de ambas quererem, dentro da intencionalidade de suas narrativas, apresentar um ideal no real. (REBLIN, 2013, p. 60).

A rememoração que Reblin (2013) descreve e resguarda o herói mítico, Rei Arthur, somado à presença dos cavaleiros percebida em referências, comparações, emulações, etc. Isso é perceptível com um olhar mais particular nessas representações à luz da linguagem religiosa. Ou seja, as influências são nítidas quando analisadas com as passagens bíblicas que enaltecem a figura de Jesus Cristo na construção do enredo de Camelot 3000. Assim, os recursos como motivos, causas e símbolos (transfiguração, ressurreição, invocação, oração, etc.) evidenciam o forte apelo ao cristianismo do início ao fim da obra. Algumas páginas são mais impactantes, principalmente na questão da cultura popular da imagem, a começar pela capa da HQ.

O lendário Rei Arthur (Figura 7) aparece, antes de começar sua aventura, numa cena de tristeza, dor e sofrimento. Ele está carregando uma noiva ferida devido à presença da enorme mancha vermelha de sangue que marca o vestido branco. A mulher está praticamente desfalecida. Conforme o semblante do Rei, possivelmente trata-se de alguém importante para ele. A visualização da imagem leva o leitor a interpretar essas possíveis descrições no texto não verbal, além de ser instigado a querer conhecer/realizar a leitura completa da obra. Seria uma descrição simplista numa primeira leitura icônica.

Já numa segunda leitura, com um olhar mais analítico do quadrinho, é possível observar que as características, ou seja, os elementos linguísticos retratados na produção da cena híbrida, nos remetem à lembrança ou à semelhança com a escultura italiana Pietà (tema cristão em italiano que significa “piedade”) de Michelangelo, de 1499. No caso da obra, o artista representou a cena bíblica da Virgem Maria segurando em seus braços Jesus Cristo, já sem vida. A idealização do artista (pois não há passagem bíblica nesse aspecto) foi no sentido de retratar toda a dor que a mãe, Maria, sentiu ao presenciar a crucificação do filho. Dor que transcende a piedade de Deus.

A presença dos elementos linguísticos abstraídos da reprodução ficcional associada às características da obra do escultor, sob a forma de imagem-signo (VIANA, 2018), configura sentidos no apresentar/retratar emoções reais no aspecto da dor do ser humano quando ocorre o fenômeno da morte envolvendo sentimento de amor ao semelhante. Os autores Barr e Bolland provavelmente intencionavam transmitir na linguagem do desenho um significado mais profundo para os sentimentos do personagem principal do enredo, Rei Arthur, para a perspectiva da narrativa de Camelot 3000.

Figura 7 – Rei Arthur e a noiva, Guinevere.



Fonte: BARR; BOLLAND (2005).

A próxima cena selecionada (Figura 8) nos possibilitou observar a transcendência do sagrado relacionada ao despertar do Rei Arthur no futuro/ano 3000. Ou seja, a volta do esperado segundo as lendas arturianas. Ele sai do túmulo com a ajuda do personagem Tom e diz: “Quanto tempo... quantas noites dormiu Arthur Pendragon, Rei da Bretanha e senhor do Império Romano?”. Há influência do contexto da ressurreição de Jesus (Marcos 16.1-8; Lucas 24.1-12; João 20.1-18), principalmente quando o próprio personagem Arthur se refere a si mesmo na terceira pessoa do singular “dormiu”.

Figura 8 – O retorno do Rei Arthur, Camelot 3000.



Fonte: BARR; BOLLAND (2005, p. 14).

Em comparação ao texto religioso – “Ide, pois, imediatamente, e dizei aos seus discípulos que já ressuscitou dos mortos” (Mateus 28.7) (BÍBLIA SAGRADA, 2019, p. 969) –, há certa possibilidade tênue nas semelhanças de que tanto Rei Arthur quanto Jesus, que estavam mortos, ressuscitaram, isto é, despertaram ou ressurgiram. A presença do elemento reviver, da crença cristã, caracterizado no contexto da ficção, emula o texto bíblico em que Jesus declara-se Filho de Deus (BÍBLIA SAGRADA, 2019, p. 1.042): “Pois assim como o Pai ressuscita os mortos e os vivifica, assim também o Filho vivifica aqueles que quer” (João 4.21).

A última sequência de cenas híbridas para a nossa tentativa de análise no texto mostra um tipo de “remake”, ou seja, uma nova versão do clássico tema – triângulo amoroso – das lendas arturianas. Os quadri-

nhos (Figura 9) no enredo da HQ nos remetem a um clima de muita tensão com os envolvidos na infidelidade. Após a descoberta do fato, Rei Arthur se posiciona acima do personagem herói e age como juiz, pois diante de todos precisa aplicar uma sentença aos culpados. A princípio ele pede para que Lancelot e a Rainha Guinevere se declarem sobre o ocorrido, porém ambos não dizem nada de concreto, permanecendo chorosos e de cabeça baixa, num gesto de submissão, aguardando o veredicto referente ao crime, ou pecado, que cometeram.

Figura 9 – A sentença aplicada por Rei Arthur.



Fonte: BARR; BOLLAND (2005, p. 174).

O soberano expõe diante de todos que o casal traiu não só ele, mas todos da Távola Redonda, e diz: “Em todo o curso da história, tantos seres humanos ansiaram por uma segunda chance. Vocês a receberam... [...]... e falharam”. Ele continua: “Outrora, minha própria lei me obrigou a sentenciar à morte a rainha Guinevere. Hoje, os tempos são outros”. E finaliza: “Tudo que permanece é sua traição... e minha dor. Então, por essa traição... eu os exilo de nova Camelot!”.

No aspecto sagrado, o Messias pregava o perdão para as imperfeições humanas, dizendo para não errar mais, como uma espécie de nova chance, conforme a passagem da mulher adúltera (BÍBLIA SAGRADA, 2019, p.1.048): “E disse-lhe Jesus: Nem eu também te condeno; vai-te e não peques mais” (João 8.11).

Julgar e condenar moralmente é a forma favorita de os espiritualmente limitados se vingarem daqueles que o são menos, e também uma espécie de compensação por terem sido descurados pela natureza; e, por fim, uma oportunidade de adquirirem espírito e se tornarem sutis [...]. No fundo do coração lhes faz bem que haja um critério segundo o qual mesmo os homens acumulados de bens e privilégios do espírito se igualem a eles – lutam pela “igualdade de todos perante Deus”, e para isso precisam crer em Deus. (NIETZSCHE, 2005, p. 112).

Rei Arthur não perdoa de imediato, mas sentencia ao impor o exílio para o casal, a distância para aquilo que lhe causa sofrimento, uma espécie de segunda chance. Afinal, ele não é Jesus, portanto é passível de imperfeições, mas em estado de progressão no futuro alternativo. Logo, ele suaviza a pena. O pensamento da teoria filosófica insere uma realidade pronta de aparência imediata em relação à atitude do personagem da série, Rei Arthur. O tema a respeito da traição e do sacrifício passa, mais de uma vez, o universo da narrativa de Camelot 3000.

Considerações finais

O artigo apresentou de forma brevíssima algumas das muitas manifestações da religiosidade/espiritualidade contemporânea da narrativa americana no suporte em quadrinhos. O personagem da Era Medieval, Rei Arthur, herói da realeza britânica que sempre esteve envolvido nas expectativas de seu povo, segundo as lendas arturianas, alimenta e é alimentado pelo imaginário popular, pois representa de forma simbólica, a princípio, o salvador da Inglaterra, depois, em suas novas aventuras, do planeta Terra. Assim, a graphic novel se torna uma obra ficcional repleta de elementos linguísticos no aspecto verbal e não verbal. A conexão do mito, da transcendência do sagrado, e os temas diversos garantem descrições, contextos, análises nas possibilidades da linguagem híbrida. Camelot 3000, dos autores Barr e Bolland, não pode ser considerado um texto finalizado de pesquisa, todavia um horizonte para outros olhares. A premissa, nesse sentido, é acreditar que essa tentativa de observação venha a contribuir diretamente para a comunidade acadêmica, no que se refere à questão científica, como material para agregar ou nortear outras possibilidades de estudo e leitura; e, quem sabe, no âmbito da curiosidade, afinal as Histórias em Quadrinhos provocam e instigam a vontade do leitor de querer descobrir e entender certos pressupostos.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Dimensões do sindicalismo inglês recente: do neoliberalismo da era Thatcher à “terceira via” de Tony Blair. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS (99GT1812), XXIII., 1999, [s. l.], p. 1-36. *Anais [...]*, [s. l.], 1999. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/23-encontro-anual-da-anpocs/gt-21/gt18-17/5010-rantunes-dimensoes/file>. Acesso em: 23 out. 2022.
- AYERBE, Luiz Fernando. *Estados Unidos e América Latina: a construção da hegemonia*. São Paulo: Fundação da UNESP (FEU), 2002. Disponível em: http://forumaja.org.br/sites/forumaja.org.br/files/consthegemonia_0.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.
- BARR, Mike W.; BOLLAND, Brian. *Camelot 3000*. São Paulo: Mythos, 2005.
- BARR, Mike W.; BOLLAND, Brian. *Camelot 3000*. Barueri: Panini Books, 2010.
- BÍBLIA Sagrada. *Harpa Cristã*. Trad. de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das assembleias de Deus, 2019.
- CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- CAMELOT 3000, edições de 1988. *Multiverso de Ideias*, [s. l.], 3 fev. 2012. Disponível em: <https://multiversodeideias.wordpress.com/2012/02/03/camelot-3000/>. Acesso em: 29 set. 2022.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- REBLIN, Iuri Andréas. *O Planeta Diário: rodas de conversa sobre quadrinhos, super-heróis e teologia*. Ilustração: Sávio Roz. São Leopoldo: EST, 2013.
- SOUZA, Fabiano. Você já leu? – Camelot 3000. *Popsfera*, [s. l.], 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www.popsfera.com.br/voce-ja-leu-camelot-3000/>. Acesso em: 29 set. 2022.
- SOUZA, Gustavo Lopes de. De cavaleiros redivivos e castelos no céu: politextualidade em Camelot 3000. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, [s. l.], p. 140-152, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15422>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- VERGUEIRO, W. A contribuição de Antonio Luiz Cagnin aos estudos sobre a linguagem dos Quadrinhos no Brasil. In: VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos (org.). *A linguagem dos quadrinhos: estudos de estética, linguística e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2015. cap. I, p. 8-21.
- VERGUEIRO, W. Um artista completo das histórias em quadrinhos: Will Eisner e seu legado para a 9ª Arte. *Revista Cajueiro: Ciência da Informação e Cultura da Leitura*, Sergipe, v. 1, ed. 1, p. 22, 7 dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Cajueiro/article/view/10490/8184>. Acesso em: 4 out. 2022.
- VIANA, Nildo. *Arte sequencial e suas sarjetas metodológicas: Análise pictórica, modos de ver e modos de retratar*. Leopoldina: Aspás, 2018.

Linguagem, diálogo e pensamento: a vida em manifesto

Language, dialogue and thought: life in manifesto

Antonio Paulo Valim Vega
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Geraldo Antônio da Rosa
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Resumo: Neste ensaio tem-se como objetivo provocar um debate sobre a temática da linguagem compreendida na forma de diálogo e pensamento, tomando-se como ponto de partida para a reflexão algumas indagações sobre o sentido, o desejo e a disposição para dialogar. A problemática é exposta a partir do conto *A linguagem dos animais*, de Calvino (2012), que trata de algumas modalidades de linguagem quanto à relatividade da capacidade humana para comunicar e conversar. Promoveu-se uma breve relação com a filosofia em torno do giro linguístico, de acordo com Wittgenstein, considerando os estudos de Carbonara (2013a, 2013b, 2020) e Oliveira (2006). Contudo, ampliou-se também a reflexão em torno da língua falada e escrita acerca do preconceito linguístico, das injustiças sociais e das explicações para diferenças e variações na língua brasileira a partir dos estudos de Bagno (2007). Finaliza-se o ensaio com base em Côrtes (2003), Gabriel (2019) Moran (2000, 2021) a partir do debate sobre tecnologias, mídias e diversos dispositivos de informação na atualidade, pela abertura de novas possibilidades para trajetórias pedagógicas em termos de observação, diálogo, escuta e leitura em comunicação e linguagens na Educação.

Palavras-chave: Educação; Comunicação; Capacidade Humana.

Abstract: In this essay, the aim is to provoke a debate on the theme of language understood in the form of dialogue and thought, taking as a starting point for reflection some questions about the meaning, desire and willingness to dialogue. The problem is exposed from the short story, *The language of animals*, by Calvino (2012), which deals with some language modalities regarding the relativity of the human capacity to communicate and converse. A brief relationship with philosophy was promoted around the linguistic turn, according to Wittgenstein, considering the studies of Carbonara (2013, 2020) and Oliveira, (2006). However, the reflection around the spoken and written language about linguistic prejudice, social injustices and explanations for differences and variations in the Brazilian language was also expanded, based on the studies of Bagno (2007). The essay ends based on Côrtes (2003), Gabriel (2019) Moran, (2000, 2021), from the debate on technologies, media and various information devices today, by opening new possibilities for pedagogical trajectories in terms of observation, dialogue, listening and reading in communication and languages in education.

Keywords: Education; Communication; Human Capacity.

Numa árvore, os pássaros gritavam: um chilreio ensurdecedor.
– Estes passarinhos estouram meus tímpanos todas as tardes – disse o comerciante tapando os ouvidos.
E Babu:
– Quer que lhe explique o que estão dizendo?
O pai olhou para ele admirado.
– Como pode saber o que dizem os pássaros? Será que você é um adivinho?
– Não, mas meu professor me ensinou a linguagem de todos os animais (CALVINO, 2012, p. 81).

Introdução

O diálogo, em epígrafe neste ensaio, é um excerto do conto de Ítalo Calvino, que dá nome a uma antologia de contos e crônicas, *A linguagem dos animais: contos e crônicas sobre bichos*, reunindo textos de renomados escritores nacionais e internacionais. A imaginação e a criatividade desses autores permitem uma reflexão bastante pertinente sobre a linguagem e o desejo de comunicar, dialogar, e compreender as diferentes manifestações linguísticas.

O que é a linguagem e por que é importante refletir sobre ela no contexto contemporâneo? Estamos sabendo nos comunicar? Somos capazes de entender e compreender o que os outros, a vida humana e não humana, estão querendo comunicar? Estamos dispostos a dialogar e entender o outro? Qual diálogo queremos? Somos capazes de estabelecer diálogos? Em termos linguísticos, a palavra “linguagem” designa um sistema organizado de símbolos complexo, extenso e com propriedades particulares que desempenham uma função de codificação, estruturação e consolidação dos dados sensoriais, permitindo ao homem comunicar as suas experiências e transmitir os seus saberes. É, portanto, um sistema complexo de troca de informações, reconhecido como agente de toda e qualquer forma de comunicação possível, em diferentes meios e contextos.

Nesses termos, é natural que haja questionamentos em relação ao tema, especialmente quando pensamos em debater a evolução da linguagem, seu uso pedagógico, educativo, relacional, convivial, metodológico, intencional, entre outros. Não há dúvida, portanto, de que há diversas possibilidades de comunicar. As linguagens que somos capazes ou incapazes de utilizar em nossa comunicação, as escolhas que fazemos, isto é, cada possibilidade traz a sua forma de comunicar e anuncia a nossa capacidade ou não de execução, pois caracteriza a

nossa compreensão e visão de mundo. Caso sejamos capazes de utilizar determinada linguagem para expressarmos o que pensamos e buscar um entendimento com os outros e o mundo, passaremos o atestado de que, de fato, temos a inteligência e a capacidade de expressão adequadas à comunicação e à convivência dialógica.

Assim, a compreensão possui âncoras cognitivas que permitem o entendimento entre as pessoas cujos referenciais e as experiências funcionam como condutores dessa decodificação em determinados contextos de uso da língua. Portanto, compreender é não só captar a relatividade do conhecimento do outro, mas entender que há possíveis limitações na compreensão da fala. Aquilo que foi comunicado poderá não ser exatamente o entendimento do outro, o que é, na verdade, explicado pela relatividade semântica, isto é, a linguagem é relativa à imaginação, ao pensamento de quem se expressa e à forma como se expressa. Por conta disso, é necessária a volição de quem escuta, pois nela também há linguagem e se desenvolve no contexto em que o diálogo acontece.

Como exemplo, voltamos ao excerto que abre a presente discussão: o pai de Babu, o personagem comerciante citado no diálogo em epígrafe, não compreendendo o ensino e o aprendizado do filho nem o desenvolvimento de sua capacidade transcendente para um diálogo pós-humano, abdicou da convivência com um ser extraordinário, arrependendo-se tardiamente.

Concepção de linguagem em Wittgenstein

Não há dúvida de que a linguagem é fundamental, tudo o que é dito é pensado, criado, imaginado. Conforme Carbonara (2013a, 2013b) e Oliveira (2006), Wittgenstein, no *Tractatus*, aceita o caráter designativo e secundário da linguagem humana, isto é, ele não nega as características da linguagem, reconhece que existe um mundo independente da linguagem e que ela tem a função designativa. Em outros termos, as coisas existem e a linguagem as define. O filósofo e linguista alemão afirma, ainda, que os limites do nosso mundo são os limites da nossa linguagem. Contudo, na segunda fase Wittgenstein entende de outra forma, mencionando que a linguagem é parte de um jogo, não é apenas um instrumento nominal, mas uma condição para o conhecimento. No entanto isso não quer dizer, segundo o filósofo, que a linguagem tenha perdido o sentido, só que ela não deve ser considerada o paradigma primordial, uma vez que foi relativizada a função designativa.

Oliveira (2006, p. 132), ao escrever sobre a razão da reviravolta metodológica de Wittgenstein, afirma que a linguagem não perdeu todo o sentido na segunda fase, visto que continua um instrumento importante para a ciência natural, porém reconhece o seu caráter relativo: “ela parece agora apenas uma entre muitas funções possíveis da linguagem. O importante agora é ver nossa linguagem, para aí, descobrir como ela, de fato, é usada, e não especular a priori”.

Dessa forma, o entendimento em relação aos estudos de Wittgenstein é que a linguagem adquire sentido real em situação em que é usada e, para compreender o que é a linguagem, temos de perceber seus diferentes usos, sua forma apropriada frente à situação de fato significativa para os interlocutores em um determinado contexto, de acordo com as condições e circunstâncias de uso. Por isso, entender a linguagem humana requer entender o contexto em que se processa a linguagem (OLIVEIRA, 2006; CARBONARA, 2020).

Outro ponto abordado, segundo Oliveira (2006), sobre a filosofia da linguagem em Wittgenstein é a superação do dualismo epistemológico-antropológico, em que o autor antecipa que a teoria tradicional da linguagem é um dualismo epistemológico, um indício do dualismo antropológico. Nesse sentido, conhecer e ser estão imbricados num dualismo em que a realidade concreta, produzida pelos “seres corpóreos”, não basta para ser reconhecida como linguagem humana, devendo estar acompanhada por determinados atos espirituais (manifestações linguísticas do dualismo corpo-espírito). Para a teoria concorrente, são os atos intencionais, internos e espirituais; para Wittgenstein, é o uso das palavras nos diversos contextos linguísticos e extralinguísticos. O autor reafirma esse entendimento da seguinte forma: “Para saber o que é a linguagem humana, não é necessário apelar para uma linguagem ideal, pelo contrário, trata-se, simplesmente, de observar o funcionamento da linguagem concreta dos homens” (OLIVEIRA, 2006, p. 133).

Nos estudos de Carbonara (2020) encontra-se a síntese analítica sobre o giro linguístico como uma mudança paradigmática, situando-a num contexto de crise das bases filosóficas, uma que é anterior a Wittgenstein e envolve a ruptura do pensamento metafísico, a negação da subjetividade sustentada na consciência e o abandono da razão universal. Assim, o autor, referindo-se à segunda fase dos estudos filosóficos sobre a linguagem, em Wittgenstein, afirma que a Educação percebe o esgotamento de seus modelos funcionalistas e a linguística

avança sobre novas bases a partir de então. Trata-se, portanto, de um giro que mudou o modo de se conceber o mundo e a realidade: estudá-lo e compreendê-lo é essencial.

No pensamento anterior, a linguagem não é percebida como capacidade de produzir conhecimento, serve apenas para expressá-lo. O giro linguístico ocorre quando a filosofia sai de uma linguagem que serve de instrumento para a consciência e chega à concepção de que o mundo acontece na linguagem. Essa concepção de linguagem implica não reconhecer, nas palavras, a essência. Em outros termos, o que dá sentido à linguagem é o fato de que os sentidos são compartilhados. Nessa concepção, a linguagem, capaz de criar conhecimento, não é apenas um instrumento designativo do observado e vivido, mas a própria condição do conhecimento em que reside a possibilidade da linguagem (CARBONARA, 2013a).

A perspectiva de giro linguístico conduz um pensamento de avanço que pode ser entendido como sair de um ponto e chegar em outro, o deslocamento da consciência para a linguagem, podendo também ser pensado na forma de desenvolvimento civilizatório, ético, social, político e cultural em que se quer acreditar, seja esse desenvolvimento uma consciência inspirada em ciência, filosofia, arte e outras formas de desenvolvimento civilizatório e de humanização, “não mais orientada por bases universalistas e por ideais predeterminados, mas orientada pelas condições que a discursividade apresenta às relações humanas” (CARBONARA, 2020, p. 310).

Segundo Carbonara (2020), do humanismo moderno derivam os mais caros valores civilizatórios do Ocidente bem como as concepções de ser humano e sociedade, que implicam a filosofia, as ciências, a política e o direito, inclusive a forma como o homem se relaciona com o meio ambiente a partir dessa visão humanista.

Ainda assim, os mesmos ideais civilizatórios que entusiasticamente preconizaram a autonomia do sujeito e o esclarecimento social, viram-se alimentando discursos que verteram para concepções de melhoramento humano de modo eugênico e a igualdade social, baseada na exclusão de todos quantos não se adequassem a ela (CARBONARA, 2020, p. 309).

Esse paradoxo situa-se num contexto caótico em que fomos perdendo a essência de estarmos bem conosco e com o outro bem como a capacidade de dialogar, principalmente quando calcados no preconceito.

Linguagem, preconceito e tecnologias: desafios para a Educação

Na publicação *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, Bagno (2007) conduz uma reflexão muito pertinente e, ao mesmo tempo, situa o leitor em oito mitos prejudiciais à Educação e antecipa que não reconhecemos a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, tentando impor uma norma linguística como se ela fosse a língua comum de todos os brasileiros. O autor afirma, ainda, que a língua falada, embora seja o português, apresenta um alto grau de diversidade e variabilidade.

Quadro1: Mitos, definições e excertos de Marcos Bagno (2007)

Mitos	Definições	Excertos
Mito nº 1	“A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”	“Esse mito é muito prejudicial porque não reconhece a verdadeira diversidade do português falado no o Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística, como se ela fosse de fato a língua comum de todos [...]” (p. 16)
Mito nº 2	“Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”	“Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes!” (p. 31)
Mito nº3	“Português é muito difícil”	“Se tanta gente continua a repetir que ‘português é difícil’ é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português.” (p. 34)
Mito nº 4	“As pessoas sem instrução falam tudo errado”	“Se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política — as’ pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada ‘feia’, ‘pobre’, ‘carente’, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola.” (p. 40)

Mitos	Definições	Excertos
Mito nº 5	“lugar onde melhor se fala o português no Brasil	“[...] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente ‘melhor’, ‘mais pura’, ‘mais bonita’, ‘mais correta’ que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam.” (p. 44)
Mito nº 6	“O certo é falar assim porque se escreve assim”	É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças que governam o idioma. (p.48)
Mito nº 7	“É preciso saber gramática para falar e escrever bem”	“O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como ‘regras’ e ‘padrões’ as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. [...] Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática.” (p. 59)
Mito nº 8	“O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”	“Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela ‘suba na vida’ é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana.” (p. 65)

Fonte: dos autores.

Percebemos que cada mito tem relação com alguma definição capaz de estigmatizar e gerar preconceito. Ao mencionar as mudanças da linguagem, voltamos ao ponto central de Bagno (2007): as interpretações e as atitudes preconceituosas que essas variações linguísticas promovem, causando confrontos, conflitos, desentendimentos, desagregação e exclusão social.

Somam-se a isso outras formas de estigmatização, principalmente num país altamente marcado pela desigualdade. Esse é um dos pontos críticos em relação à Educação, pois necessitamos de engajamento em políticas públicas de forma que a sociedade, independentemente de seus extratos sociais, possa usufruir de ações educacionais e culturais para uma transformação social, mesmo num contexto de devastação de toda ordem, visto que a ignorância, a violência, o confronto e o conflito são consequências da inabilidade ao diálogo, acentuado pelas fake news, característica nefasta do empobrecimento educacional na atualidade.

Contudo, como causa das variações representadas nos “mitos”, há a extensão territorial, as diferenças regionais, a injustiça social e as diferenças de status social, as quais, em princípio, são uma explicação para as variedades não padrão do português brasileiro.

Assim da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não tem acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os sem língua (BAGNO, 2007, p. 15).

Por isso a relação entre língua falada e língua escrita precisa ser reexaminada no ensino. A língua escrita, além de exigir treinamento, memorização, exercício de leitura, obediência a regras fixas, é uma representação da língua falada, já que a simples forma escrita, muitas vezes, não consegue traduzir as inflexões e as intenções do falante. Isso justifica o valor da língua falada para o estudo científico, principalmente, porque é, na língua falada, que ocorrem as mudanças e as variações que vão transformando o idioma (BAGNO, 2007).

Da mesma forma que essa mudança acontece, também vão se transformando muitas instituições e fenômenos sociais, influenciados pelas tecnologias, fato que nos remete a pensar outras perspectivas da linguagem, como a linguagem nos meios de comunicação e as pautas desses meios de massa audiovisuais, como a televisão, o cinema, o rádio, a publicidade, os dispositivos móveis, os outdoors, entre outros.

Nas diversas modalidades comunicativas, a análise crítica é, no mínimo, apropriada, pois a crítica à qual nos referimos é aquela capaz de prospectar uma visão pedagógica para uso desses meios bem como o que os veicula, em que a crítica pedagógica e filosófico-sociológica é pertinente, à medida que oferece conteúdo e linguagem como possi-

bilidade educativa. Dessa forma, “Educar pela e para a mídia implica, portanto, ultrapassar o ensino com a mídia – isto é, mais do que incorporar os meios audiovisuais como auxiliares da ação docente, entendendo-os como recursos e/ou técnicas didáticas” (CÔRTEZ, 2003, p. 38). A autora sinaliza que educamos para a mídia, quando o professor desenvolve, na escola, especialmente na sala de aula, uma leitura crítica e ativa em relação a ela. Para tanto, é preciso

[...] dominar a linguagem audiovisual para não ser dominado por ela, [...] quando se conscientizam de que a formação de expectadores críticos é um projeto coletivo, de atividades e reflexões partilhadas, e de que é na recepção, e não na emissão, que se produz a comunicação (CÔRTEZ, 2003, p. 38-39).

Debater sobre a necessidade de explorar pedagogicamente o papel da mídia e olhar criticamente para a forma de manifestação linguística dos meios de comunicação na atualidade são aspectos de consenso entre educadores, sociólogos, filósofos e famílias. A reflexão e o desejo de compreender aquilo que o outro fala ou escreve, como comunica, é um desafio para a educação. As pessoas, em seus diferentes status sociais, comunicam-se por meio de múltiplas linguagens, e isso exige respeito, bom senso e adequado comportamento social sobre o que o ensino necessita debater a fim de afastar o preconceito linguístico que separa, por exclusão, a sociedade há muito tempo.

Além disso, na questão de produção e reprodução de modelos sociais, a escola acaba corroborando com determinados parâmetros, constituídos na tradição racionalista ocidental, perpetuando formatos na lógica da modernidade.

A educação e, por consequência, o conhecimento e a ciência têm conduzido o ser humano a realizações e conquistas, como a cura de doenças, a veloz mobilidade decorrente do avanço nos transportes e a instantaneidade das comunicações, num evidente movimento de ir e vir entre a degradação e a construção permanente (VEGA, BECKER, 2021, p. 1-2).

Nesses termos, é necessário trazer para o debate as mais amplas perspectivas de abordagem comunicacional, linguagens, meios, principalmente em âmbito escolar, e, no exercício das tramas metodológicas e epistemológicas, encontrar possibilidades e trajetórias pedagógicas de observação, diálogo, escuta e leitura, na busca por compreensão e entendimento de outras falas, outros saberes, ensinantes, aprendizes e novos aprendizados. A vida e seus movimentos são carregados de incer-

teza, a riqueza essencial do conhecer está na abertura para o desconhecido, por isso precisamos repensar as funções e os modelos educativos sob pena de apenas limitarmos a Educação para o possível.

O aspecto autoeducativo torna-se relevante uma vez que aquilo que o sujeito se constitui será sempre a partir de si e a exterioridade que age sobre ele exige-lhe resposta e engajamento. A experiência por si só não molda o sujeito, o que o molda é a capacidade de elaborar-se a partir das experiências vividas (CARBONARA, 2013b, p. 124).

Quanto ao aspecto autoeducativo, temos que pensar nas limitações para entendermos concretamente essa capacidade, principalmente quanto às abordagens e estratégias pedagógicas, capazes de contribuir para que o professor possa desenvolver, com o aluno, competências que conduzam a perspectivas transformadoras de ensino-aprendizagem. A mediação pedagógica prima por linguagens apropriadas aos diferentes temas, com o intuito de possibilitar a ação educativa pertinente ao ensino.

Por isso, no sentido de estimular o desenvolvimento da capacidade autoeducativa para além das abordagens, haveremos de melhorar a formação de professores quanto ao desenvolvimento de competências tecnológicas, estimular e promover essas condições em espaços de relações participativas, interação e compartilhamento de saberes entre professores e estudantes, em perspectivas de ensino-aprendizagem, com base em princípios colaborativos que sugerem, de acordo com Levy (1999), a construção de conhecimento numa concepção de pensamento e inteligência coletiva. Esta, formada nas redes digitais interativas e nas perspectivas que se abrem frente aos instrumentos e aos dispositivos de comunicação e informação atuais, não é apartada nem independente das linguagens e sistemas de signos herdados de culturas e comunidades anteriores a nós. “Nossa inteligência possui uma dimensão coletiva considerável, porque somos seres de linguagem” (LEVI, 1999, p. 98).

Isso significa dizer, portanto, que as comunidades de quem somos herdeiros continuam dentro de nós, evoluindo de acordo com a perspectiva sociocultural, tecnológica e cognitiva, incorporada pela humanidade. Nossas experiências de vida estão implicadas num contexto coletivo, isto é, jamais pensamos sozinhos, pois estamos sempre na corrente de um diálogo, não exercemos nossas faculdades mentais superiores fora de comunidades vivas, que carregam heranças, conflitos e projetos. Em outras palavras, sempre estão presentes em nossos pensamentos, seja

pela linguagem, pelos interlocutores, pelos instrumentos intelectuais ou pelos objetos de reflexão (LÉVY, 1999).

Cabe resgatar também os estudos de Gabriel (2019) em relação às tecnologias de informação e comunicação. A autora sinaliza para a revolução civilizacional em que incontáveis mudanças cooperam com o ambiente tecno-info-social atual, considerando os diversos dispositivos tecnológicos de uso pessoal que contribuem para a disseminação da informação, da comunicação e da conexão das pessoas de forma ampla e integral.

Quando mudam as tecnologias cognitivas, mudamos profundamente. [...] A banda larga de internet distribui, portanto, o poder entre os nós das redes (pessoas), transformando completamente o cenário informacional no mundo: criação, publicação e distribuição de informação e conteúdo (GABRIEL, 2019, p. 48-49).

Analisando esse ambiente tecnológico em que vivemos na atualidade, é possível refletir sobre o processo educacional, especialmente sobre a experiência para a qual fomos arremessados, em decorrência da Pandemia da Covid-19, com suas consequências ainda recentes. Somada aos temores e aos horrores que a vivência impôs, temos a viabilização da Educação remota que o fenômeno motivou, pois as tecnologias já estavam aí, já tínhamos disponíveis os recursos, porém as práticas educacionais com as tecnologias de informação e comunicação ainda eram frágeis ensaios.

Em síntese, foi necessário o evento disruptivo da Covid-19 e o respectivo ambiente contingencial para que acontecesse a virada da chave que literalmente

nos levou para a tela do celular e do computador, sinalizando uma nova linguagem em termos educacionais. Assim, forçosamente, entendemos o ambiente, aprendemos a usar as tecnologias bem como percebemos as dificuldades sociais, em termos de disponibilidade de conexão e acesso ao ambiente digital, para uma enorme parcela da população, certificando-nos da exclusão digital em níveis não calculados até então (VEGA, 2021; MORAN, 2000, 2021).

Considerações finais

Somos sempre desejosos em comunicar, expressar nossas emoções de forma fiel aos nossos sentimentos, embora as barreiras da linguagem sejam causas de confronto, conflito e desencontro. O conto em epígrafe

apresenta um extrato dessa preocupação. No entanto abrir-se ao diálogo e à escuta desejosa em que pensamento e linguagem expressem sensibilidade e generosidade é um arranjo de extraordinária motivação e satisfação, potências para a promoção do entendimento comunicacional. Por outro lado, precisamos pensar que a linguagem não se dá apenas na fala, sendo também a relação que estabelecemos com o nosso ambiente, os nossos saberes, a falta deles e as nossas ações bem como a maneira como nos movemos no mundo. Esses fenômenos também são formas de linguagem, exigindo articulação de saberes, formas de expressão do conhecimento e reconhecimento de que a função da linguagem não é centralizadora nem excludente.

Não temos dúvida de que as tecnologias de comunicação e informação, especialmente incluindo a internet e os dispositivos móveis, oferecem plenas condições de ampliação e diversificação da linguagem e da comunicação. Dessa forma, a sala de aula pode avançar no espaço físico da escola, e isso representa, também, a possibilidade de construir muitas alternativas educacionais assim como estratégias eficientes de ensino e aprendizagem presencial, remoto e a distância, síncronas e assíncronas.

Porém não se pode esquecer que essa noção de conectividade necessita ser trabalhada em termos de formação continuada, de forma que os professores tenham subsídios e acesso aos recursos tecnológicos na própria escola, no sentido de experimentar e utilizar os recursos antecipadamente, não apenas como estratégias diante de um evento disruptivo, como aconteceu na pandemia da Covid- 19.

Por isso linguagem, diálogo e pensamento nos acompanham nesta reflexão em que a vida é entendida na forma de movimento contínuo, nem sempre pertinente e desejado. A globalização da degradação socioambiental tem impulsionado a necessidade de diálogo entre as diversas disciplinas, no sentido de apontar múltiplas causas de uma natureza superexplorada e, ao mesmo tempo, subjugada a uma racionalidade econômica dominante.

Assim, certamente há urgência na formação de um pensamento e saber ambiental a fim de reconhecermos a complexidade de processos sobre racionalidade econômica dominante e compreendermos as perspectivas da sustentabilidade em relação ao reconhecimento dos saberes marginalizados e subjugados ao poder hegemônico. A dimensão ambiental, nesse sentido, propõe o saber como um diálogo aberto,

indagador e de confronto da realidade. Nesse diálogo a linguagem precisa ser múltipla, variada e diversa, tal como são os interlocutores, os fenômenos e os processos analisáveis na atualidade, identificados por meio do fragmento do título “vida em manifesto”, para lembrar a finitude humana, a solidariedade, a generosidade, a compaixão, o espírito democrático, entre outros pressupostos capazes de evidenciar, por meio da linguagem, o diálogo e o pensamento manifestos quanto a diferentes concepções de dignidade humana.

Em síntese, o conhecimento não está preso a uma epistemologia positivista de unificação das ciências e universalização do conhecimento, em termos de realidade e linguagem uniforme e padronizada. Falamos, então, do pensamento complexo, de um saber ambiental inter e transdisciplinar capaz de proporcionar diálogo entre o homem e a natureza, numa perspectiva construtiva, criando um “presente-futuro” de convivência solidária, consciência sustentável e valorização da vida como um todo.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, e como se faz*. Ed. Loyola, 48°. e 49°. ed. São Paulo: 2007.

CALVINO, I. A linguagem dos animais. In: CALVINO, I. et al. *A linguagem dos animais: contos e crônicas sobre bichos*. São Paulo: Boa Companhia, 2012, p. 81-85).

CARBONARA, V. Humanismo do outro homem: perspectiva de uma formação a partir da sensibilidade e da ética com Emmanuel Levinas. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 307-332, jan./abr. 2020.

CARBONARA, V. Introdução ao giro linguístico na filosofia contemporânea. Versão adaptada de trecho da tese de doutorado *Educação ética e diálogo*. Porto Alegre: PUCRS. 2013a, p. 89-96.

CARBONARA, V. *Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2013b.

CÔRTEZ, H. S. A sala de aula como espaço de vida: educação e mídia. In: FERREIRA, L. W.; MARCHIORO, C. et al. *Leituras: significações plurais: educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 27-42.

GABRIEL, M. *Você eu e os robôs: pequeno manual do mundo digital*. São Paulo: Atlas, 2019.

OLIVEIRA, M. A. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Reinventando a forma de ensinar e aprender. III Seminário Internacional em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFN. *YouTube*, 1 vídeo (1h25min). 1º set. 2021.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XskW0KrSOi8&t=1933s>. Acesso em: 01 set. 2021.

VEGA, A. P. V. Mediação: o ensino remoto na pós-graduação. In: Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE), XXV., 26 a 28 de outubro de 2021, Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. *Anais [...]*. Santa Maria, 2021. DOIS: <http://doi.org/10.48195/sepe2021-170>.

VEGA, A. P. V.; BECKER, E. L. S. Educação para a cidadania: Humanidades e sustentabilidade em perspectiva. In: BRUM, C. M.; OLIVEIRA, T. D. *Olhares plurais: perspectivas multidisciplinares aos desafios atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. I.

Quadrinhos em sala de aula: uma proposta pedagógica de criação e interdisciplinaridade

Comics in the classroom: a pedagogical proposal for creation and interdisciplinarity

*Camila da Conceição Magalhães
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)*

*Suellen Cordovil da Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)*

Resumo: O presente artigo relata como foi implementado o projeto O fantástico na Amazônia, que contempla o desenvolvimento de habilidades cognitivas em alunos de escolas públicas do município de Marabá. O objetivo do programa é usar as Histórias em Quadrinhos em conjunto com o imaginário paraense para auxiliar na leitura, na interpretação, na reflexão e na criação de modo extracurricular e interdisciplinar. Para tanto, foi estabelecida uma metodologia básica para as turmas que seriam contempladas com tal ação. É claro que leva-se em consideração o contexto da aula para adaptação dos métodos, mas sugere-se conferir os conhecimentos prévios, levantar debates, realizar orientações e induzir à produção. Constatou-se que os alunos passaram por grandes dificuldades após a Covid-19 que prejudicaram sua leitura, tanto silenciosa como em voz alta, além de uma dificuldade em compreender os textos lidos. O projeto, que ainda está no começo, se dispõe a ajudar a preencher tais lacunas ao mesmo tempo que desperta o interesse do aluno para várias áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Leitura; Interpretação; Interdisciplinaridade; Amazônia.

Abstract: This article reports on how the project The Fantastic in the Amazon was implemented, which contemplates the development of cognitive skills in students from public schools in the city of Marabá. The goal of the program is to use comics in conjunction with the Paraense imaginary to aid in reading, interpretation, reflection, and creation in an extracurricular and interdisciplinary way. To this end, a basic methodology was established for the classes that would be contemplated with this action. Of course, the class context had to be taken into account in order to adapt the methods, but it was suggested to check previous knowledge, raise debates, orientations, and induce production. It was found that the students had great difficulties after the class that impaired their reading, both silently and out loud, besides a difficulty in understanding the texts read. The project, which is still in its early stages, is intended to help fill in these gaps while awakening student interest in various areas of knowledge.

Keywords: Comics; Reading; Interpretation; Interdisciplinarity; Amazon.

1. Introdução

As Histórias em Quadrinhos (HQ) são uma arte que a cada dia se mostra mais inserida em diversos contextos sociais. Para a Educação,

se mostram eficientes em aguçar o interesse do discente para diversas áreas de saber enquanto exercita habilidades de leitura, compreensão e interpretação de texto. Por dispor de recursos imagéticos, chama a atenção da criança e introduz na vida de um futuro adulto os benefícios de ser um leitor, assim, uma vez dentro desse universo, ainda poderá continuar consumindo tal gênero, já que as Histórias em Quadrinhos existem em grande diversidade de temas para uma ampla faixa etária.

Para trabalhar com o contexto de quadrinhos na Educação e a maneira como ocorre a formação do leitor brasileiro, recorreu-se aos recentes teóricos que pesquisam sobre a área dentro do contexto educativo, sendo eles: Waldomiro Vergueiro (2022), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019) e Elydio dos Santos Neto (2015).

Por exemplo, o professor Waldomiro Vergueiro é autor de muitos livros sobre as Histórias em Quadrinhos e seus impactos sociais. Formou-se em Biblioteconomia e Documentação pela Fundamentação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) e possui mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação. É um dos criadores do Observatório de Histórias em Quadrinhos, que reúne pesquisadores para debater sobre as mais variadas temáticas que abordam a área.

Nessa seara de estudos, a professora Marisa Lajolo é uma importante crítica literária brasileira que também estuda literatura infanto-juvenil. A autora escreveu livros como a *Literatura Infantil Brasileira* e organizou a obra de Monteiro Lobato. Para o presente artigo, suas pesquisas em volta da investigação do leitor moderno contribuíram para compreender o contexto em que se encontra o atual aluno atendido pela rede de ensino, sendo a obra *A Formação da Leitura no Brasil* (2019), em parceria com Regina Zilberman, a porta para esta reflexão.

Elydio dos Santos Neto dedicou-se à Educação, sendo pesquisador das Histórias em Quadrinhos poético-filosóficas. Sua última contribuição foi por meio do livro *Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas: os Gibis Estão na Escola, e Agora?* (2015), do qual participou como organizador junto a Marta Regina Paulo da Silva.

Tendo como base as teorias dos já citados pesquisadores de Educação e Histórias em Quadrinhos, foi pensado um projeto que não apenas levasse o gênero para dentro das salas de aulas e trabalhasse a interdisciplinaridade, mas também reafirmasse importantes aspectos culturais da Amazônia: suas lendas. A iniciativa faz parte de um projeto

de extensão da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará chamado “O Fantástico na Amazônia”. Os discentes que fazem parte da equipe participaram de reuniões para realizar leituras e debates pensando na familiarização com a temática dos quadrinhos dentro da Educação, já que, por ser um projeto aberto, alunos de diferentes áreas participam de sua realização.

As oficinas são ministradas em escolas públicas, sendo que algumas focam na leitura-interpretação e no desenvolvimento da oralidade, enquanto outras abordam o próprio processo criativo das histórias, assim as propostas pedagógicas estarão voltadas para um debate interdisciplinar, sendo que há sempre a utilização de elementos que remetem ao fantástico dentro do folclore paraense.

Esse projeto promove relações interinstitucionais que fortalecem o projeto no intuito de contribuir com as trocas de experiências de pesquisas em eventos, publicações de artigos em coautoria e colaboração em ações acadêmicas diversas relacionadas aos assuntos de pesquisa em questão. Nesse sentido, estabelecem-se diálogos de pesquisas entre literatura, Histórias em Quadrinhos e Educação. Além disso, levar os estudos universitários para a prática da sala de aula mostra à sociedade um pouco do que a universidade produz. Para a pesquisa crescer é necessário que teorias sejam postas em práticas para, então, serem aperfeiçoadas.

Os quadrinhos utilizados em sala de aula variam em temáticas e estilos, sendo de produção regional amazônica e nacional.

O quadrinho Tailus: em busca da semente da vida, de Woylle Masaki, provoca uma discussão em volta de uma catástrofe climática ocorrida devido a uma guerra que dividiu o mundo em vilarejos separados por perigosos desertos, em que os biomas foram gravemente afetados e a população humana ameaçada. Entre o grupo de heróis que podem restabelecer a ordem do mundo estão Fogo, Lua e Amó, os Tailus, que devem sair em busca de um artefato que irá restaurar o mundo.

Figura 1 – Capa de Tailus.



Fonte: Woylle Masaki (2021).

A série de Histórias em Quadrinhos Turma do Pitiú e Xibé, publicada por Mapuá Estúdio, explora as aventuras de dois personagens Urubus ao redor da cidade de Belém. Além de abordar situações do dia a dia, marca a variação linguística característica da região assim como os problemas ambientais que prejudicam o local.

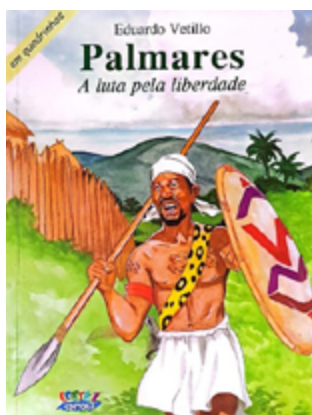
Figura 2 – Capa de Turma do Pitiu e Xibé.



Fonte: Leonardo Dressant (2022).

Palmares: a luta pela liberdade, de Eduardo Vetillo, é uma História em Quadrinho que retrata a luta do povo escravizado na batalha do quilombo dos Palmares. A fuga, a resistência e a luta pela liberdade são apresentadas na obra de forma objetiva e acessível ao leitor infantil.

Figura 3 – Capa de Palmares: a luta pela liberdade.



Fonte: Eduardo Vetillo (2017).

O quadrinho Castanha do Pará, de Gidalti Jr., é ganhadora do prêmio Jabuti, uma das maiores premiações literárias brasileiras. A história gráfica tem como protagonista o personagem que recebe o apelido de Castanha, que, devido às constantes agressões paternas, foge de casa. A história se dá, em maior parte, por meio do relato da vizinha que denuncia o desaparecimento do menino para a polícia. Um dos pontos mais marcantes na obra é os elementos fantásticos realizados pela cabeça de Castanha, que é um urubu, e da de seus amigos, que são um rato, um porco, um macaco, um cachorro e um gato, sendo que o final também é uma característica dos modo da linguagem do fantástico. Muitas são as críticas em volta do livro que podem ser exploradas para o debate em sala, mas, devido à variedade da faixa etária das crianças, são utilizados e abordados temas e quadrinhos mais aconselhados para serem trabalhados.

Figura 4 – Capa de Castanha do Pará.



Fonte: Gidalti Junior (2018).

De acordo com Ferreira (2009), na quarta edição do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, conceitua-se interdisciplinar como “Comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimentos”.

Nas oficinas, o interdisciplinar é um dos pilares para a prática pedagógica, já que, ao mesmo tempo que se trabalha com questões referentes à língua portuguesa, como a leitura e a interpretação, estudam-se questões da própria biologia/ciências, filosofia, sociologia, arte, etc. Mais adiante estaremos apresentando com detalhes as atividades práticas.

É sugerido que os alunos produzam uma História em Quadrinhos como produção final, mas não é exigido que se faça de tal forma. Muitos alunos preferem escrever do que desenhar, sendo tal opção compreensível, pois a maioria deles vai para as oficinas com grandes dificuldades em leitura, compreensão ou interpretação, e ajudá-los a desenvolverem-se em ao menos uma dessas áreas já é uma grande vitória para a Educação.

2. Como desenvolver os quadrinhos em sala de aula?

Para a nossa fundamentação teórica, foram adotados os livros A formação da leitura no Brasil (2019), de Regina Zilberman e Marisa Lajolo, Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora? (2015), de Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva, Quadrinhos na educação (2022), de Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos, e Como usar os quadrinhos em sala de aula (2006), de Angela Rama e Waldomiro Vergueiro, que serviram como base para compreendermos como se constitui o leitor brasileiro e quais propostas pedagógicas do ensino de quadrinhos vêm sendo contempladas nos últimos anos visando à realidade da Educação brasileira.

O livro Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula (2006), de Alexandre Barbosa, Angela Rama, Paulo Ramos, Túlio Vilela e Waldomiro Vergueiro, dispõe de capítulos que expõem propostas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula por meio dos quadrinhos e de forma interdisciplinar, abrangendo as disciplinas: Língua Portuguesa, Geografia, História e Artes. Os escritores, que são professores ativos em sala de aula, elaboram estratégias tendo como base a experiência em sala de aula e seus estudos em volta da arte sequencial. Por exemplo, no capítulo “Os quadrinhos no ensino de Geografia”, Angela Rama ressalta a importância da leitura de paisagens

e imagens nos estudos geográficos, que são muito aproveitados nos diversos ambientes disponíveis nas HQs, abrangendo temas como noções e conceitos cartográficos, paisagem e espaço geográfico no universo dos quadrinhos, etc. De uma forma geral, os livros servem como inspiração para professores – não só das disciplinas contempladas – observarem como acontece a ligação de um conteúdo com a arte sequencial que, para o aluno, pode deixar o “estudar” mais atrativo do que é visto atualmente.

Figura 5 – Capa do livro Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.



Fonte: Barbosa et al. (2018).

Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas: Os Gibis estão na Escola, e Agora?, organizado por Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva, provoca reflexões ao seu leitor que se interessa com a significativa união harmônica de quadrinhos e ensino, levando em consideração todos os preconceitos que tal arte enfrentava nos anos 50. O livro aborda várias temáticas dentro do universo da arte sequencial, evidenciando como é importante desenvolver métodos que coloquem os próprios alunos como os principais detentores de conhecimento para o processo de ensino-aprendizagem. Dividido em sete capítulos, abordam-se temáticas variadas sobre os estudos em quadrinhos com propostas pedagógicas que envolvem leitura, processos criativos, criação de gibiteca e debates. Como exemplo, temos os capítulos “Narrativas gráficas como expressões do ser humano”; “História em quadrinhos a leitura: desafios colocados aos educadores”; “Os negros nas histórias

em quadrinhos: discutindo preconceito e resistências em sala de aula”, etc.

Figura 6 – Capa do livro *Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas: Os Gibis estão na Escola, e Agora?*



Fonte: Santos Neto e Silva (2015).

A obra *Quadrinhos na Educação*, de Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos, faz uma retomada da trajetória das Histórias em Quadrinhos para serem aceitas oficialmente nas escolas como parte das linguagens a serem desenvolvidas e estudadas. Promulgada em 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é vista como o marco inicial para que a escola possa aderir às linguagens contemporâneas dentro das salas de aula, portanto, a arte sequencial, que a cada dia tomava mais espaço nos meios sociais.

Isso, sem dúvida, abria as portas do ensino para as histórias em quadrinhos, como também para outras linguagens e manifestações artísticas. No entanto, pode-se afirmar que os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN, criados na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (VERGUEIRO; RAMOS, 2022, p. 10).

O livro demonstra metodologias de ensino que podem ser utilizadas em sala de aulas, sendo que o índice é dividido em gêneros ou áreas em volta da nona arte. Os capítulos são divididos em: “Biografias em quadrinhos”; “Quadrinhos de aventura”; “Mangas em sala de aula”; “Literatura em quadrinhos”; “Quadrinhos infantis”; “Humor nos quadrinhos”.

Figura 7 – Capa do livro *Quadrinhos na Educação*.



Fonte: Vergueiro e Ramos (2022).

A formação da leitura no Brasil faz o percurso de como surgiu o leitor baseado na bibliografia brasileira. Mergulhando em diferentes épocas e contextos, Marisa Lajolo e Regina Zilberman mostram como cada obra literária, em seus aspectos, mostra como funcionava a leitura, o mercado editorial e a sociedade nacional, permitindo-nos, assim, perceber como a sociedade burguesa, o desenvolvimento tecnológico, a escola e a cultura influenciaram na trajetória de produção a movimentação do público leitor. Os fatores históricos influenciam diretamente no modo como esse leitor existiu e ainda existe, já que, como a história literária mostra, as obras que hoje são vistas como brasileiras têm suas raízes fincadas na voz do colonizador. Todo esse processo é registrado de maneira detalhada e sensível pelos olhos das autoras, que acompanham o caminho evolutivo até o estilo pós-moderno, sendo um estudo ainda incompleto, já que a leitura no Brasil ainda está passando pelo seu processo formativo.

Figura 8 – Capa do livro A formação da leitura no Brasil.



Fonte: Lajolo e Zilberman (2019).

As pesquisas realizadas são de grande relevância para a execução do projeto de extensão, uma vez que o nosso projeto está ancorado em desenvolver metodologias que sejam realistas e adaptáveis à realidade das escolas públicas. Portanto, conhecer as mais atuais propostas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas com as Histórias em Quadrinhos embasa e direciona os métodos que serão realizados.

Ademais, levando para o contexto além de trabalhar com a arte sequencial, o projeto tem grande preocupação em incluir e valorizar a cultura regional que, talvez por estar muito ligada à oralidade, está se esvaindo aos poucos nessa sociedade cada vez mais ligada aos hábitos tecnológicos.

Por isso, além de conhecer mais a fundo o universo dos quadrinhos inserido nas práticas educativas, houve uma preocupação em tentar entender o percurso que o leitor de diferentes épocas atravessou para então tentar entender quais caminhos trilhar para desenvolver a leitura nas crianças e nos adolescentes que vivem a era do século XXI.

3. Para início de conversa da prática em sala de aula

O projeto de extensão “O fantástico na Amazônia” iniciou há poucos meses, por isso as propostas pedagógicas ainda estão sendo pensadas e refletidas, porém a base do projeto está ancorada na filosofia de introduzir aos alunos a arte sequencial em conjunto com as lendas

regionais, então os planos são ancorados nessas duas temáticas centrais, sendo a Educação Básica o alvo principal.

O projeto “O fantástico na Amazônia” faz parte do edital nº 15/2022 da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX) e da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). O objetivo principal é aproximar as relações entre o ensino e as pesquisas produzidas pela universidade com o foco nas escolas de ensino básico.

A extensão é um dos pilares da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), sendo que recentemente houve a curricularização dessa linha tão importante por meio da Resolução 615/2022 do Consepe/Unifesspa, que a transformou em forma pedagógica obrigatória da instituição. Por isso o edital apoia vinte projetos de extensão originários das Unidades Administrativas e Acadêmicas da universidade, focados diretamente no crescimento acadêmico dos discentes envolvidos nos projetos e na melhoria da qualidade do ensino em escolas públicas.

A escola em que o projeto está sendo realizado conta com 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, almoxarifado e pátio coberto.

Localizada no município de Marabá, no estado do Pará, a escola ainda conta com a seguinte infraestrutura: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e banda larga.

A cidade de Marabá conta com uma população estimada de 287 mil pessoas, segundo o censo mais recente do IBGE. Os habitantes têm sua cultura muito atrelada às águas, por ser o ponto de encontro dos rios Itacaiúnas e Tocantins, sendo, por conta disso, explorada desde o século XVI pelos colonizadores.

A região é próxima de várias aldeias indígenas e tem muitas de suas lendas conectadas com tal cultura, sendo que, quando Marabá começou a ser habitada devido à exploração de seus recursos naturais, houve uma grande migração de maranhenses, piauienses e goianos, por isso a culinária, o sotaque, o vocabulário e as festividades apresentam uma imensidade cultural. Uma curiosidade sobre o nome da cidade é

que “Marabá” é uma palavra de origem indígena que significa filho do estrangeiro ou filho da índia com o branco.

Os alunos que participam do projeto apresentam grandes dificuldades com a leitura e a compreensão de textos em sala de aula, já que um dos principais focos é esse. Há participantes bastante tímidos e outros bastante extrovertidos, sendo de idades diferentes e séries do 6º ao 8º ano.

O contexto pandêmico foi bastante prejudicial para esses alunos, já que as escolas públicas, principalmente da região de Marabá, não conseguiram administrar os conteúdos para os alunos da forma como foi planejado, já que, além de o plano necessitar de acompanhamento on-line com os professores, a maioria dos pais não conseguiu conduzir os estudos de seus filhos em casa por diversos fatores. Sendo assim, os alunos que participam do projeto podem praticar no ambiente da sala de leituras suas dificuldades em leitura individual e coletiva, melhorar sua compreensão e interpretação de textos, desenvolver seu lado criativo e reafirmar a cultura marabaense por meio do folclore.

O projeto começou a dar os primeiros passos em julho de 2022, sendo que o mês de agosto e boa parte de setembro preenchidos por reuniões e planejamentos para a sua execução prática. A partir do dia 30 de setembro começou a parte prática do projeto, no qual as oficinas são ministradas duas vezes por semana em turnos diferentes na escola municipal, sendo que as abordagens adotadas estão ligadas ao processo criativo das HQs e à leitura, à compreensão e à interpretação dessa arte.

No horário matutino são ministradas oficinas com foco em ajudar os alunos a construir as suas Histórias em Quadrinhos utilizando-se dos recursos imagéticos como centro para a produção. No horário vespertino são ofertadas oficinas em que o foco está na leitura de Histórias em Quadrinhos em conjunto com o imaginário fantástico amazônico. Como já dito anteriormente, os processos metodológicos são desenvolvidos com foco no contexto oferecido pela escola e nas principais dificuldades apresentadas pelos alunos.

As oficinas levam, em média, entre 1h30 e 2h para serem realizadas, já que, além do momento de interação e exploração de novos conceitos, a parte prática requer uma boa quantidade de tempo dos alunos. De forma geral, foram feitas reuniões para entender como seriam realizados os planos de ensino nas escolas, os quais serviriam como base,

mas seriam abertos para alterações dependendo do contexto encontrado em sala de aula.

Com base nisso, o primeiro passo a ser dado na oficina foi a “sondagem de conhecimentos”, que, de modo geral, contempla a pesquisa acerca dos assuntos já dominados pelos alunos. Sendo assim, é um momento de perguntas e respostas com pequenas brincadeiras para deixar o clima mais descontraído. São perguntas sobre características, autores e temáticas das HQs regionais, nacionais e internacionais. Assim também é aberto um questionamento sobre o folclore regional e com quais lendas os alunos mais estão familiarizados. Essa fase é importante para saber quais os tópicos que precisam ser mais trabalhados com os alunos, assim cada oficina pode ser planejada para suprir as maiores necessidades.

O próximo passo é o “debate”, etapa em que é realizada a leitura individual e coletiva das Histórias em Quadrinhos ou lendas regionais para em seguida ser levantado um debate acerca dos temas que se apresentam em tais narrativas. Como as lendas sofrem muita variação entre as regiões, os alunos leem as versões mais populares para logo em seguida contar as versões que são repassadas em sua própria família. Com tal exposição, é comum que os próprios alunos argumentem uns com os outros sobre a veracidade dos relatos, mas é só na próxima fase que o palestrante fornece informações para embasar suas linhas de raciocínio. Dependendo da HQ apresentada, temas como bullying, aceitação, meio ambiente, avanços tecnológicos, momentos históricos e arte podem ser discutidos em sala.

Depois de discutir as temáticas envolvidas na leitura e as conclusões tomadas para seus próprios questionamentos, o palestrante orienta para que tais temas possam sair da imaginação e ir para o papel. As dúvidas que puderem ser respondidas por meio de teorias científicas são respondidas e as que não podem ficam com as respostas mais aproximadas daquilo que o aluno reconhece como realidade. Por último, depois dos debates entre alunos e dos esclarecimentos de dados e conceitos com o professor palestrante, os alunos podem interpretar as narrativas, tirar dúvidas e conversar entre si para, por fim, fazer suas produções.

Os planos eram escritos e adaptados conforme as maiores necessidades observadas em cada oficina, o tempo, o material e o fluxo de alunos disponibilizados, mas que em suma seguiam os passos abaixo.

Quadro 1: Plano de aula.

Objetivo geral	Levar o aluno a desenvolver leitura e interpretação por meio das Histórias em Quadrinhos de forma dinâmica
Objetivos específicos	Estimular a leitura oral, reflexiva e crítica Aprender os conceitos básicos das HQs Conhecer autores e quadrinhos regionais Compreender a importância social e escolar das HQs Criar histórias em quadrinhos
BNCC	(EF67LP28) (EF35LP25)
Recursos	Data show, Computador, Cópias das HQs, Folhas A4, Lápis preto, Lápis de cor.
Duração	Dia 03/11 (segunda-feira), com duração de 1h30 Dia 06/11 (quinta-feira), com duração de 1h

Fonte: as autoras.

Quadro 2: Metodologia.

Etapa 1 – Socialização e quebra-gelo	Fazer uma apresentação rápida da palestrante da oficina e dos alunos (Ex. nome e brincadeira favorita) Quebra-gelo: perguntar qual a história favorita de cada aluno e abrir para um aluno falar rapidamente do que se trata a narrativa (se quiser). Quando a palestrante for falar sua história favorita, trazer uma lenda regional e perguntar quais lendas da infância eles lembram.
--------------------------------------	--

Etapa 2 – Apresentação das Histórias em Quadrinhos	Explicar o conceito e os elementos presentes nas HQs, pedir que façam uma leitura silenciosa do quadrinho Tailus e uma em voz alta.
Etapa 3 – Debates	Perguntar o que cada aluno entendeu da história: se houve identificação, se já passaram ou viram algo parecido e o que mais chamou a atenção de cada um na sua leitura. Apresentar os autores regionais e nacionais de HQs, mostrando um pouco das suas obras.
Etapa 4 – Produção	Produzir Histórias em Quadrinhos baseadas no tema discutido na etapa três, deixando os alunos livres para criarem seus próprios personagens ou usarem seus favoritos. Compartilhar as histórias com a turma.

Fonte: as autoras.

No dia 06 de novembro, por volta das 16h30 às 17h30, foi dada continuidade à oficina como sequência didática planejada. Estiveram presentes, assim como na oficina anterior, as palestrantes Camila Magalhães e Ana Beatriz para ministrar a aula. Com imprevistos, a oficina começou mais tarde do que o planejado, mas os alunos se mostraram atentos para a continuação da leitura do quadrinho Dailus e os debates sobre os temas sociais (bullying, respeito, amor próprio, aceitação e companheirismo) contemplados pela história. Quando perguntados sobre as lendas que conheciam, demonstraram saber pouco em relação à quantidade de histórias que cercam o imaginário amazônico, mas os alunos que sabiam, compartilharam como suas avós lhe contaram sobre a boiúna e o boto.

Depois dos trinta minutos reservados para produzirem suas Histórias em Quadrinhos, alguns discentes se voluntariaram para ler para os colegas a história que produziram e outros pediram tempo para terminar,

um grande avanço considerando que na oficina anterior não se sentiram à vontade para isso.

Quando a coordenadora simbolizou para encerrar, foram entregues as narrativas finalizadas ou não finalizadas pelos alunos. Grande parte do público se mostrou animada com as oficinas e perguntou quais seriam os dias em que haveria mais.

4. Resultados iniciais e propostas em andamento

A oficina não tem o objetivo de repreender o aluno quando suas conclusões fogem à regra, mas tenta encontrar o caminho mais confortável para suas produções. Portanto, é importante lembrar que os passos não são para todos os planos de aula, mas uma reflexão sobre quais áreas devem ser movimentadas no decorrer das oficinas. Fica a critério e liberdade do professor conhecer as necessidades das turmas e se adaptar a elas.

Foram sendo ministradas na escola as oficinas que seguiam a metodologia de acordo com a agenda e os recursos disponibilizados, porém muitas vezes assumindo a forma de uma sequência didática que contemplasse mais de uma aula. Notou-se na primeira oficina que a maioria dos alunos apresentava dificuldades em ler e compreender os textos, por isso as que vieram posteriormente focaram em, mesmo com resistência, incentivar os alunos a fazer não só leituras individuais como também, principalmente, leitura coletiva.

Ler em voz alta foi um desafio proposto que está sendo alcançado em um passo de cada vez, já que um dos objetivos principais do projeto é fomentar a leitura de uma forma que o aluno não se sinta obrigado, como muitas vezes acontece no ambiente da sala de aula normal, mas fazer com que ele sinta confiança no palestrante presente e nos colegas ao redor para vencer o obstáculo da vergonha e, dessa forma, aperfeiçoar a oralidade.

Além disso, foi observado que havia dificuldade em entender questões básicas de compreensão quando perguntados acerca de elementos que tinham lido. Para isso foram estimulados a leitura e o debate coletivo sobre a compreensão dos acontecimentos na narrativa.

Como um dos objetivos do projeto é valorizar a cultura regional, busca-se apresentar obras e autores regionais, principalmente os que utilizam elementos fantásticos. Os participantes não sabiam da exis-

tência de quadrinistas locais e ficaram interessados em conhecer as histórias publicadas por meio tanto físico como digital. Valorizar as produções locais é um dos meios para fortalecer a própria cultura, formando-se uma geração mais consciente sobre o valor histórico daquilo que o cerca.

5. Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo explicar estudos dos quadrinhos aplicados à Educação, tendo como base o projeto de pesquisa e extensão “O fantástico na Amazônia”. Os quadrinhos podem ser utilizados em diversas áreas de conhecimento, como já está sendo demonstrado nas bibliografias publicadas e aqui citadas. Ao professor cabe a tarefa de escolher o material que mais se encaixa em seus objetivos e atividades planejadas. Para isso, sabe-se que as Histórias em Quadrinhos, por mais que em formato físico ainda não estejam em valor acessível, estão se popularizando nos meios digitais, portanto tornam-se mais fáceis de serem acessadas pela população em geral.

O Fantástico na Amazônia procura o entrelace de conhecimentos em conjunto com as propostas da metodologia ativa para que as histórias, ao mesmo tempo que são inseridas dentro do contexto educacional, possam motivar os alunos a serem ativos nas aulas. Entre um dos objetivos traçados desde a idealização do projeto está o compartilhamento e o debate sobre as lendas fantásticas que pertencem ao imaginário dos cidadãos paraenses.

Levando em consideração que as atividades práticas estão sendo realizadas há menos de dois meses, observa-se que as oficinas estão sendo de grande ajuda para o desenvolvimento escolar das crianças, já que elas aprendem e compartilham umas com as outras seus conhecimentos. Mesmo sendo de idades e turmas diferentes, com um ambiente construído para ser confortável e seguro as crianças podem se sentir motivadas a falar e exercer suas habilidades.

Ler, compreender e interpretar um texto, independentemente do gênero, são habilidades básicas que os estudantes devem desenvolver e aperfeiçoar, já que todas as disciplinas dentro e fora da vida escolar exigem esses conhecimentos. Tornar esses requisitos mais didáticos e ancorados nos costumes culturais aproxima a curiosidade dos alunos para aprender.

Portanto, acima da contribuição com os conteúdos programáticos do ensino, espera-se ajudar na formação de leitores críticos que reflitam sobre os problemas sociais que os cercam e consigam enfrentar com segurança a realidade que vivenciam não só na escola, mas também em seus lares.

Referências

BARBOSA, Alexandre; RAMA, Ângela; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DRESSANT, Leonardo. *Turma do Pitiú e Xibé*. 1 ed. Belém: Mapuá Estúdio, 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

JUNIOR, Gidalti Oliveira Moura. *Castanha do Pará*. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LAJOLO, Mariça; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2019.

MARABÁ. *IBGE*, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama>. Acesso em: 27 nov. 2022.

NASAKI, Woylle. *Tailus: em busca da semente da vida*. Ananindeua: Ed. do Autor, 2021.

OBSERVATÓRIO DE HQs (Grupo de Pesquisa). 6as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, 2019. Disponível em: https://jornadas.eca.usp.br/observatorio_hq.php. Acesso em: 25 nov. 2022.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina P. da (Org.) *Histórias em Quadrinhos e Práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?*. São Paulo: Criativo, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2022.

VERTILLO, Eduardo. *Palmares, a luta pela liberdade*. São Paulo: Corte Z, 2009.

WALDOMIRO de Castro Santos Vergueiro. *Biblioteca Virtual da Fapesp*, 2022. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/4352/waldomiro-de-castro-santos-vergueiro>. Acesso em: 26 nov. 2022.

Trajetórias femininas na América Latina: a endoculturação em *Rinha de galos*, de María Fernanda Ampuero

Cássia Alves da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)

Rildejane Ingrid de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Resumo: Esta proposta de pesquisa concentra-se na investigação das remanescentes do imaginário medieval sobre o feminino por meio dos processos de endoculturação e hibridação cultural vivenciados pelas personagens do conto Ali – todas elas são mulheres –, da obra latino-americana do século XXI: *Rinha de Galos* (2021), de María Fernanda Ampuero (Equador). O objetivo consiste em compreender de que forma o modo de pensar da medievalidade acerca do feminino afeta a protagonista do conto, Ali, de modo a interferir no seu modo de ser e existir no mundo. O estudo se baseia em uma estratégia de pesquisa de natureza básica, do tipo explicativa quanto aos objetivos, bibliográfica quanto ao procedimento, e qualitativa quanto à abordagem. A técnica de coleta de dados será a documentação indireta, própria da pesquisa bibliográfica. Espera-se que a pesquisa proposta, resultado de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Campus Tabuleiro do Norte, contribua com o aporte teórico sobre a literatura latino-americana contemporânea e a configuração do imaginário acerca do feminino no século XXI, além de colaborar para a divulgação de obras literárias produzidas por mulheres na América Latina atual.

Palavras-chave: Feminino; Endoculturação; Residualidade; América Latina.

Abstract: This research proposal focuses on the investigation of the remnants of the medieval imaginary about the feminine through the process of endoculturation and cultural hybridization experienced by the characters of the tale Ali – all of them are women – from the Latin American work of the 21st century: *Rinha de Roosters* (2021), by María Fernanda Ampuero (Ecuador). The objective is to understand how the medieval way of thinking about the feminine affects the protagonist of the tale Ali, in order to interfere in her way of being and existing in the world. The study is based on a research strategy of a basic nature; of the explanatory type, regarding the objectives; bibliographical, regarding the procedure and qualitative, regarding the approach. The data collection technique will be indirect documentation, typical of bibliographical research. It is expected that the proposed research, the result of research carried out within the scope of the Letters Course at IFCE Campus Tabuleiro do Norte, will contribute with the theoretical contribution on contemporary Latin American literature and on the configuration of the imaginary about the feminine in the 21st century. In addition to collaborating for the dissemination of literary works produced by women in Latin America today.

Keywords: Feminine; Endoculturation; Residuality; Latin America.

Introdução

A América Latina é marcada pelo processo de colonização. Segundo Nérida Piñon (2016, p. 163-164), essa parte do continente americano é:

Ferida pela lembrança dos traços culturais que resguardam em seus estratos psíquicos a tristeza vinda dos navios negreiros, a balbúrdia da língua dos imigrantes recém-chegados, o Quijote proibido, os fantasmas imortais de Sócrates, Ovídio e Virgílio. É ainda o bacalhau, o azeite, o vinho, comestíveis e homens trazidos nos porões dos barcos com bandeira estrangeira.

A presença desses e outros componentes bem como a sua confluência com a cultura nativa colaboraram para o surgimento de um modo de pensar e existir que reflete o aspecto caótico desse amálgama e as inquietações dos indivíduos residentes desse lugar:

A fusão étnica havida [nesta] América, amálgama de raças, fez florescer uma cultura oriunda das fundações míticas dos ameríndios, das utopias expansionistas europeias, dos embates havidos entre expressões autóctones e estrangeiras. Estabeleceu a certeza de haver nestas terras uma mestiçagem cultural que [...] correspondia à mentalidade dos seus povos (PINON, 2016, p. 164-165).

Esse processo de junção de culturas diversas continua ocorrendo durante os séculos e se desdobra em elementos que possuem características do novo e do antigo. Isso é perceptível na literatura. É o que se busca mostrar na obra latino-americana *Rinha de galos*, um livro de contos em que Maria Fernanda Ampuero exhibe personagens femininas marcadas pela brutalidade dos rompimentos dos laços familiares aliada às desigualdades do Equador e da América Latina.

As histórias citadas são marcadas pelas problemáticas geradas a partir do processo de aprendizado das personagens protagonistas sobre si e sobre o espaço ao qual pertencem. Essa investigação propõe, para esta pesquisa, apurar o papel das reminiscências do imaginário medieval sobre a mulher nos processos de endoculturação e hibridação cultural experienciados pela protagonista do corpus desse trabalho.

Apagamento das vozes femininas no conto “Ali”

O conto intitulado *Ali*, objeto de estudo desta análise, leva o nome da protagonista. Dona Ali, como é citada por suas empregadas, é descrita como uma patroa diferente das demais citadas no conto, pois era “excêntrica até na generosidade [...] nos dava coisa boa” (AMPUERO,

2021, p. 77). A história dessa personagem é contada por intermédio de suas empregadas (seus nomes não são citados), que narram as mudanças de comportamento da patroa, não compreendida pela sua família e parentes, mas compreendida pelas narradoras.

A dona Ali era excêntrica, excêntrica até na generosidade. Quer dizer, ela não nos dava comida passada ou roupa velha. Ela nos dava coisa boa. O mesmo que ela comigo vestia. Bom, sua roupa ficava enorme em nós, mas ela mandava reformar antes de nos dar [...]. As outras empregadas diziam com inveja: então a gordinha é bem legal, né? As gordas são as melhores. Quem me dera achar uma gorda. Essas magrelas são muito miseráveis. E são ruins. (AMPUERO, 2021, p. 77)

A dona Ali tratava todo mundo bem, principalmente suas empregadas, como se fossem parentes. Comprava roupas novas, lembrancinhas, maquiagens e, diferentemente das outras patroas, não dava frutas já passadas, carne quase estragada, sapatos e roupas defeituosas ou produtos que passaram da validade. A narradora conta que as outras empregadas passavam por uma inspeção quando chegava a hora de irem embora, quando as outras patroas as revistavam (bolsas e carteiras) para ter certeza de que elas não estavam roubando nada da casa.

A narradora também descreve como a dona Ali era uma boa mãe até antes de tudo mudar. Depois que “deu a louca”, Ali afastou-se de todo mundo, passando o dia trancada no quarto de hóspedes, separada de seus dois filhos (Mati e Alicia) e do seu marido. Não conseguia ficar perto de Mati: quando o menino corria para abraçá-la, ela gritava de maneira estridente e pedia às empregadas que o tirassem de perto dela. A Alicia, sendo “maiorzinha”, com o tempo deixou de procurar pela mãe: “Então já não entrava no quarto onde ela estava. Deixou de pensar que tinha mãe: já se via como menina órfã, brincando sozinha e se encarregando do irmãozinho” (AMPUERO, 2021, p. 80). Com o seu marido era a mesma coisa: não o via, não queria estar perto dele, e quando se esbarravam pela casa ela não o deixava abraçá-la e voltava a se trancar no quarto.

Os ataques que a protagonista sofria se ampliavam na presença da mãe, dona Teresa. A narradora descreve que a mãe da protagonista piorava a situação dela, expondo-a a situações desconfortáveis, obrigando-a a tomar banho e cortar as unhas bem como abrindo portas e janelas para arejar o quarto. Além desse desconforto, a presença de um homem no quarto, para forçar que se levantasse, a fazia gritar descontroladamente, machucando todos que estavam por perto, inclusive ela mesma: “dona

Ali quando via um homem ficava transtornada [...]. Praticamente era preciso amarrá-la para levá-la ao banheiro” (AMPUERO, 2021, p. 81). A dona Teresa, por outro lado, parecia ignorar esses sinais percebidos pelas empregadas, atribuindo o isolamento da filha a um problema de saúde qualquer, como um problema antigo na perna.

Nós, na cozinha, falávamos de procurar outros médicos, doutores de cabeça, dos loucos, mas quem iria escutar as empregadas? A patroa já não era a mesma pessoa, a cada dia ficava mais diferente. Só nós parecíamos ver isso. Não era a perna por que continuavam falando da perna? [...] A perna estava melhorando, mas ela quem era? [...] Ela não era essa mulher que fugia do marido e dos filhos, monstruosamente gorda, que cheirava mal e que abria e fechava a porta quarenta vezes por dia. Não, essa não era nossa Ali. (AMPUERO, 2021, p. 81-82)

Com o passar dos dias dona Ali era exposta a situações traumáticas mais intensas, principalmente com a visita de seu pai, Ricardo. A presença do homem na casa faz com que a protagonista, em um ato de desespero, machuque a si mesma, rasgando seu rosto (do couro cabeludo até o queixo) com uma tesourinha de unha. A narradora descreve que a patroa repetia várias vezes que queria que ele fosse embora, que trancassem as portas e que não o deixassem se aproximar das crianças.

Nesse contexto entendemos que Ali passa a reviver traumas muito enraizados que resultavam em sua mudança de comportamento. Ela começa a ter pesadelos, nos quais “queriam tirar a roupa dela. [...] alguém a obrigava a fazer coisas que não queria. Nos pesadelos havia sempre um adulto com um molho de chaves” (AMPUERO, 2021, p. 84). Sua existência é regada de sofrimento e abandono, dos quais ela não consegue falar a respeito. Com o crescimento angustiante no interior da protagonista, mais situações desesperadas em relação à proteção da filha vão acontecendo. Já não bastava apenas trancar as portas, era necessário agora ensiná-la a se proteger. A partir desse incidente Ali não se recuperou mais.

A verdade é que nós continuamos acreditando que ela não ia fazer nada de mau, que queria ajudar sua filha, ensiná-la mas o patrão chegou e viu na mesma hora ali no banheiro a dona Ali com a filhinha pelada e com aquela coisa plástica que era como um pinto de homem adulto e o patrão ficou doido, gritou com ela e bateu nela, disse-lhe louca de merda, o que você está fazendo, louca de merda, gorda louca estúpida, suja, vou te meter no manicômio, e ela só chorava. (AMPUERO, 2021, p. 84)

A protagonista contém um passado que nos sugere um abuso cometido por um homem adulto. Fazendo uma pesquisa rápida sobre o tema, violência infantil no âmbito familiar, encontra-se um resultado no site Agência Brasil (VIOLÊNCIA..., 2019) cuja uma matéria descreve que “mais de 70% dos casos de exploração sexual e violência infantil de crianças e adolescentes são efetuados pelos pais [...] ou outros parentes das vítimas.” Nesse conto percebemos que a protagonista quer se afastar de homens, que não quer que a toquem e que a aparição de seu pai a faz reviver um trauma vivido na infância. Tudo que ela deseja é ensinar a filha o que não foi ensinado a ela. O que ela deseja para Alicia é identificar um abuso sexual.

Com o passar dos meses não se via melhora alguma, até que chegou o Natal e veio a tragédia. A narradora cita o episódio como algo inicialmente milagroso, que só o menino Jesus seria capaz de realizar. Ali combinou com as empregadas de ir ao shopping para comprar presentes para os filhos e o marido. Havia uma preocupação por parte das empregadas em deixá-la andar pelas lojas sozinha, mas dona Ali parecia feliz e agia como uma “mulher normal”, subindo até quinto andar de elevador. No momento seguinte, percebe-se o real intuito da protagonista de ir ao shopping: “então soubemos, soubemos na mesma hora. [...] Vários gritos ao mesmo tempo, o barulho de um corpo que se destrói” (AMPUERO, 2021, p. 86).

Quando passou perto de nós, nos pulou e deu rosas a umas donas muito elegantes com óculos escuros enormes às quais nunca havíamos visto. No dia seguinte ao enterro, o seu Ricardo, o pai da Dona Ali, nos deu cem dólares, os dias do mês trabalhados, disse, e antes de irmos embora, a Dona Teresa nos revistou as carteiras e as bolsas para ver se não estávamos roubando algo. (AMPUERO, 2021, p. 87)

O suicídio da Ali em um ambiente movimentado, à vista de todos que passavam, não impediu que a família abafasse o caso, dizendo que foi um acidente, uma tragédia, que o chão estava molhado e ela tinha problemas no joelho. A protagonista sofre por um processo de apagamento dentro da própria família composta por um pai abusador e uma mãe que necessita manter situações (das quais provavelmente ela sabia) em sigilo para manter um status social intacto. As mulheres que a ouviam, que a entendiam, não eram ouvidas também. Essas mulheres sem nome, mas que cuidam das casas de outras pessoas e dos seus filhos, não têm permissão para falar em uma sociedade com separação

de classes, sendo sujeitos com papéis bem-definidos, mulheres pobres que estão na base dessa hierarquia.

Considerações finais

Como pode ser observado por meio da análise descrita acima, as mulheres pertencentes ao conto “Ali” passam por violências e apagamentos brutais. Mesmo em diferentes classes sociais notamos que o corpo feminino é alvo de recriminações e estigmas. A protagonista Ali passou por momentos de reviver traumas passados de violência não resolvida, levando-os até a fase adulta.

Todas as mudanças de comportamento e hábitos não foram suficientes para que ela pudesse pedir ajuda ou que sua família tornasse significativos seus sentimentos. Ali foi tratada como “louca” e, dessa forma, afastada da sociedade. Esse impedimento de assumir um lugar na sua própria vida ocorre também com a narradora da história. As empregadas são personagens importantes, pois são elas que contam o que realmente aconteceu com a patroa e entendem o que ocorre na casa, mas elas sabem que nunca serão ouvidas.

Espera-se que o resultado desta pesquisa contribua com o aporte teórico sobre a literatura latino-americana contemporânea e a configuração do imaginário acerca do feminino no século XXI e como colabore para a divulgação de obras literárias produzidas por mulheres na América Latina atual. Destacamos, neste trabalho, a importância de se estudar a literatura produzida por mulheres da América Latina no século XXI para que, a partir dessas leituras, compreendamos melhor os textos e a cultura dessa parte do continente americano.

Referências

AMPUERO, María Fernanda. *Rinha de Galos*. Trad. de Silvia Massimini Félix. Belo Horizonte: Editora Moinhos, 2021.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. O fogo de prometeu e o escudo de Perseu. Reflexões sobre mentalidade e imaginário. *Signum: Revista da Abrem*, n. 5, 2003.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Trad. de Sergio Faraco. São Paulo: L & PM, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

PIÑÓN, Nélida. *Filhos da América*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

PONTES, Roberto. *Poesia insubmissa afrobrasilusa*. Fortaleza: Edições UFC; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1999.

PONTES, Roberto. *Cultura, arte e linguagem*. Palestra proferida na mesa redonda “Cultura, arte e linguagem” na V semana de Letras. 2006. Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, 2006.

VIOLÊNCIA sexual contra crianças. *Agência Brasil*, maio 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de#:~:text=Os%20n%C3%BAmeros%20mostram%20que%20mais,do%20abusador%20ou%20da%20v%C3%ADtima>. Acesso em: 29 nov. 2022.



Considerações sobre a intercompreensão entre línguas românicas em aulas de língua estrangeira

Considerations on intercomprehension between romance languages in foreign language classes

Claudia Regina Minossi Rombaldi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul),

Isabella Mozzillo

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo: Neste artigo são tecidas algumas considerações acerca da adoção da intercompreensão (IC) entre línguas românicas próximas em aulas de Língua Estrangeira (LE). O objetivo é demonstrar que adotar a IC em aulas de LE pode servir de ponte para o acesso à língua-alvo, uma vez que a utilização da abordagem conforma dois benefícios: 1. na língua da própria escolha se é mais eficaz e consegue-se comunicar melhor; e 2. não há imposição, tampouco apagamento da própria língua (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019; CALVO DEL OLMO, 2020a, 2020b). Ainda, a observação bem como a compreensão dos benefícios e das vantagens de se adotarem abordagens plurais, tais quais a IC, são de extrema relevância, não só para os pesquisadores da área de línguas como também para os professores de LE, uma vez que as questões aqui abordadas estão presentes, cotidianamente, nas práticas docentes. Destarte, o entendimento da importância de os alunos lançarem mão de seus inventários linguísticos “*déjà là*” para acessar a LE (CANDELIER, 2016, p. 108) subsidia reflexões e trocas entre as línguas, aspecto fundamental para a sensibilização à diversidade linguística e ao plurilinguismo (ROMBALDI; MOZZILLO, 2021).

Palavras-chave: Línguas românicas nacionais; Intercompreensão; Língua estrangeira.

Abstract: In this paper, some considerations are made about the adoption of intercomprehension (IC) between connected Romance languages in Foreign Language (FL) classes. The aim is to demonstrate that adopting IC in FL classes can serve as a bridge to access the target language since the use of the approach has two benefits: 1. in the language of your choice if it is more effective and you can communicate better; and 2. there is no imposition, nor erasure of the language itself. (ESCUDE; CALVO Del OLMO, 2019; CALVO Del OLMO, 2020). Furthermore, the observation, as well as the understanding of the benefits and advantages of adopting plural approaches, such as IC, is extremely relevant, not only for researchers in the languages area but also for the FL teachers, since the issues addressed here are present, daily, in teaching practices. Thus, the understanding of the importance of students using their language inventories “*déjà là*” to access the FL (CANDELIER, 2016, p. 108), supports reflections and exchanges between languages, a key aspect for raising awareness of linguistic diversity and multilingualism (ROMBALDI; MOZZILLO, 2021).

Keywords: National romance languages; Intercomprehension; Foreign language.

Preâmbulo

A intercompreensão (IC) chega às salas de aula de Língua Estrangeira (LE) por volta da década 1990 e se apresenta como um possível viés de ensino e aprendizagem para ser usado como apoio ao ensino de LE. Afirma-se isso, uma vez que a IC não tem a pretensão de substituir o ensino formal, então ela procura aliar-se a ele, fazendo com que cada indivíduo envolvido no processo de ensino e aprendizagem de uma língua busque expressar-se na sua própria e, igualmente, ser entendido pelos interlocutores (BLANK, 2009; CAMPELO; FERNANDES; ROCHA, 2014).

Assim, adotar o recurso como suporte de apoio em aulas de LE pode apresentar duas vantagens significativas: uma do ponto de vista operacional, pois na língua da própria escolha se é mais eficaz e consegue-se comunicar melhor; outra do ponto de vista da equidade, pois não há imposição, tampouco apagamento da própria língua. Da adoção da abordagem, então, advém um ensino de LE mais eficaz e democrático, “encurtando o caminho para as línguas”, conforme sugerem as palavras de Escudé e Calvo del Olmo (2019, p. 12 e 37).

Dentro desse panorama, ou seja, no da eficácia e da democracia linguística, autorizado pelo uso de atividades intercompreensivas, o objetivo geral deste estudo consiste em demonstrar que a IC em aulas de LE pode servir de ponte¹ para o acesso à língua-alvo. Procura-se trazer evidências à hipótese de que promover a IC por meio da aproximação entre línguas românicas, especialmente entre as consideradas mais próximas dentro do continuum linguístico – a saber: o português² e o espanhol –, pode facilitar o acesso à mais distante, no caso da discussão deste artigo, especificamente ao Francês como Língua Estrangeira (FLE).

Feitas essas considerações, e para dar início ao percurso em direção ao objetivo traçado, é necessário que sejam discutidos alguns aspectos sobre a pluralidade da abordagem intercompreensiva bem como sobre os benefícios e as vantagens de se adotarem métodos semelhantes em

¹ Semelhantemente a Escudé e Calvo Del Olmo (2019, p. 61), utiliza-se a palavra ponte “para marcar fenômenos análogos entre as características (ortográficas, fônicas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas) dos idiomas estudados”.

² Neste artigo considera-se o português do Brasil.

aulas de LE e, ainda, aludidas possibilidades de mobilização de estratégias intercompreensivas em práticas que incluem contatos entre línguas românicas. Passa-se a essas perspectivas, a seguir.

1. IC: acesso para o plurilinguismo

O fenômeno intercompreensivo, desde sempre, é natural e inerente à humanidade. Outrora, o recurso era usado para assegurar a comunicação entre povos distantes, estabelecendo-se, conseqüentemente, com línguas distintas. No contexto atual, como as línguas estão em contato entre si, e raras são as possibilidades de isolamento linguístico, as metodologias plurais permitem o contato entre as línguas por intermédio do compartilhamento de zonas de transparência. Nota-se que no contexto linguístico contemporâneo nenhuma língua é completamente opaca para a humanidade (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019).

Devido à existência das zonas de transparência e em decorrência da não opacidade linguística é que, quando se aproximam novas línguas, não se parte do zero no processo de aquisição. Parte-se das línguas com as quais já se teve contato, ou seja, da Língua Materna (LM) e suas variedades bem como de outras línguas conhecidas. É justamente essa pluralidade linguística que servirá de suporte para o acesso à nova língua, que passa a integrar o acervo linguístico do falante (ROMBALDI; MOZZILLO, 2021; ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019).

Percebe-se que a IC considera a bagagem linguística e cultural dos indivíduos. Uma língua atua como uma espécie de ponte de outra língua, sucessivamente, na criação do repertório linguístico pessoal. Isso ocorre sem ocasionar exclusão de línguas (CALVO DEL OLMO, 2020). Devido a isso, a prática, além de facilitar a comunicação entre falantes que têm línguas diferentes, oportuniza a manutenção da própria língua, permitindo, a partir daquela de escolha, o entendimento de outras.

Repara-se, então, que a abordagem, ao autorizar a não imposição nem o apagamento linguístico, “abre a porta para uma comunicação plural que busca acolher a língua do outro e fazer os significados concordarem³” (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019). Inseridos nesse contexto intercompreensivo, os usuários poderão lançar mão de estraté-

³ Citação presente na sinopse da obra: ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

gias intercompreensivas, a saber: a da aproximação; a da transferência e a do contexto.

De acordo com Escudé e Calvo Del Olmo (2019), na aproximação consegue-se fazer um apanhado geral e dele depreender o sentido global do conjunto de enunciados de uma LE. Na transferência parte-se das línguas já tidas em contato para se acessar(em) a(s) outra(s). Finalmente, a estratégia do contexto serve como norte, guiando a indução de novos significados.

Ao usar as estratégias recém-aludidas, criam-se hipóteses a respeito do estabelecimento de significados na(s) língua(s) que está(ão) chegando. Preceitos que corroboram as considerações de Candelier (2016, p. 108), ao afirmar que “ensinar uma língua significa levar em consideração todas as habilidades linguísticas déjà là, a fim de ajudar os alunos a conectarem o novo idioma a outros já existentes”.

Nesse sentido, ao se adotarem metodologias intercompreensivas, abre-se espaço para uma sala de aula de LE reflexiva e plural, um lugar em que é permitido testar as hipóteses a respeito dos conhecimentos linguísticos que já se possui e aproximá-los das línguas que estão chegando, assunto que será tratado a seguir, na próxima seção.

2. IC em aulas de LE: benefícios e vantagens da abordagem

Inicia-se a discussão relativa ao status da IC nas aulas de LE citando-se as palavras de Jimenez (2018, p. 243), para quem “cabe ao professor propor o diálogo sobre as diferentes visões da língua”. Parte-se, assim, de um ponto de vista no qual as experiências linguísticas se comunicam na busca da integração da(s) nova(s) língua(s), tomando-se o ambiente escolar um domínio facilitador no processo de aquisição.

Sem perder essa perspectiva, e considerando-se as línguas que fazem parte do cenário do estudo – as línguas românicas nacionais –, é importante pensar, além das estratégias de aproximação, transferência e contexto, as quais podem ser mobilizadas quando da aquisição de línguas, também na existência de pontos de contato que atuam como espécie de guias de estruturas linguísticas, ora semelhantes, ora distintos.

Os pontos de contato, recém-referidos, permitem a passagem e a aproximação linguística. Também são oriundos de um continuum. Por exemplo, considerando-se as cinco línguas românicas nacionais, portu-

guês, espanhol, italiano, francês e romeno, tem-se o português, o espanhol e o italiano como mais próximas, enquanto o francês e o romeno estão mais distantes dentro desse continuum (CALVO DEL OLMO, 2020).

Muito embora haja línguas mais próximas e outras mais distantes no continuum, “as línguas românicas são depositárias de uma latinidade plural, sedimentada a partir de contatos”, o que propicia o compartilhamento e a combinação de léxico, considerados a chave para o plurilinguismo, de acordo com Escudé e Calvo Del Olmo (2019, p. 91).

É justamente o fato de possibilitar o compartilhamento e a combinação de léxico que permite ao falante o desenvolvimento e a experimentação de hipóteses. Esses mecanismos auxiliarão no estabelecimento de novos significados na(s) língua(s) recém-chegada(s): uma das vantagens, segundo aqueles que defendem metodologias que incluem a IC.

Além da vantagem anteriormente descrita, de ser possível lançar mão de hipóteses, outras emergem do uso de propostas didáticas plurais, a saber: a viabilidade de desfazer as hierarquias entre as línguas bem como aquelas entre línguas e variedades. Observa-se que, nesse sentido, o uso da IC pode ajudar a dirimir preconceitos linguísticos e atenuar julgamentos entre as línguas, dando luz a um ensino e um aprendizado mais democráticos e paritários (BAGNO, 1999; ROMBALDI; MOZZILLO, 2021).

Consoante ao discorrido até então, o trabalho com as línguas em contato, em sala de aula de LE, oferece “oportunidade para que as interações se estabeleçam de forma mais confortável e confiante, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade” (MARTINS, 2014, p. 119). Nesses termos, utilizando-se de propostas didáticas semelhantes, o professor de LE, além de oportunizar as vantagens do método, ainda faz da sala de aula um ambiente propício para a interação, a reflexão e as trocas linguísticas – uma “verdadeira janela” para o plurilinguismo (JIMENEZ, 2018, p. 243).

Desse ambiente plurilíngue deriva um lugar democrático e facilitador para emergirem as estratégias da aproximação, da transferência e do contexto, assim como para acontecerem os contatos, sejam próximos ou distantes, no continuum linguístico, assunto que será tratado a seguir, na seção 3.

3. Contatos entre as línguas românicas: como mobilizar as estratégias intercompreensivas⁴

Discutem-se, aqui, questões pertinentes à aproximação entre o Português Língua Materna (PLM), o Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e o Francês Língua Estrangeira (FLE) a fim de demonstrar-se que a adoção da IC, por meio da mobilização de estratégias intercompreensivas, em práticas que incluem contatos entre línguas românicas, pode servir de ponte para o acesso à língua-alvo.

Tomando-se por língua-alvo o FLE, língua mais distante no continuum, bem como considerando-se o PLM dos aprendizes, é possível incentivar os alunos a acionarem os pontos de contato entre o PLM e o ELE, idiomas próximos, e os dois (PLM e ELE) para aceder ao FLE.

A fim de fazer frente a essa situação intercompreensiva, pode-se partir de um diálogo inicial em FLE que contemple atividades com conteúdos análogos em PLM e ELE, conforme pode-se visualizar nos diálogos 1⁵ e 2⁶, respectivamente.

1) Diálogo em PLM

Marta: Bom dia! Você é o porteiro?

Léo: Como?

Marta: Sou a nova moradora do 702, Marta Reis.

Léo: Ah, sim. Meu nome é Léo, sou o síndico. Muito prazer. Seja bem-vinda!

Marta: Minha mudança deve vir mais tarde, mas já trouxe algumas malas comigo.

Léo: Se precisar de mais alguma ajuda é só chamar, viu? Apartamento 202.

Marta: Está bem, muito obrigada. Até logo!

Léo: Até!

2) Diálogo em ELE

Daniel: Hola, Marcelo, ¿cómo te va?

Marcelo: ¡Excelente!

Daniel: Veo cómo estás feliz.

Marcelo: ¡Qué bien, como se nota! Y tú, ¿cómo estás?

⁴ As discussões feitas nesta seção advêm de um trabalho realizado em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG), e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Centro de Letras e Comunicação (CLC), por meio de práticas e orientações de três alunos de iniciação científica, a saber: Cristian da Rosa Masi, Emili Alves de Souza e Helena Ferreira Khun. O projeto de pesquisa “Contato linguístico: fenômenos, políticas e ideologias”, sob coordenação de Isabella Mozzillo/UFPel-CLC, gerou a ideia das considerações apresentadas neste artigo.

⁵ Disponível em: http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/portugues/modulo_01/aula_01/pdf/POR_M1_C1_A01.pdf Acesso em: 31 out. /2022.

⁶ Disponível em: http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/espanhol/modulo_01/aula_01/pdf/ESP_M1_C1_A01.pdf Acesso em: 31 out. 2022.

Daniel: Estoy muy bien, gracias.
Marcelo: Bueno, tengo prisa, necesito irme. ¡Hasta luego!
Daniel: ¡Hasta la vista!

A amizade⁷ entre as línguas (PLM e ELE) é promovida, inicialmente, a partir de uma interpretação global, por intermédio de um apanhado geral da situação comunicativa presente nos diálogos, a saber: apresentações e saudações. Nesse caso específico, as estratégias de contato linguístico utilizadas são as de aproximação.

Ao lançar mão de interpelações como as elencadas a seguir, em a, b, c, d e e, pode-se mediar tais mobilizações aproximativas, ou seja, pode-se auxiliar no processo de aproximação entre as línguas em foco.

- a. Qual o contexto em que se passam as cenas dos diálogos?
- b. Quantas pessoas participam da cena?
- c. Em que situação comunicativa as pessoas se encontram?
- d. Há expressões ou vocábulos que podem ser compreendidos no contexto da situação?
- e. Há expressões ou vocábulos possíveis de se inter-relacionarem?

Salienta-se que as questões supracitadas têm a função de intermediar a criação de pontes linguísticas entre o PLM e o ELE para, a partir dessas pontes, abrir caminho às transferências e à adição da situação análoga na língua-alvo, a qual serve de guia à indução de novas significações, consoantes ao uso da estratégia do contexto. O diálogo na língua-alvo, que se aproxima daqueles apresentados nos diálogos 1 e 2, encontra-se explicitado no diálogo 3⁸.

3) Diálogo em FLE (língua-alvo)
Dans la rue Jeune femme 1: Bonjour!
Jeune homme: Salut!
Jeune femme 2: Qui est-ce? Tu le connais?
Jeune femme 1: Oui, c'est Jaques Durand, c'est mon voisin, il travaille à la poste.
Jeune femme 2: Il est «sympa»?
Jeune femme 1: Oui, il est très «sympa».
Jeune femme 2: Qu'est-ce qu'il fait? Il est facteur?
Jeune femme 1: Non, non, il est dans les bureaux. Il est employé, il s'occupe des mandats.
Jeune femme 2: Ah, bon!

⁷ Termo usado por Karen Pupp Spinassé no Congresso internacional PluEnPli, 2021.

⁸ COURTILLON, J.; RAILLARD, S. *Archipel 1*. Paris: Holder, 1982. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4583521/mod_resource/content/1/Archipel_Unit%C3%A9%201.pdf Acesso em: 22 nov. 2022.

A estratégia do contexto advém, além das estratégias anteriores, já mobilizadas, porque já induziram o desprendimento do sentido global e a aproximação entre o *déjà là* e o novo, também da aproximação lexical entre palavras e expressões intercompreensivas entre si, tais como as apresentadas logo a seguir:

Palavras intercompreensivas presentes nos diálogos 1, 2 e 3:

- a. bom dia > hola > bonjour > salut;
- b. sou a nova moradora > meu nome é Léo > qui est-ce? > c'est Jacques Durand;
- c. está bem > qué bien > bueno > ah, bon.

Por meio de aproximações como as mencionadas acima, as quais buscam instar a mobilização de estratégias intercompreensivas bem como acionar os pontos de contato, ao usar as línguas mais próximas (PLM e ELE) para acessar a mais distante (FLE), é possível fazer da sala de aula de LE um ambiente de experimentação, propício para integrar as línguas que os alunos já têm, a fim de incluir e aceder à língua-alvo por intermédio de “reflexões linguísticas profícuas e desenvolvimento do espírito crítico” (DOGLIANI, 2008, p. 5).

A reflexão e a criticidade fortalecem o acesso ao novo conhecimento e estimulam o desenvolvimento de pontes linguísticas, aspectos fundamentais para o sucesso intercompreensivo e a sensibilização à diversidade linguística e ao plurilinguismo (ROMBALDI; MOZZILLO, 2021).

Considerações finais

Neste artigo fez-se uma discussão a favor do uso da IC em aulas de LE. Procurou-se refletir sobre os benefícios e as vantagens de se utilizarem metodologias plurais, tais quais a IC, sem, no entanto, a pretensão de incentivar o uso em substituição ao ensino formal.

Viu-se que há viabilidade de se estabelecerem interfaces entre as línguas românicas bem como de se realizarem aproximações entre línguas que fazem parte do inventário dos falantes e as que ainda estão em aquisição. Diz-se isso uma vez que há possibilidade de inter-relacionarem-se aspectos linguísticos comuns, por meio da sensibilização às estratégias de aproximação e transparência, para instar a transposição de aspectos de uma língua a outra, por meio da mobilização da estratégia de contexto, conforme visto, concretamente, na seção 3.

Circunstâncias semelhantes às suprarreferidas reforçam a construção de pontes linguísticas e a mobilização de pontos de contato dentro do continuum (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019; ROMBALDI; MOZZILLO, 2021), ratificando a hipótese do estudo: promover a IC em aulas de LE facilita o acesso à língua-alvo.

À guisa de conclusão, não se pode deixar de fazer alusão ao fato de que é cada vez mais imprescindível valorizar a pluralidade cultural e linguística que existe diante de uma mesma língua e de línguas diferentes. Percebe-se que as atividades de IC, discutidas neste artigo, permitem ampliar horizontes e agregar valor à formação e aos percursos de aprendizagem e ensino, uma vez que partem do pressuposto de que nenhuma língua deve ser supervalorizada em relação a outra em qualquer que seja o contexto social.

Por fim, não se pode deixar de fazer referência à importância de discussões como as que integram este artigo para a linguística aplicada em LE, em especial para o ensino e a aprendizagem do FLE. A compreensão de fenômenos como os apresentados servem de guia para o professor do percurso percorrido pelo aluno em direção à apropriação do objeto – aprender uma LE. O entendimento desse percurso facilita o processo de mediação do conhecimento (VIGOTSKY, 2000). Nesses termos, se tem consciência das estratégias que podem ser mobilizadas por si e por seus alunos na aquisição da LE-alvo, o professor de FLE poderá orientar melhor seus aprendizes no processo de aprendizagem da língua-alvo (ROMBALDI; MIRANDA; DAMIANI, 2012).

Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BLANK, C. A intercompreensão em línguas romanas. *Revista Hispeci & Lema*, on-line, v. 1, n. 1, p. 1-6, ago. 2009. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/12/19042010150157.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CALVO DEL OLMO, F. *Minicurso Intercompreensão: a chave para as línguas*. Aula 1. 2020a Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvvdxPIsIKs>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CALVO DEL OLMO, F. *Minicurso Intercompreensão: a chave para as línguas*. Aulas 2, 3, 4 e 5. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvvdxPIsIKs>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CAMPELO, Cristiane Maia; FERNANDES, Jane; ROCHA, Taíse Ferreira da. *A intercompreensão na educação básica: vivências em sala de aula com crianças de 5º*

ano de escolas municipais de Natal/RN. *Ao pé da letra*, Natal, Spécial Francophonie, p. 85-97, 2013/2014.

CANDELIER, M. Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. In: COLIN, A. *Le Français aujourd'hui n° 192*, «Enseigner la grammaire», p. 107-114, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-107>. Acesso em: 21 abr. 2020.

DOGLIANI, E. *Didática integrada das línguas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/didaticaintegrada-site.pdf Acesso em: 28 mar. 2019.

DOGLIANI, E. Sensibilização à diversidade linguística em L1, através do ensino de L2 e da Didática Integrada das línguas. In: KURTZ, S. C. dos S.; MOZZILLO, I. *Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2008, p. 109-122.

ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

JIMENEZ, J. Français et variété étrangère. Représentations de la langue française et des variétés québécoises en Colombie. *Synergies France*, n. 12, p. 227-244, 2018.

MARTINS, S. A. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. *Moara - Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará*, n. 42, p. 117-126, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/42/showToc>. Acesso em: 23 dez. 2019.

MIRANDA DE PAULO, L. Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans) formação de professores via intercompreensão no Brasil/ New times, new didactics: ways to train teachers by intercomprehension approach in Brazil. *Revistas Letras Raras*, v. 6, n. 3, 2017.

MOORE, D. Uma didática de alternância para aprender melhor? In: PRADO, C.; CUNHA, J. C. *Língua Materna Língua Estrangeira na Escola: o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-100.

ROMBALDI, C. R. M.; MIRANDA, A. R. M.; DAMIANI, M. F. A presença da fonologia na grafia das vogais arredondadas do Francês por brasileiros. *Letras & Letras*, [s. l.], v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25865>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ROMBALDI, C. R. M.; MOZZILLO, I. Intercomunicação do português coloquial e/ou não padrão e do francês padrão em aula de francês língua estrangeira. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 65, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13740>. Acesso em: 06 nov. 2022.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A literatura e os temas tabus

Literature and taboo themes

*Cléa Coitinho Escosteguy
Universidade Feevale*

Resumo: O tema deste artigo traz a reflexão sobre dois assuntos que permeiam os espaços escolares, mas são vistos como temas perturbadores: a questão de gênero e a homofobia na escola. Esses temas são muitas vezes denominados de temas tabus, pois não são vistos com bons olhos perante o estabelecimento de ensino nem pelas famílias dos alunos. A importância se dá por estarem entre todos os sujeitos sociais e precisarem ser trabalhados tanto nos Anos Iniciais como nos Finais. Desse modo, podemos desafiar e convidar a Educação para um novo olhar aos temas considerados tabus. Precisamos reforçar o papel da literatura infantil e infanto-juvenil na luta contra o discurso sexista, machista e conservador. Para viabilização deste trabalho, partiu-se de uma investigação de cunho bibliográfico. A ancorou-se em alguns autores, como Diaz (2008), Louro (2004), Silva (2018), e em uma reflexão a partir de obras literárias pelas quais é possível abordar e desmistificar o tema.

Palavras-chave: Literatura; Educação; Temas tabus.

Abstract: The theme of this article reflects on two subjects that permeate school spaces, but are seen as disturbing themes: the issue of gender and homophobia at school. These themes are often called taboo themes, as they are not seen with good eyes before the educational establishment or by the students' families. The importance is given because they are among all social subjects and need to be worked on, both in the early and late years. In this way, we can challenge and invite education for a new look at the themes considered taboo. We need to reinforce the role of children's and children's literature in the fight against sexist, sexist and conservative discourse. In order to make this work viable, a bibliographic investigation was started. It was anchored in some authors such as: Diaz (2008), Louro (2004), Silva (2018) and in a reflection based on literary works, through which it is possible to approach and demystify the theme.

Keywords: Literature; Education; Taboo topics.

Introdução

Este artigo tem como intuito fomentar uma discussão sobre a questão de gênero e homofobia, temas considerados perturbadores ou até marginalizados na literatura infantil e infanto-juvenil, ressaltando-se a importância de serem abordados no espaço da sala de aula e nos planejamentos dos professores. É, pois, urgente que nos encorajemos e nos preparemos para escolher obras literárias que possibilitem ao aluno pensar sobre o tema, a fim de construir conhecimento e, acima de tudo, consciência da necessidade de respeitar o outro.

Na sociedade brasileira a questão da discriminação tem sido um problema constante, não porque tenha crescido de alguns anos para cá, pois ela sempre existiu, mas porque tem se tornado mais visível, principalmente a partir do advento de algumas leis, ainda insuficientes, mas importantes na determinação dos direitos daqueles que há tempos vêm sendo postos às margens da sociedade e esquecidos pelo sistema legal.

Para tanto, este estudo trata também de ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico a serem desenvolvidas com alunos de todas as idades tendo como principal recurso as obras de literatura. A utilização das obras literárias como um recurso pedagógico possibilita que professores possam desmistificar as concepções construídas nos meios sociais nos quais as crianças estão inseridas.

São considerados temas tabus aqueles que causam instabilidade no leitor ou sensações um tanto amargos: as questões de gênero e homofobia. É urgente que possamos nos encorajar e nos preparar para escolher obras literárias que possibilitem ao aluno, em primeiro lugar, pensar sobre o tema, permitindo-o construir um conhecimento e, acima de tudo, respeitar o outro.

Espera-se que essa discussão auxilie os professores na construção de uma visão mais humana e emancipatória em relação aos temas citados. Além disso, que esta reflexão permita aos alunos e professores uma forma de expressão mais plena, diminuindo os efeitos das imposições de normas e regras que favoreçam o preconceito, a dominação masculina ou feminina, combatendo a homofobia e promovendo maior socialização para que os alunos desenvolvam seu potencial artístico, esportivo e de liderança. Assim, a escola poderá ser um espaço prazeroso, em que não haja proibição, muito menos preconceitos.

Sexualidade e gênero: uma reflexão sobre novas construções

As mudanças na sociedade perpassam os muros da escola e vão trazendo um novo olhar, menos tradicional, para alguns temas, o que exige uma nova postura, tanto de conteúdo a serem trabalhados como no que diz respeito à formação dos professores.

É necessário que haja uma mudança de paradigmas, com a invenção de novos “saberfazer”¹ (ALVES; OLIVEIRA, 2001) que tragam

¹ Termo aplicado na obra Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes, de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2001).

uma nova proposta de formação, marcada pela quebra de estereótipos e conceitos cristalizados bem como por novos planejamentos pedagógicos. Sobretudo, é preciso que adotemos uma prática de reconhecer a escola como lugar de saber, de (re)criação, (des)aprendizagens e “inteligência, imaginação, memória e solidariedade”, ressaltando ainda um ambiente de novas possibilidades e de “grande diversidade” (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 3)

Educar para a diversidade é mostrar que todos somos diferentes: “existem tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo, existem tantos currículos praticados sobre sexualidade quanto professores e professoras no mundo” (CAETANO, 2013, p. 14.) Desse modo, os próprios professores concebem para si a responsabilidade de atuarem como controladores das manifestações das sexualidades infantis, com o objetivo de lapidarem os comportamentos que consideram mais apropriados para meninos e meninas, reproduzindo aquilo que ouvem ou veem em relação às concepções de gênero:

Elas aprendem desde cedo, por exemplo, que rosa é cor de menina e azul é cor de menino. Daí acontece muitas vezes, do menino não querer pintar com lápis de cor de rosa porque isso é coisa de menina. E se ele quer brincar na casinha com as bonecas ou com as panelinhas as próprias meninas se sentem incomodadas (BIAGIO, 2005, p. 34).

Essa demarcação de lugares que a autora aborda começa muito cedo, já no ingresso da criança na Educação Infantil, porque se reproduz o que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos, e esse reflexo, seguindo as relações sociais, vai se tornando a realidade da criança, que passa a compartilhar da mesma visão de mundo dos adultos. Nesse caso, estabelecem, historicamente, no âmbito social, uma distinção das ações, gestos, papéis, comportamentos e atribuições de cada gênero.

No próximo tópico, tratar-se-á de outro tema que surge também em meio à sombra, a homofobia, pois é um tema tabu que perpassa a sociedade.

A homofobia combatida por meio da ficção

Vivemos em uma época de grande conturbação social: na política, na cultura, nas relações sociais, na segurança, etc. No entanto, não é difícil perceber que todas essas conturbações são advindas de outros fatores, que são os desafios encontrados no sistema de ensino, resultantes

da má qualidade do processo educacional à qual os cidadãos vêm sendo submetidos em sua formação básica escolar.

Na sociedade brasileira a questão da discriminação tem sido um problema constante, mas porque tem se tornado mais visível, principalmente a partir do advento de algumas leis² ainda insuficientes, mas importantes na determinação dos direitos daqueles que há tempos vêm sendo postos às margens da sociedade e esquecidos pelo sistema.

Nessas condições é que as mulheres, os negros, os índios, os homossexuais e outros grupos desfavorecidos politicamente vêm sendo vítimas não somente do preconceito, verbal e fisicamente, mas também do estereótipo, do descaso e da representação que segrega os cidadãos no sentido de reconhecer um status elevado a certos grupos tidos como “melhores” e desfavorecer todos os outros que não se enquadram dentro do padrão de normalidade preestabelecido pela sociedade.

Sendo assim, procurar-se-á, no decorrer das reflexões, analisar de que forma a escola, usando como “arma” principal a literatura infanto-juvenil, dentro da sua funcionalidade como a arte da palavra, com os seus recursos linguísticos e estéticos, pode contribuir para a discussão e a problematização de alguns aspectos relacionados à diversidade de gênero e sexual. Além disso, será evidenciado como essa literatura pode contribuir para despertar no leitor reflexões acerca das diversidades sexuais cada vez mais visíveis na sociedade atual.

Temos visto perpetuar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções e valores sociais, fabricando sujeitos e legitimando relações de poder. O que é nítido também é que o campo da Educação tem se constituído como um espaço disciplinador, fugindo de sua real função.

² “LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. [...] Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de: I – etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II – orientação sexual, idioma ou religião” (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112852.htm); “LEI Nº 13.344, DE 6 DE OUTUBRO DE 2016. [...] Art. 2º O enfrentamento ao tráfico de pessoas atenderá aos seguintes princípios: [...] IV – não discriminação por motivo de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, procedência, nacionalidade, atuação profissional, raça, religião, faixa etária, situação migratória ou outro status; V – transversalidade das dimensões de gênero, orientação sexual, origem étnica ou social, procedência, raça e faixa etária nas políticas públicas” (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113344.htm).

A escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente preconceituosos, reduzindo a figura do “outro”, considerando “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso” todos aqueles e aquelas que não se enquadram no único componente valorizado pela heteronormatividade³ (WARNER, 1993 apud JUNQUEIRA, 2009), centrado no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”.

Segundo a professora Guacira Lopes Louro (2004, p. 27), mesmo no espaço da Educação iremos encontrar a segregação e o preconceito, pois

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam.

A escola, infelizmente, configura-se ainda como lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidas muitas crianças e jovens LGBT⁴ – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas de homofobia, negação, autculpabilização e autoaversão –, e isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Lembremos aqui o caso do pequeno Romeo Clarke (NOVA ESCOLA, 2014), de 5 anos, que adora usar seus mais de 100 vestidos para as atividades do dia a dia. Clarke virou notícia quando, no projeto de contraturno que ele frequentava na cidade de Rugby, no Reino Unido, teve suas roupas consideradas impróprias. O menino ficou afastado até que decidisse – palavras da instituição – “se vestir de acordo com seu gênero”.

Quando eclode o machismo, a homofobia ou o preconceito aos transgêneros, pais e professores agem rápido para pôr panos quentes e,

³ A heteronormatividade é a heterossexualidade instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual (WARNER, 1993 apud JUNQUEIRA, 2009).

⁴ Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 90 e fortemente ligada às políticas de identidade. LGBT possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras, e em algumas delas acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transsexuais e transgêneros) e outras letras.

sempre que possível, fazer de conta que nada ocorreu. Então a escola, que deveria abraçar as diferenças, se transforma no ambiente mais opressivo que existe.

Procedimentos metodológicos

Este estudo de abordagem qualitativa, com objetivo de explorar materiais bibliográficos e documentais, apresenta uma análise de como os chamados “temas tabus” estão sendo trazidos para dentro da sala de aula. Ressalta-se que a escolha do tema se dá pelo fato de ser pouco trabalhado nas escolas e, quando isso acontece, de forma bastante superficial. Parece que o trabalho realizado em torno de obras literárias que versam sobre esses delicados assuntos – a questão de gênero e a homofobia – contribui para um progressivo despertar. Assim, ao mesmo tempo em que é combatida a banalização do assunto, é criado um contexto para a sua gradual entrada nos espaços escolares.

A análise baseia-se, principalmente, nas contribuições de Díaz (2008), Garner (1997) e Silva (2018). Serão apresentadas obras literárias que oferecem recursos para uma discussão e reflexão, sensibilizando o aluno e proporcionando abertura e liberdade de pensamento e expressão.

A partir dos procedimentos metodológicos evidenciados, passamos à apresentação de obras literárias que irão subsidiar a prática dos professores.

Os temas tabus na sala de aula: evitar ou encarar?

É importante que se possa pensar sobre este questionamento, mas o que é primordial é responder a ele com embasamento em autores que defendem e estudam a real importância de trazermos até os alunos obras que não sejam simplórias e se dediquem apenas ao politicamente correto.

Segundo Fanan Díaz (2009, p. 2), em palestra realizada, “são os adultos que reforçam o ar sombrio que estes temas apresentam e ainda, resistem a inclusão destes, nos debates e conversas com as crianças e adolescentes”. Segundo o autor, os livros que ele denomina “perturbadores” são significativos e necessários para oportunizar o crescimento e desencadear reflexões. Portanto, é preciso enxergar a função social da literatura, que é provocar, na criança, novas formas de pensar, levando-a a mudar não apenas os paradigmas, mas também seu ponto de vista

como cidadã, atuando de modo inteligente em busca da compreensão e revitalização do mundo em que vive.

É importante considerar que essas relações construídas socialmente, em relação aos temas tabus, do mesmo modo que podem ocorrer de forma saudável e empática, podem, ainda, desenvolverem-se de forma contrária, conseqüentemente legitimando preconceitos decorrentes da heterossexualidade normativa, da divisão sexual do trabalho e da rigidez de estereótipos de gênero, atingindo pessoas e grupos que ocupam os mesmos espaços sociais.

A escola é um desses espaços que, embora sejam considerados locais de convivência sociocultural, respeito e valorização da diversidade, organizados com o propósito de ensinar/aprender a condição humana, têm assumido um lugar de legitimação e perpetuação dos preconceitos de gênero, sexo, etnia, etc., tornando necessário repensarmos as práticas ali desenvolvidas de modo que, em seu percurso, sejam viabilizadas condições de problematização da temática proposta.

Assim, a literatura entra como um instrumento de mediação e problematização das relações de gêneros e sexualidades construídas pelo imaginário social para que, após a leitura das obras, crianças e adultos possam discutir os temas, estabelecendo relações entre as personagens e suas histórias fictícias com situações do seu cotidiano, produzindo um cenário de liberdade e representação das ideias e dos valores dos sujeitos envolvidos de modo que os/as professores/as não sejam meros/as transmissores/as de informação e atuem como produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas educacionais e sociais. Conforme Abramovitch (1989, p. 17),

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

Ao abrir o livro e contar a história, o professor oferece ao aluno a oportunidade de refletir, por meio da ficção, sobre assuntos que fazem parte da vida e das relações sociais, criando um caminho para a expressão e a problematização. Sugere-se, então, a leitura e a discussão de diversas obras literárias de um viés não sexista que provocarão diálogos sobre desigualdades de gênero, marcadores sociais de gênero, identida-

des de gênero e sexualidades, oferecendo a possibilidade de problematizar os regimes de verdade que governam as crianças e contribuir para uma Educação em que as diversidades sejam respeitadas e aceitas como legítimas na nossa sociedade plural.

Para auxiliar os professores na busca de obras que trazem em seu conteúdo a questão dos gêneros e sexualidades, seguem algumas sugestões: O príncipe cinderelo, de Babette Cole; Menina não entra, de Telma Guimarães Andrade; Até as princesas soltam pum, de Ilan Brenman; e Ceci tem pipi?, de Thierry Lenain.

É importante lembrar que somente a leitura de obras e imagens não garantirá a reflexão das temáticas propostas pelas crianças, sendo necessário que os professores criem perguntas reflexivas com o objetivo de contrapor a realidade vivenciada pelas crianças às questões colocadas pela obra. Quando demonstram interesse por seu corpo e de colegas, bem como apresentam questionamentos sobre a sua identidade – por exemplo, como vieram ao mundo –, as crianças devem ser ouvidas e atendidas. Na verdade, é nesses momentos que o professor deve intervir com propriedade e segurança. Espera-se que, com essas sugestões, possam ser ampliadas as possibilidades de discussão a respeito desse assunto.

Quando se pensa no espaço escolar, vêm as perguntas: Qual o lugar da literatura infanto-juvenil na sociedade atual? Qual o seu espaço? Qual a sua posição em relação aos temas considerados tabus, mais especificamente a homofobia? De que forma ela pode auxiliar no combate ao preconceito? Para refletir sobre e responder aos questionamentos pode-se pensar que as crianças precisam se aproximar do tema de forma natural, sem pressão nem diretrizes, e nada melhor do que trazer a ficção para abrir o caminho do bate-papo em sala de aula.

Portanto, pode-se dar o primeiro passo com a obra *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins, que traz uma visão bastante clara de tudo o que já foi citado até aqui. Isso, porque a obra afirma o posicionamento de que a literatura infanto-juvenil é um meio expressivo de se problematizar as interrogações referentes às diversidades sexuais em relação ao subjetivo, ao ético e ao estético na abordagem de uma temática considerada tão polêmica e controversa pela sociedade.

O menino que brincava de ser conta a vivência do garoto Dudu diante de questionamentos referentes à sua identidade de gênero, que

foge dos padrões de normalidade, conforme seus familiares e boa parcela da sociedade. Por gostar das personagens femininas, Dudu, quando parte para suas brincadeiras, veste-se de mulher para representá-las. Por causa dessas performances femininas desempenhadas pelo protagonista, ele se torna vítima, pois não é aceito e é reprimido por sua família, principalmente por parte do seu pai, sendo vítima de agressões verbais e até físicas por parte dele, além de sofrer na pele o preconceito de outros familiares.

Ao trazer essa leitura para o espaço da sala de aula é oportunizada a discussão sobre “Dudu”, sendo possível trazer para a conversa outros “Dudus” que estão presentes na escola ou na família dos alunos. É claro, na narrativa, que o fato de Dudu pertencer ou não a uma identidade de gênero e sexual diferente da norma estabelecida não entra em debate no grupo da família, pois, para ela, um menino se vestir de menina, por exemplo, é suficiente para trazer à tona uma carga de estereótipos, preconceito e discriminação, além de uma tentativa, por parte dos familiares, de restabelecer a normatividade heterossexual.

Algumas citações da obra literária podem ser destacadas e enfatizadas no grupo de alunos para que eles possam refletir e trabalhar a empatia, perguntando-se, por exemplo, se ficariam felizes ou se seria agradável estarem na mesma situação.

Outro dia, na escola, o Rafa, um menino que gostava de bater em todo mundo, chamou-o assim. – Olha lá a mulherzinha – gritou, bem no meio do pátio. Um monte de gente ficou rindo dele. [...]

O Rafa, assim que o viu, começou a rir e disse baixinho em seu ouvido: – Nunca vi mulherzinha jogar bola! (MARTINS, 2000, p. 16).

Fica legitimado, nessas passagens da obra literária, que os constrangimentos provocados a Dudu têm uma abrangência bem maior que o familiar, alcançando todos os ambientes frequentados por ele. Em relação ao preconceito e à discriminação, grande parte da sociedade é conivente: “Um monte de gente ficou rindo dele” (MARTINS, 2000, p. 16) Esse fato reafirma que tanto aquele que atua diretamente na ofensa quanto aquele que é cúmplice do ato se tornam responsáveis pela manutenção do preconceito e da discriminação em nossa sociedade quando se calam, consentem e aceitam.

Outras obras literárias circulam pelas escolas e sua presença nas salas de aula não fomenta apenas a discussão de preconceitos de gênero e orientação sexual, mas principalmente do direito da criança ao conhe-

cimento, pois ela tem sexo e gênero e a sexualidade faz parte da vida e do corpo desde o nascimento. Crianças sabem refletir, questionar e se posicionar. É mais do que justo que elas possam discutir essas relações com seus pares, multiplicar essas discussões em suas casas, com família e amigos, para contaminar, no bom sentido, outros com empatia e respeito, derrubando a homofobia.

Sendo assim, para auxiliar os professores na busca de obras que trazem em seu conteúdo a questão da orientação sexual e o combate à homofobia, seguem algumas sugestões: O menino perfeito, de Bernat Cormandt; Minhas duas avós, de Ana Teixeira; Meus dois pais, de Walcyr Carrasco; Olívia tem dois papais, de Márcia Leite; Amor entre meninas, de Shirley Souza.

Por tudo o que foi apresentado, acredita-se que as obras literárias que tenham esses temas, ditos “perturbadores”, podem ser incorporadas à matriz curricular de uma escola e aos cursos de formação de professores. Para isso, faz-se necessário que o professor saiba promover e intermediar o debate, instigando uma discussão saudável e eticamente desejável, buscando-se (re)pensar o assunto abordado pela obra literária.

Considerações finais

Parta formar um leitor literário crítico é preciso oferecer possibilidades de abertura para o diálogo. Trazer obras literárias que tematizam os conflitos e os dramas humanos pode possibilitar aos leitores – mesmo que crianças e adolescentes – pensar sobre suas próprias vidas e experiências e ressignificá-las. Os textos ditos “perturbadores” podem suscitar importantes discussões em sala de aula, inclusive permitindo ao leitor encontrar, no professor, a confiança para relatar seu cotidiano e relações experienciadas no âmbito particular.

O espaço escolar tem o compromisso com a formação do leitor literário sensível, e é necessário prepará-lo para os enfrentamentos que a realidade o coloca, apoiada na fruição estética, no diálogo e nas trocas de experiências de vida que a literatura infantil pode oferecer.

Assim, as práticas discursivas presentes na literatura infantil e infanto-juvenil brasileira contemporânea dentro de um panorama que engloba toda essa diversidade, tanto sexual e de gênero quanto de outras diversidades, têm por objetivo colocar em pauta as diferentes identidades culturais que perpassam a sociedade, além de instigar a reflexão

crítica e um novo olhar acerca daqueles que foram historicamente marginalizados na e pela sociedade.

Mais do que interpelar a maneira como os alunos veem a si mesmos, percebe-se que os discursos e as práticas que circulam no espaço da escola também produzem a forma como os alunos que não são homossexuais produzem significados sobre a homossexualidade. Em um espaço pautado em uma divisão de gênero que parte do pressuposto de que o normal é a heterossexualidade, qual é o espaço do gay na escola? Teria ele um espaço legítimo? Ou apenas lhe cabe a marginalização? Ao trazer os temas tabus para o contexto da literatura, em especial a produzida para alunos, coloca-se em discussão temas que outrora (e, infelizmente, ainda hoje) são vistos como promíscuos, perigosos, devassos ou mesmo imorais.

No entanto, sabe-se que somente a existência desses livros não é suficiente para que aconteçam debates e problematizações, sendo preciso que a escola se proponha a ser um espaço de transformação. Espera-se que a escola produza sujeitos sensíveis e abertos a transformações que reflitam sobre suas verdades e estejam disponíveis aos acontecimentos ao seu redor.

É de suma importância chamar a atenção dos professores para a necessidade de tecer estratégias para trabalhar as questões de gênero e homofobia com crianças no âmbito escolar, sugerindo alguns livros de literatura infantil e infanto-juvenil com conteúdo considerado não sexistas, para que crianças possam ter acesso a novas narrativas que ajudem a tornar seus pensamentos plurais. Desse modo, é relevante desafiar e convidar a Educação para um novo olhar aos temas considerados tabus. Precisamos reforçar o papel da literatura infantil e infanto-juvenil na luta contra o discurso sexista, machista e conservador.

Referências

ABRAMOVITCH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. São Paulo: Ed. Petrópolis: 2001.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

BIAGIO, R. Meninas de azul, meninos de rosa. *Revista Criança*, Brasília, p. 33-37, set. 2005.

- BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- CAETANO, Márcio. Currículos praticados e a construção da heteronormatividade. In: ALEXSANDRO, Rodrigues; CORRÊA, Barreto Maria Aparecida Santos. (Orgs.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: Edufes, 2013.
- CARRASCO, Walcyr. *Meus dois pais*. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- COLE, Babette. *O príncipe cinderelo*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.
- CORMAND, Bernat. *O menino perfeito*. São Paulo: Editora Livros da Matriz, 2017.
- DÍAZ, Fanuel Hanán. *Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura Placer de Leer Encuentros con la Literatura*. Buenos Aires: Fundación C&A – CEDILIJ, 2008.
- GARNER, D. (1997). Psychoeducational principles in treatment. In: D. Garner & P. Garfinkel (Eds.), *Handbook of treatment for eating disorders*. New York: The Guilford Press, p. 145-177
- JUNQUEIRA, R. D (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.
- LEITE, Márcia. *Olívia tem dois papais*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- LENAIN, Thierry. *Ceci tem pipi?*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARTINS, Georgina da Costa. *O menino que brincava de ser*. São Paulo: DCL, 2000.
- SILVA, R. M. G. Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga. In: Vera Teixeira de Aguiar; João Luís Ceccantini; Alice Áurea Penteadó (Org.), *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. V. 1. p. 73-98.
- SOUZA, Shirley. *Amor entre meninas*. São Paulo: Editora Panda Books, 2006.
- TEIXEIRA, Ana. *Minhas duas avós*. São Paulo: Editora Pólen, 2017

A história contada pela literatura a partir das escrevivências de Igiaba Scego na obra *Minha casa é onde estou*

History told by literature stem from the livature¹ of Igiaba Scego
in the novel *My home is where I am*

Daniela Araujo Virgens
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo: Este trabalho busca articular um diálogo que traga a discussão entre a História colonial e pós-colonial somali e suas consequentes migrações, em especial em direção ao país colonizador, a Itália. As discussões serão realizadas a partir do romance *Minha casa é onde estou*, no qual a autora, Igiaba Scego, reflete sobre uma cartografia existencial, construindo o mapa que representa a sua ancestralidade somali e a sua nacionalidade italiana. Um mapa que une países e culturas e relaciona historicidades e espacialidades que se constituíram em paralelo com a História recente da descolonização do país africano. É realizado um diálogo entre fatos históricos levantados pela obra, que representam escrevivências (EVARISTO, 2020), e autores somalis que falam da História do país, a exemplo de Mohamed Haji Mukhtar (2003) e Mohamed Osman Omar (2001). O texto também dialoga com autores e autoras que produzem sobre a teoria literária pós-colonial, como Thomas Bonnici (1998) e Catarina Romeo (2017), e realizam a mediação entre a História e a Literatura, como Sandra Pesavento (2003). As reflexões realizadas mostram uma História experienciada que revela os reflexos do passado colonial nos corpos e nas trajetórias migrantes.

Palavras-chave: Igiaba Scego; Literatura migrante; Experiência da História na Literatura.

Abstract: This work seeks to articulate a dialogue that brings the discussion between Somali colonial and post-colonial history and its consequent migrations, especially towards the colonizing country, Italy. Discussions will be held from the novel original named *La mia casa è dove sono* (*My home is where I am*) in which the author, Igiaba Scego, reflects on an existential cartography, constructing the map that represents her somali ancestry and her Italian nationality. A map that unites countries and cultures and relates historicities and spatialities that have been constituted in parallel with the recent history of the decolonization of the African country. A dialogue is carried out between historical facts raised by the novel, which represent livature (EVARISTO, 2020), with Somali authors who talk about the country's history, such as Mohamed Haji Mukhtar (2003) and Mohamed Osman Omar (2001). The text also dialogues with authors who produce on postcolonial literary theory such as Thomas Bonnici (1998) and Catarina Romeo (2017) and who mediate between history and literature such as Sandra Pesavento (2003). The reflections carried out

¹ Translation suggested by Geri Augusto to *escrevivência*, a term created by the Brazilian writer Conceição Evaristo to express the connection between living and writing.

show a history that is experienced and that reveals the reflections of the colonial past in migrant bodies and trajectories.

Keywords: Igiaba Scego; migrant literature; the experience of History in Literature.

Introdução

O presente trabalho busca uma articulação histórica entre as questões coloniais e pós-coloniais na Somália a partir da obra da autora italiana de ascendência somali Igiaba Scego. Nessa obra sobre si, lançada originalmente em 2010 com o título *La mia casa è dove sono*, a personagem que narra a história em primeira pessoa tem o mesmo nome da autora e reflete sobre o pertencer a dois mundos: um distinto, no qual se encontra fisicamente, que representa a sua ancestralidade e a sua família, e outro que representa a sua própria experiência de vida. Esses mundos remetem à Somália e à Itália, a Mogadíscio e a Roma, suas respectivas capitais. Ao longo da obra a narradora busca também, a partir da história da própria família, resgatar o passado colonial somali, que teve a Itália como colonizadora, a coroa britânica e a própria Itália como administradoras da transição após a derrota italiana na Segunda Guerra Mundial, seguida pelo regime ditatorial de Siad Barre, após alguns anos de independência, e a guerra civil que assola o país até hoje, desde a saída de Barre do poder, em 1991.

A proposta aqui é a de uma análise que una a História e a Literatura a partir da narrativa de uma autora que escreve sobre a sua própria experiência, que é a de milhões de pessoas pelo planeta em virtude das guerras, da perseguição política e religiosa, das graves crises de direitos humanos que o mundo enfrenta e parecem não ter perspectiva de um fim. A história de migração da família que protagoniza o romance é marcada pela relação com os lugares de pertencimento, representados por Igiaba, italiana filha de somalis, sua mãe, nômade que virou sedentária, e seu pai, sedentário envolvido com as questões políticas do país que o tornaram um exilado do regime ditatorial junto com a sua família.

Como uma das questões abordadas no presente artigo está a tentativa de compreensão de alguns aspectos da História somali a partir dessa obra classificada por críticos italianos como da literatura pós-colonial. A literatura pós-colonial é definida por Bonnici (1998, p. 9) como “toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias

entre o século XV e XX” que, dentro da sua heterogeneidade, tem uma origem em comum: a experiência da colonização. É importante ressaltar que a história é escrita, narrada e protagonizada por uma mulher, já que Bonnici (1998) também menciona que a questão da dupla colonização da mulher afeta profundamente esse discurso pós-colonial que, de acordo com o autor, tem o objetivo de integrar a mulher historicamente marginalizada à sociedade. A voz feminina ao longo da narrativa discorre sobre questões que a afetam diretamente, mas também afetam outras mulheres migrantes ou de ascendência migrante que vivem nos países colonizadores. Caterina Romeo (2017) afirma que o termo “literatura pós-colonial” traz uma ideia de continuidade que liga o passado colonial ao presente e à herança deixada por esse passado. Dessa forma, os reflexos do colonialismo estariam diretamente conectados às histórias contadas por essas obras.

Escrita e publicada na Itália, *Minha casa é onde estou* conta a história dos primeiros vinte anos da vida da autora e da sua família, que têm suas vidas atravessadas e modificadas pelos rumos que a História da Somália toma. Diante disso, a intenção deste texto é revelar uma perspectiva histórica do país que é relatada a partir do mundo vivido, da experiência dessa família, identificando, ao mesmo tempo, os principais eventos da História somali que tiveram relação direta com as histórias contadas na obra. O enredo se inicia a partir das memórias das fábulas nômades contadas pela mãe de Igiaba, Kadija, e a construção de um mapa de memórias, um mapa de Mogadíscio, capital da Somália, que hoje não é mais a mesma cidade que ela conheceu na infância, tendo sido completamente destruída pela guerra civil que assola o país. A História da Somália surge na obra a partir da própria história da protagonista e da sua família. Seu avô, um homem branco, trabalhou como tradutor para o regime fascista de Mussolini, como uma forma de não ser morto, segundo é contado pela narradora. Seu pai foi um militante que lutou pela descolonização do país e, quando a Somália tornou-se independente, Omar Scego transformou-se em um dos líderes do governo que sofreu um golpe militar, tendo a sua vida completamente modificada com a instauração de uma ditadura. Com amigos e um irmão assassinados e com todos os bens da sua família retirados pelo regime de Siad Barre, eles estavam em perigo. Precisaram deixar o país para não morrerem e foram para a Itália. Kadija, anos mais tarde, ao viajar para a Somália com a intenção de providenciar o retorno da família

após a anistia e a renúncia de Barre, ficou desaparecida por dois anos, com a explosão da guerra civil.

Uma história escrita

A relação da família e os processos de reunião e separação estão diretamente relacionados com a História da Somália, que possui um passado colonial que ainda se reflete na atualidade. A obra literária em análise é, aqui, a mediadora entre os fatos históricos e como estes afetaram diretamente o cotidiano da família retratada no texto de Igiaba Scego. Há uma relação que reflete a historicidade, ou seja, o acontecer que torna possível a História universal, que se revela e é experienciada antes mesmo de se tornar ciência, de ser contada nos livros, de estar nos documentos históricos (HEIDEGGER, 2015). Na visão de Pesavento (2003, p. 32), “História e Literatura são formas distintas, porém próximas, de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos, e hoje se pode dizer que estão mais próximas do que nunca”. A autora ainda destaca que a relação entre a História e a Literatura se dá a partir de “de uma construção social da realidade, obra dos homens, representação que se dá a partir do real, que é recriado segundo uma cadeia de significados partilhados” (PESAVENTO, 2003, p. 35, grifos da autora).

É o testemunho de Igiaba Scego, a partir da sua obra literária que recria os significados partilhados por outros migrantes somalis que se deslocaram para a Itália, que irá nos ajudar a compreender a realidade dessa família e de outros migrantes em situação de refúgio que passam por situações semelhantes. Os países do chamado sul global possuem em comum um passado colonial, alguns mais recentes que outros. Nos países do continente africano essa ferida colonial ainda está bem aberta e revela-se nos diferentes conflitos territoriais, religiosos e sociais que parecem se perpetuar. A guerra civil somali, por exemplo, teve início em 1991 e dura até hoje sem menções nos noticiários internacionais. Uma guerra que o texto literário tira da invisibilidade e, ao mesmo tempo, revela as subjetividades de quem vive a realidade de uma História marcada pelo colonialismo e pelas suas consequências após a descolonização. Sobre a relação entre a História e a Literatura, Andrade (1996, p. 13) afirma que:

A História e a Literatura cruzam-se principalmente pela importância do testemunho literário para a pesquisa histórica. Através da sua riqueza de dados, a Literatura possibilita captar do cotidiano o real de uma sociedade por meio de suas representações, auxiliando a análise histórica. A

Literatura, entendida como uma mediação complexa e não como simples reflexo da sociedade, em muito pode ajudar para a compreensão dessa mesma realidade.

A partir da sua obra, Igiaba Scego traz as subjetividades que não são contadas pela História oficial, mas representam um lado invisibilizado pelas narrativas coloniais. Sobre isso, Celeste Andrade (1996, p. 13) aponta para uma característica extremamente presente nas obras literárias: o “poder de reconstruir a vida cotidiana, desvendar contradições e revelar divergências presentes nas relações sociais e nas suas representações”. A obra aqui analisada tem como principal característica a representação das subjetividades do cotidiano, presentes na história de uma família migrante que busca um lar na terra colonizadora, onde ainda está impregnada uma cultura eurocêntrica que trata o outro como estranho, especialmente se esse outro for africano e ter passado pelo processo de colonização e suas consequências. Um reflexo disso é a recente eleição da candidata da extrema-direita que reproduz um discurso antimigratório.

Hayden White (1991, p. 21) afirma que a História “é não apenas um objeto que podemos estudar e nosso estudo desse objeto, mas também, e até mesmo antes de tudo, um certo tipo de relação com ‘o passado’ mediada por um tipo distinto de discurso escrito”. O autor reforça que o método utilizado pelos historiadores nas suas pesquisas é a narrativa, e é aí que está a sua relação com a Literatura, em especial com a obra aqui estudada, que revela como os fatos históricos que ocorreram na Somália afetaram diretamente a vida e a trajetória da sua família. É uma maneira menos impessoal de contar a história do país, mas que revela um ponto de vista que normalmente os livros de História não contam: a experiência individual e subjetiva relacionada aos fatos históricos.

Pesavento (2003, p. 37) nos lembra que, “a rigor, História e Literatura obtêm o mesmo efeito: a verossimilhança, com a diferença de que o historiador tem uma pretensão de veracidade”. Tratando-se de uma obra na qual realidade e ficção se misturam, o foco está na escrita de si, na “construção simultânea (no texto e na vida) de uma figura teatral – um personagem – que é o autor” (KLINGER, 2008, p. 20). Nesse tipo de texto convivem o “escritor-ator e o personagem-autor. E não se procura aumentar a verossimilhança, pois ela [...] aumentaria paradoxalmente o caráter ficcional” (KLINGER, 2008, p. 26). Dessa forma, a escrita sobre si se aproxima mais ainda da História, visto que

é uma obra de ficção sobre o mundo vivido, sobre histórias de vidas reais que são ficcionalizadas. Em *Minha casa é onde estou* a vida da família é transformada diretamente pelos acontecimentos que marcam a História colonial e pós-colonial da Somália. Pesavento (2003, p. 32) reforça que essa aproximação entre a realidade e a ficção leva à construção de significados a partir de ações encadeadas, relacionando-se ao conceito de representação “como formas ou modalidades discursivas que tem sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo”.

A história de vida da família de Igiaba Scego vai se revelando a partir da sua escrevivência que, como afirma Conceição Evaristo (2020, p. 30), que cunhou o termo, “se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado”, uma imagem que, ainda de acordo com a autora, estava sob o controle de outras pessoas. No caso de Igiaba Scego, o desenvolvimento do que Romeo (2017) chama de literatura da migração ou literatura pós-colonial italiana, a partir da década de 1990, é fundamental para que vozes oriundas de países colonizados pudessem iniciar um processo de transformação do conceito de cultura nacional na Itália. As vozes que, no Brasil, eram controladas pela casa-grande, na Somália eram controladas pelo regime fascista em um período colonial que parece ainda reverberar até os dias atuais, aparecendo na obra sob a forma de preconceito e segregação. A escrevivência “é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade” (EVARISTO, 2020, p. 35). Embora tenha nascido em um contexto brasileiro, Evaristo (2020, p. 38) reconhece que a noção de escrevivência amplia as fronteiras do pensar a mulher negra em distintos contextos:

a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrevivência já demande outra leitura. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade.

A escrevivência traz consigo a ideia de representação não apenas de si, mas de um coletivo, de mulheres negras que passaram e passam por diversas situações de preconceito e discriminação e veem nas histórias de outras mulheres a força para seguir enfrentando e desconstruindo o

pensamento colonial que ainda está impregnado na sociedade, o qual hierarquiza e inferioriza pessoas pela origem e pela raça (QUIJANO, 2014). Escrever a própria história é tecer relações com o mundo, é escovar a história ao contrário, como Walter Benjamin (2020) propõe em suas teses sobre o conceito de História, de forma a revelar passados que foram sistematicamente ocultados por um projeto de dominação que contou apenas as histórias dos “vencedores”. A escrevivência se torna, dessa maneira, um ato político.

História e memória de um passado colonial que se reflete no presente

A Somália, de onde são os pais de Igiaba Scego, é um país que deve suas mazelas de antes e de agora a esse passado colonial que se transformou em uma ditadura, a qual levou a família ao exílio, e, posteriormente, uma guerra civil já mencionada, que impediu o retorno da família. A trajetória de vida de cada membro da família se confunde com a História somali e suas subjetividades são atravessadas por fatos que ajudam a contar a história da família e, ao mesmo tempo, a História do país a partir das suas experiências. Seu avô paterno, por exemplo, que a narradora descreve como um homem branco, trabalhou como tradutor para o governo italiano. Saber disso é parte da angústia da narradora, que se pergunta se ele era conivente com o fascismo, mas conclui, a partir de alguns fatos, que era a única forma que ele tinha para sobreviver. Ao longo da narrativa ela revela que seu avô foi recrutado ainda adolescente, junto com um grupo de crianças que geralmente eram levadas para se tornarem soldados.

A triste verdade dos fatos é que não eram nada além de bucha de canhão que os italianos colocavam para combater em primeira linha. E eram soldados crianças. Eram recrutados com treze anos e envelheciam na escravidão (SCEGO, 2018, p. 78).

Por ter aprendido rapidamente o italiano, seu avô foi colocado como tradutor, chegando, em um momento posterior, a trabalhar para Rodolfo Graziani, um dos generais mais sangrentos do regime fascista que, em 1935, de acordo com nota da autora, foi nomeado governador da Somália. Antes de chegar ao território somali, Graziani promoveu um massacre na Líbia, também ex-colônia italiana, e o repetiu posteriormente na Etiópia, como descrito na passagem a seguir:

Graziani foi impiedoso. [...]. Entre tantas atrocidades, a mais terrível era a transferência forçada para campos de concentração. Mulheres, crianças, jovens, velhos eram raptados, brutalizados, espancados e tinham seus animais sacrificados. Os restantes eram premiados com fuzilamentos e enforcamentos em massa. Anos depois, em 1936, a mesma coisa ocorreu novamente, ainda que com outra modalidade, na Etiópia. [...]. Na guerra pelo império mussoliniano, Rodolfo Graziani, junto a Badoglio, usou armas químicas estritamente proibidas pela convenção de Genebra (SCEGO, 2018, p. 79-80).

Omar (2001) menciona que a Itália iniciou as suas ofensivas coloniais por volta de 1885. Na ocasião, ainda de acordo com o autor, França e Inglaterra tinham colonizado parte do território onde hoje é a Somália, outra parte do território, incluindo a atual capital Mogadíscio, era do sultanato de Zanzibar e o restante era constituído por territórios de diversas tribos. Em 1923, com a Itália sob o regime de Mussolini, foi enviado o primeiro governador colonial, instaurando oficialmente o regime fascista na Somália (MUKHTAR, 2003). De acordo com Mukhtar (2003, p. 124-125, tradução nossa, grifos do autor):

Foi durante a administração fascista (1923-1941) que a Itália conseguiu realizar seus sonhos coloniais e estabelecer sua presença na maior parte do Chifre da África. Ao capturar o Sheikh Hassan Barsane em 1924 e os sultões de Majerteen em 1925, anexar o Vale do Juba em 1926, tomar a Etiópia em 1936 e unificar a Somalilândia Britânica em 1941, a Itália estabeleceu seu império colonial no Chifre (embora logo o tenha perdido durante a Segunda Guerra Mundial). No período anterior à guerra, a Itália liderou a ideia de colocar todo o povo somali sob uma administração, o que a mídia italiana apelidou de “la Grande Somália” ou “a Grande Somália”.

Em 1941, com a vitória dos Aliados sobre a Itália, os italianos foram expulsos dos territórios que colonizavam na África (LEWIS, 2008). De acordo com Lewis (2008), à exceção do Djibuti, toda a região somali ficou sob o domínio britânico, que sugeriu a criação de um Estado somali sob tutela da ONU e administração britânica, o que foi rejeitado pelos Aliados. Lewis (2008, p. 32, tradução nossa) escreve que “o Protetorado Britânico da Somalilândia foi restabelecido e os italianos retornaram em 1950 para administrar sua antiga colônia da

² Texto original: “It was during the Fascist administration (1923-1941) that Italy managed to fulfill its colonial dreams and establish its presence in most of the Horn. By capturing Sheikh Hassan Barsane in 1924 and the sultans of Majerteen in 1925, annexing Jubaland in 1926, taking over Ethiopia in 1936, and amalgamating British Somaliland in 1941, Italy established its colonial empire in the Horn (although it soon lost it during World War II). In the period before the war, Italy spearheaded the idea of putting all Somali people under one administration, what the Italian media dubbed ‘la Grande Somalia’, or ‘the Greater Somalia’”

Somália por um período de dez anos sob a tutela da ONU³. Essa tutela do antigo colonizador é questionada na obra. Omar Scego, pai de Igiaba, é mostrado como um militante que, durante a administração italiana, lutava contra o fascismo. Transformou-se em líder político logo após a independência somali, que durou poucos anos. A narradora conta sobre uma viagem que seu pai fez à Itália para “aprender a ‘democracia’” (SCEGO, 2018, p. 46) após uma seleção concorridíssima. Ela destaca a palavra democracia como uma ironia ao paradoxo de aprendê-la com o colonizador, recém-saído de um regime fascista.

Foram estranhos aqueles anos entre 1950 e 1960. A África estava em ebulição. A era do imperialismo estava em declínio por todas as partes e, depois do final da Segunda Guerra Mundial, os povos colonizados tentaram tirar proveito do enfraquecimento das potências europeias e reivindicar o seu próprio direito de autogoverno. O primeiro país da África negra que obteve a independência após a guerra foi o Gana de Kwame Nkruma, depois todos os outros se seguiram. [...]. O caso da Somália foi bastante anômalo. As Nações Unidas estavam convencidas de que o país não estava pronto para assumir as responsabilidades da soberania nacional. Tanto as estruturas estatais quanto as públicas do país, como o ensino, a saúde e os quadros administrativos eram considerados atrasados. Era necessário recriar tudo. [...]. As potências brancas acreditavam que esse fardo fosse deles, havia ainda um odioso substrato de imperialismo. Ainda foi o único caso em que o mandato fiduciário foi entregue a uma ex-potência colonial, além do mais, derrotada na última guerra. (SCEGO, 2018, p. 39-40)

Scego (2018) ainda atribui os rumos que o país tomou em direção ao regime ditatorial a essa relação direta, na qual os somalis tiveram que aprender democracia com um país recém-saído de uma ditadura. De acordo com ela:

Estou realmente convencida de que a bagunça atual da Somália tem raízes na má administração do período de transição para a independência. Ninguém consegue lhe ensinar democracia, muito menos o seu ex-patrão colonial. (SCEGO, 2018, p. 41).

Em 1960 foram realizadas as primeiras eleições somalis e em 30 de junho do mesmo ano o presidente da Assembleia Legislativa declarou a independência do país. Omar Scego passou a ter um cargo de alto escalão no governo que se constituiu. A reviravolta na trajetória da família de Igiaba Scego estava relacionada a um contexto político no

³ Texto original: “The British Somaliland Protectorate was reinstated and the Italians returned in 1950 to administer their former colony of Somalia for a period of ten years under UN Trusteeship”.

qual o seu pai era um dos protagonistas. A democracia no país durou nove anos, até o golpe de Estado do general Siad Barre.

[...], em 1969, em Las Anod o presidente Cabdirashiid Cali Sharmaarke foi assassinado num atentado, e sua morte foi o prelúdio do fim da democracia na Somália. Após a morte de Cabdirashiid, meu pai também foi obrigado a deixar o país. As outras opções eram colaborar com a ditadura militar de Siad Barre ou ser eliminado. Meu pai escolheu o exílio e uma nova pátria, a Itália. (SCEGO, 2018, p. 47).

O que a narradora chama de escolha se revela como falta de opção na própria narrativa, como uma expulsão, utilizando o termo da socióloga Saskia Sassen (2016), para aqueles que se deslocam por situações não planejadas que envolvem um contexto de dominação de territórios. A fuga para a Itália foi uma reação imediata ao assassinato de Osman Scego, tio de Igiaba, que também era uma figura atuante no cenário político somali, sendo considerado uma ameaça para a nova ditadura que se instaurava no país. Scego (2018, p. 87) coloca que “éramos a intelligentsia do país, pessoas que contribuíram para a independência da Somália, e ato contínuo perdemos tudo, tínhamos que encontrar outro país, outro sentido, outra razão”. O exílio era a única alternativa de sobrevivência, porém a família esbarrou com outras lógicas perversas criadas por um sistema nacionalista, que tem na homogeneidade étnica uma meta e na precarização do trabalho pelo neoliberalismo uma prática que exclui os migrantes do sul. Ela soube já na idade adulta do assassinato do tio, pois ainda não havia nascido quando aconteceu: “só mais tarde contaram-me que a catástrofe, o exílio, os problemas, todos os insultos que eu tinha que aguentar na escola, na Itália, de preta suja a faccetta nera⁴, haviam começado com o assassinato do meu tio” (SCEGO, 2018, p. 85).

Enquanto estava na Itália a família conseguiu a nacionalidade italiana, algo praticamente impossível aos refugiados de hoje e mesmo aos filhos de refugiados que nascem na Itália, país que adota o sistema jus sanguinis, que considera o sangue e a ascendência como critério de nacionalidade para seus cidadãos. As legislações estão cada vez mais duras com migrantes, em especial nos países europeus, os mesmos que um dia precisaram que outros países abrissem as portas após uma sanguenta guerra que devastou diversos países do continente.

A Somália, que já expulsava seus cidadãos por conta da ditadura, continua até hoje expulsando-os pela guerra. Durante o seu governo, o

⁴ Significa pequeno rosto negro e é uma referência a uma canção de marcha italiana que era cantada pelo exército fascista.

ditador Siad Barre tentou anexar o território de Ogaden à Somália. A disputa pelo território, que pertencia à Etiópia, levou a uma guerra entre os dois países. Com a derrota, em 1990, Siad Barre foi pressionado a renunciar em um manifesto feito por cerca de 114 líderes religiosos, empresariais e políticos do país (MUKHTAR, 2003). A pressão funcionou e, antes mesmo da renúncia, Siad Barre concedeu anistia aos exilados, levando os pais de Igiaba a planejarem o seu retorno ao país. Seu pai conseguiu a concessão para abrir uma rede de cinemas e sua mãe ficou na Somália preparando o retorno da família. Foi nesse momento que eclodiu a guerra civil no país e Kadija, mãe de Igiaba, ficou desaparecida por dois anos. De acordo com Scego (2018, p. 131-132), “a guerra começou com a intenção de tirar Siad do poder. E ele logo saiu, mas permanecem até hoje com a disputa pelo poder que ficou aberto”. O editor do livro de Mukhtar (2003), Jon Woronoff, escreve no prefácio do livro o seguinte texto:

Quando a Somália se tornou independente, em 1960, havia alguma dúvida se poderia alcançar seus objetivos finais de expandir para uma grande Somália e reunir todos os somalis que haviam sido artificialmente divididos pelo colonialismo. Mas não havia motivo para esperar que o oposto ocorresse, que o Estado se fragmentasse em entidades menores, que em vez de haver cinco pontas na estrela (como representada na bandeira da Somália) não haveria sequer duas. Infelizmente o inesperado aconteceu, em meio a circunstâncias terrivelmente trágicas, e a tragédia ainda não acabou (WORONOFF, 2003, p. XI, tradução nossa)⁵.

Na obra, a Somália é um país que urge por socorro e para o qual não se dá a devida atenção, nem aos conflitos lá existentes. Famílias perderam seus entes na guerra sem que sequer tenham tido a chance de deixar o país. As relações sociais se transformaram de uma maneira que não se sabe se haverá volta.

A Literatura no caso da obra analisada traz a História sob um olhar muito particular e relaciona os fatos à existência, às subjetividades do ser humano, levando o leitor a mergulhar no cotidiano de pessoas afetadas pelo colonialismo, pelo fascismo, pela ditadura e pelas sucessivas

⁵ Texto original: “When Somalia became independent in 1960, there was some doubt whether it could achieve its ultimate goals of expanding into a greater Somalia and bringing together all the Somalis who had been artificially divided by colonialism. But there was no cause to expect that the opposite would occur, that the state would splinter into smaller entities, that rather than there being five points on the star (as represented on Somalia’s flag) there would not even be two. Alas, the unexpected happened, among terribly tragic circumstances, and the tragedy is still not over”.

guerras. A História é um dos fios condutores do romance, embora não o principal, e geralmente é explicada para que o leitor possa compreender o contexto que levou aquela família a tomar algumas das suas decisões e o modo como essa trajetória, que passa por diferentes culturas e distintos contextos, afeta diretamente o cotidiano não apenas da família retratada no texto, mas de milhões de pessoas atualmente espalhadas pelo mundo em decorrência de conflitos que surgiram como rastros do passado colonial.

Considerações finais

A história de vida de Igiaba e sua família é construída a partir de experiências que a historiografia conta a partir de fatos e documentos históricos. No seu caso, a História, antes mesmo de estar nos livros, foi vivida e essa experiência contada como um romance a partir de um ponto de vista que normalmente não é contado nos livros de História: o da experiência, que é individual e subjetiva. Cada indivíduo passa pelos fatos que constituem a História de formas diferentes. No caso somali, alguns, para sobreviver, submeteram-se ao regime fascista ou ao ditatorial, no passado, ou, atualmente, buscam fugir da guerra de alguma forma. Outros lutaram contra o regime fascista e/ou o regime ditatorial. Alguns morreram lutando, outros sem lutar, alguns foram expulsos da terra, outros optaram por ficar mesmo tendo sido expulsos. Cada uma dessas histórias representa as consequências dos fatos históricos e o modo como cada indivíduo vive as situações de distintas maneiras.

Igiaba Scego e sua família representam um grupo que conseguiu deixar o país e reconstruir suas vidas, algo que muitos não conseguiram. Eles representam os milhões de refugiados que transitam atualmente pelo mundo em busca de paz, de um lar, de uma vida melhor do que poderiam ter no país de origem. Eles representam aqueles que ainda sofrem por questões que o mundo colonial não deixou para trás. A obra literária aqui representa uma forma de, assim como na História, olharmos o passado para pensarmos no futuro. Essa história chega ao leitor, em especial o dos países colonizadores, como representação do outro que é feita a partir da escrita do eu, que relaciona os fatos à existência e às subjetividades do ser humano e, ao mesmo tempo, resgata as consequências desse passado que foi sentido na pele por um grupo de pessoas que não muito tempo atrás, se considerarmos que o colonialismo na África só se encerra na segunda metade do século XX, nem

eram consideradas seres humanos iguais (e continuam não sendo, vide o tratamento que é dado às guerras e aos conflitos que ainda ocorrem por todo o continente africano e sequer são noticiados). A obra aqui tem um papel social fundamental de revelar as marcas e as consequências desse passado colonial que ainda se reflete em um pensamento colonial que leva a uma inferiorização dos migrantes, a depender de qual parte do mundo eles sejam, algo que se torna perceptível nas políticas anti-migratórias que se materializam especialmente nas fronteiras dos países europeus e dos Estados Unidos.

Referências

- ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de. A literatura no ensino da História da Bahia: a obra de Jorge Amado. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 14, p. 9-21, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de História*. Trad. de Adalberto Müller e Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.
- BONNICI, Thomas. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KLINGER, Diana. Escrita de si como performance. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 12, 2008.
- LEWIS, Ioan M. *Understanding Somalia and Somaliland: Culture, History, Society*. New York: Columbia University Press, 2008.
- MUKHTAR, Mohamed Haji. *Historical Dictionary of Somalia: New edition*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, 2003.
- OMAR, Mohamed Osman. *The scramble in the Horn of Africa: History of Somalia (1827-1977)*. Somali Publications: Mogadishu, 2001.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.
- ROMEO, Caterina. Literatura da migração e literatura pós-colonial italiana 1990-2013: uma leitura crítica. In: GONÇALVES, Ana Beatriz; ALMEIDA, Márcia de; FARIA, Alexandre. *Novas cartografias: desafios literários*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2017.
- SASSEN, Saskia. *Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global*. Trad. de Angélica Freitas. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- SCEGO, Igiaba. *Minha casa é onde estou*. Trad. de Francesca Cricelli. São Paulo: Editora Nós, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CLÍMACO, Danilo Assis. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-327.

WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1991.

WORONOFF, Jon. Series Editor's Foreword. In: MUKHTAR, Mohamed Haji. *Historical Dictionary of Somalia: New edition*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, 2003.

O Modernismo brasileiro: duas perspectivas

El Modernismo brasileño: dos perspectivas

Diego Santos Bonaldi
Universidade de Caxias do Sul (UCS/CAPES)

Resumo: Esta pesquisa pretende investigar se o Modernismo brasileiro atingiu seu objetivo de promover uma arte autenticamente nacional ou deu continuidade ao processo de dependência cultural do Brasil para com a Europa. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica do Modernismo europeu, base da nossa versão do movimento, para, em seguida, discutirmos diferentes perspectivas do Modernismo brasileiro, de autores como João Hernesto Weber (1976) e Antonio Candido e J. Aderaldo Castello (1981), articuladas às noções de identidade nacional e dependência cultural/colonialismo. Por fim, analisamos os conceitos de identidade, colonialismo e imperialismo, a fim de propor possíveis perspectivas para a descolonização da arte. A partir disso, concluímos que, como todas as nações que passaram por processos de colonização, o Brasil apresenta marcas da cultura dominante em sua identidade, de modo que o Modernismo brasileiro não foi autenticamente nacional, dando continuidade ao processo de dependência cultural, contudo promovendo ainda assim uma renovação artística original.

Palavras-chave: Modernismo; Identidade nacional; Dependência cultural; Colonialismo.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar si el Modernismo brasileño ha logrado su objetivo de promover un arte auténticamente nacional o ha continuado el proceso de dependencia cultural entre Brasil y Europa. Para ello, realizamos una revisión bibliográfica del Modernismo europeo, base de nuestra versión del movimiento, para, seguidamente, discutir diferentes perspectivas del Modernismo brasileño, de autores como João Hernesto Weber (1976) y Antonio Candido y J. Aderaldo Castello (1981), articuladas a las nociones de identidad nacional y dependencia cultural/colonialismo. Finalmente, analizamos los conceptos de identidad, colonialismo e imperialismo, con el fin de proponer posibles perspectivas para la descolonización del arte. De esto, concluimos que, como todas las naciones que pasaron por procesos de colonización, Brasil presenta marcas de la cultura dominante en su identidad, por lo que el Modernismo brasileño no fue auténticamente nacional, continuando el proceso de dependencia cultural, pero promoviendo una renovación artística original.

Palabras clave: Modernismo; Identidad nacional; Dependencia cultural; Colonialismo.

1. Introdução

No ano de produção deste artigo a Semana de Arte Moderna de 1922 comemora seu centenário. O evento realizado no Teatro Municipal de São Paulo trata-se da inauguração simbólica do Modernismo no Brasil.

O movimento, estudado amplamente por diversas áreas do conhecimento, tem suas raízes no período homônimo europeu¹, constituído por diversas vanguardas, como futurismo, dadaísmo e cubismo. Contudo, a versão brasileira expôs propostas inovadoras para as produções artísticas, objetivando promover uma arte autenticamente nacional.

É fato, porém, que uma unidade formada pelos termos antagônicos “arte nacional” e “influência europeia” logo seria confrontada por questionamentos sobre dependência cultural e colonialismo. Dessa forma, esta pesquisa pretende investigar se o Modernismo brasileiro atingiu seu objetivo de promoção de uma arte autenticamente nacional ou deu continuidade ao processo de dependência cultural do Brasil para com a Europa.

Inicialmente revisamos como se deu o Modernismo europeu, tal como suas principais características, para, em seguida, discutirmos diferentes perspectivas do Modernismo brasileiro, articuladas, sobretudo, às noções de identidade nacional e dependência cultural/colonialismo. Finalmente, analisamos os conceitos de identidade, colonialismo e imperialismo de diferentes autores, a fim de discutir possíveis diretrizes para a descolonização da arte.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta relevância ao questionar e confrontar duas perspectivas de análise do movimento modernista brasileiro, levantando uma questão fundamental justamente no ano de seu centenário. Para além, tendo em vista que a análise de períodos literários deve ocorrer de forma comparativa, para que se possa explicitar as principais rupturas, transformações e continuidades de um estilo para outro, esclarecimentos quanto ao Modernismo são necessários para que se possa discutir o período posterior, de modo que a validade deste artigo se dá também no âmbito dos estudos em Literatura Comparada.

2. O Modernismo

O Modernismo surge na virada do século XX, quando a Europa passa por momentos de grandes turbulências, tal como explicita Luís Augusto Fischer (1990, p. 32), em excerto extraído do ensaio “Alguns custos da radicalidade: o romance modernista no Brasil”:

¹ Ao longo da pesquisa, quando utilizamos a nomenclatura Modernismo europeu, referimo-nos ao movimento cultural predominante nas artes ocidentais do final do século XIX à metade do século XX – ou seja, ao também chamado Vanguardismo em países como a Espanha.

Os estados nacionais europeus, com séculos de história, alcançam o limite de sua possibilidade de convivência pacífica em 1914; os nacionalismos daí oriundos exacerbam-se e se tornam caricaturas por vezes monstruosas; e as promessas humanistas redentoras, forjadas exatamente pelo mesmo processo, acabam por esfacelar-se diante da evidência da opressão capitalista industrial e da guerra. É nesse ambiente tumultuado, que barra o gesto democrático e obscurece o horizonte salvador, é nessa radical crise de crescimento capitalista que alcançam expressão as vanguardas modernistas.²

Esse contexto conturbado configura-se fator decisivo para o surgimento dos numerosos movimentos de vanguarda que atingem as artes visuais e a literatura, reproduzindo tendências estéticas diversas, capazes de reverberar as também múltiplas impressões do povo da época. Tais correntes artísticas possuíam características próprias de cada coletivo, porém, apesar da heterogeneidade de suas manifestações, havia qualidades comuns, como salienta Proença Filho (2004, p. 301):

esses vários caminhos revolucionários resistem, inclusive, a uma rotulação de caráter essencialmente estético. Cumpre recorrer então a um nome genérico, capaz de englobar as mais variadas tendências da literatura a partir dos albores deste multifacetado século XX: **Modernismo**, palavra que tem, assim, a sua função representativa ampliada além do elemento meramente cronológico. Assim considerado, o Modernismo torna-se um dos mais fecundos e soberbos movimentos literários do Ocidente, com sua espantosa riqueza, superior talvez a todos os demais estilos de época na variedade de expressão; por isso mesmo é um movimento discutido, controvertido, difícil, que ainda hoje divide opiniões. Mas afirmáramos que há certas tônicas nas diversas manifestações modernistas .

As tônicas, compartilhadas pelas diferentes correntes do Modernismo europeu – e que se podem perceber também em nossa versão do movimento –, são apresentadas de forma fragmentada por Proença Filho (2004). Revisitá-las-emos: o hermetismo (2004, p. 301), a exploração do inconsciente (2004, p. 303), a integração poética da civilização material (2004, p. 304) e o verso livre (2004, p. 305). Ademais, o autor (2004, p. 306) destaca de maneira mais ampla a dessacralização da arte, a ludicidade, a representação genérica das personagens e a predominância da alegoria.

As afirmações de Proença Filho (2004) sobre o período modernista vão ao encontro da opinião de Hênio Tavares (1996). Em sua obra Teoria literária, o estudioso pondera que o Modernismo,

² Optamos por preservar os grifos dos autores e a ortografia original de todas as obras referenciadas na presente pesquisa, com exceção, evidentemente, das citações traduzidas por nós.

[...] por sua natureza demasiado complexa, e por envolver correntes várias e não poucas vezes antagônicas e até mesmo irreconciliáveis, não possibilita um somatório de características que possam configurá-lo numa visão sintética e definidora. O modernismo na sua fase inicial e polêmica foi essencialmente iconoclasta, negando as conquistas sedimentadas no passado, para depois, atingindo já uma fase de maturidade, reconciliar-se até certo ponto com a herança e experiência dos antigos no que tinham de legítimo e imperecível e que, na simbiose dos processos novos, empreenderiam nos domínios da arte uma renovação útil e salutar (TAVARES, 1996, p. 93-94).

Esse movimento de negação do passado e posterior reconciliação também acontece no Modernismo brasileiro. Além disso, assim como ocorre com as características antes listadas por Proença Filho (2004), outros atributos que Tavares (1996, p. 94-95) relaciona ao período literário em questão são compartilhados pelas duas versões, como o direito de pesquisa e criação, a concepção dinâmica da arte e a realidade estética do subconsciente. Todavia, antes de discorrermos sobre como o Brasil assimilou e manifestou o seu Modernismo, cabe ainda apresentar uma lista completa, ou próxima disso, das correntes de vanguarda, exposta por Tavares (1996, p. 95-97). São elas: Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, Purismo, Cubismo, Imagismo, Vorticismo, Unanimismo, Verismo, Ultraísmo, Criacionismo, Expressionismo – e seu predecessor Impressionismo –, Existencialismo e Concretismo. Tal elenco de estilos pode ser contestado, à medida que não segue um critério específico – o que se percebe imediatamente pela presença do Concretismo junto aos demais –, mas tem seu valor perante outros que, em geral, se detêm a quatro ou cinco desses movimentos.

Aparentemente há uma tendência por parte dos teóricos, de um modo geral, de definir o Modernismo como um compilado de correntes estéticas heterogêneas associadas a um termo abrangente por meio de características comuns, proximidade de época e motivações contextuais semelhantes. No Brasil, muitas dessas tônicas acabaram se manifestando em nossas produções modernistas, porém é natural que pensem em diferenças entre a nossa versão do período artístico e a europeia.

2.1. O Modernismo brasileiro

O Modernismo brasileiro foi um movimento cultural que ocorreu na primeira metade do século XX, tendo seu marco inicial na Semana de Arte Moderna, em 1922. Encabeçado pelo aclamado grupo dos cinco – Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, Oswald de

Andrade e Tarsila do Amaral –, o movimento trouxe diversas propostas inovadoras para as artes brasileiras, com o objetivo de promover uma atualização artística no país. Antonio Candido e J. Aderaldo Castello (1981, p. 7), em *Presença da literatura brasileira: Modernismo*, discorrem sobre sua nomenclatura:

A denominação de Modernismo abrange, em nossa literatura, três fatos intimamente ligados: um movimento, uma estética e um período. O movimento surgiu em São Paulo com a famosa Semana de Arte Moderna, em 1922, e se ramificou depois pelo país, tendo como finalidade principal superar a literatura vigente, formada pelos restos do Naturalismo, do Paranasianismo e do Simbolismo. Correspondeu a ele uma teoria estética, nem sempre claramente delineada, e muito menos unificada, mas que visava sobretudo a orientar e definir uma renovação, formulando em novos termos o conceito de literatura e de escritor.

Com base nas afirmações dos autores, podemos perceber que o Modernismo brasileiro, assim como o europeu, não possuía uma estética delineada e unificada. Ao longo da obra os teóricos apresentam as principais propostas do movimento, sendo elas: a ruptura com o academicismo preponderante dos períodos artísticos anteriores e, conseqüentemente, a expressão livre (1981, p. 9), a rejeição de padrões linguísticos portugueses, a valorização da expressão e coloquialidade brasileiras (1981, p. 10), o olhar para o futuro, representado por “tudo que indicasse a civilização industrial: a máquina, a metrópole mecanizada, o cinema” (1981, p. 11), e a idealização voltada ao nacionalismo crítico, à identidade brasileira e à revalorização do indígena, descrita pelos autores como

[...] um desejo de retificação, de desmascaramento e de pesquisa do essencial; a ela se prende o nacionalismo pitoresco, que os modernistas alimentaram de etnografia e folclore, rompendo o nacionalismo enfeitado dos predecessores. No índio, no mestiço, viram a força criadora do primitivismo; no primitivo, a capacidade de inspirar a transformação da nossa sensibilidade, desvirtuada em literatura pela obsessão da moda europeia (CANDIDO; CASTELLO, 1981, p. 11).

Para tal feito, os modernistas brasileiros importavam ideias temáticas e estruturais das vanguardas europeias anteriormente citadas, a fim de ressignificá-las com nossas perspectivas, realidades e ideologias, na tentativa de promoção de uma arte autenticamente nacional.

Quanto ao contexto histórico, Candido e Castello (1981, p. 7-9) pontuam três datas e seus acontecimentos como fundamentais para associação ao Modernismo: 1922 – influências da 1ª Guerra Mundial

na economia do país, surgimento do Partido Comunista Brasileiro, centenário da Independência e, claro, a Semana de Arte Moderna –, 1930 – efeitos da crise causada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York; o golpe de Estado culminado pela Revolução de 30 e o reconhecimento das expressões artísticas modernas – e 1945 – término da 2ª Guerra Mundial, nova era industrial e aumento do proletariado e retorno das liberdades democráticas –, anos correspondentes às três fases do movimento.

A propósito dessa divisão por fases, optamos pela descrição de Proença Filho (2004), em razão de elencar as principais características de cada uma delas. Algumas das qualidades apontadas pelo autor (2004, p. 346) para a primeira fase (1922-1930) são a ruptura com o passado, o espírito polêmico e destruidor, o moderno como valor em si mesmo, a busca pela originalidade, a luta contra o tradicionalismo, a visão crítica da realidade brasileira, o cotidiano, o nacionalismo, a Antropofagia e as inspirações nos indígenas e no Brasil pré-cabralino. A segunda (1930-1945) é caracterizada pela estabilização das conquistas modernistas, a poesia religiosa e filosófica, a retomada simbolista e espiritualista, o equilíbrio linguístico (coloquialidade e norma culta), a consciência estética, a prosa regionalista/social e o romance psicológico (PROENÇA FILHO, 2004, p. 347-349). A terceira fase, por sua vez, tende a ser a de definição mais difícil, devido à multiplicidade de posições sobre sua datação, características e elenco de autores, tendo em vista que não há consenso quanto aos seus limites para com o Pós-modernismo. À medida que essa discussão não interessa tanto para os nossos propósitos, seguiremos a perspectiva de Proença Filho (2004, p. 349-350), que a situa entre 1945 e 1955, tendo como tônicas a universalidade temática, a tendência ao intelectualismo, a consciência estética, o existencialismo, o retorno às rimas e aos metros, o regionalismo universalista e o desenvolvimento do teatro nacional.

Traçando um paralelo com as décadas englobadas pelo Modernismo brasileiro, Candido e Castello (1981, p. 30) tentam expor a herança positiva dos modernistas à nossa literatura:

[...] assim como o traço original do decênio de 20 foi a criação da nova poesia, do decênio de 30, a expansão do novo romance, o dos decênios de 40 e 50 foi o aparecimento do novo teatro, como espetáculo e, depois, como texto [...]. Durante esta fase ocorre também o que se poderia chamar intensificação dos gêneros complementares: a crônica se impõe e atinge alto grau de expressividade; a crítica literária se difunde, se

renova e alcança influência antes desconhecida; começam a definir-se e atuar os estudos literários de tipo universitário. De modo geral, ocorreu uma “intelectualização” da vida literária, que se amplia e adquire padrões de maior exigência.

Se uma das principais propostas do Modernismo era a atualização da inteligência artística brasileira, fica claro que os teóricos concordam que o grupo modernista conseguiu atingir seu objetivo ao longo de quatro décadas. Por outro lado, a proposta de concepção de uma arte autenticamente nacional, sobretudo no que diz respeito à ruptura com o passado, divide opiniões. Enquanto alguns autores como João Hernesto Weber (1976) e Luís Augusto Fischer (1990) assinalam que o nosso Modernismo ainda se relaciona com a arte europeia por meio de um processo de dependência cultural, Candido e Castello (1981, p. 9) aparentemente defendem os modernistas ao proporem que,

[...] seja tomado como movimento renovador, seja como nova estética, seja como sinônimo da literatura dos últimos quarenta anos, o Modernismo revela, no seu ritmo histórico, uma adesão profunda aos problemas da nossa terra e da nossa história contemporânea. De fato, nenhum outro momento da literatura brasileira é tão vivo sob este aspecto; nenhum outro reflete com tamanho fidelidade, e ao mesmo tempo com tanta liberdade criadora, os movimentos da alma nacional.

Se o Modernismo brasileiro conseguiu expressar fiel e livremente os impulsos da alma nacional, como mencionam os autores, ainda é fato que suas raízes estão no movimento europeu de mesmo nome, tal como toda literatura anteriormente produzida no Brasil. Portanto, faz-se necessário que revisemos a perspectiva que vê no movimento uma continuidade do processo de dependência cultural do Brasil para com a Europa.

2.2. Modernismo: outra perspectiva

Em sua análise sobre a cultura como uma produção histórica estabelecida pelas diferenças entre grupos sociais, Denys Cuche (1999, p. 143-144) defende que tais relações sociais apresentam um conflito de valorização, de modo que

As culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais. Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social. Pensar que não há hierarquia entre as culturas seria supor que as culturas existem independentemente umas das outras, sem relação umas com as outras, o que não corresponde à realidade. Se todas as culturas merecem a mesma atenção e o mesmo

interesse por parte do pesquisador, isto não leva à conclusão de que todas elas são socialmente reconhecidas como de mesmo valor.

Partindo desse princípio, é evidente que a Europa ocupa uma posição mais alta que o Brasil nessa hierarquia cultural, à medida que, durante séculos, manteve um violento processo de colonização sobre a nossa nação. Tais influências deixaram marcas na nossa trajetória cultural, tendo em vista que todos os nossos períodos literários possuem uma matriz europeia. Como poderia então o Modernismo, a partir de influências do velho continente, formar uma arte autenticamente nacional? Em sua obra *Do modernismo à nova narrativa*, João Hernesto Weber (1976, p. 81) problematiza esse ponto ao concluir que

O processo cultural em que se insere o movimento modernista é o mesmo que existia antes de 1920, de forma que o Modernismo brasileiro não significa uma ruptura em relação à literatura brasileira anterior. Nele encontra-se também o fenômeno da “flutuação”, permanecendo sua funcionalidade ideológica, conseqüentemente, restrita ao âmbito dos setores dominantes, ou, em outras palavras, restrita à sociedade dependente. O significado de ruptura que a ele se poderia emprestar só toma sentido ao se enfatizar que se trata de uma ruptura interna contra outras formas de expressão (principalmente o Parnasianismo) de um mesmo processo cultural, já que, repetindo em outras palavras, a dimensão mais expressiva do movimento de 22 é a “reatualização da inteligência nacional”, inteligência que tomou a si tanto a tarefa de “modernizar” a sociedade dependente – modernização necessária à participação das classes dominantes no mercado mundial e à permanência dessas classes no poder – como a de expressar, conjuntamente, a crise que agitava essa mesma sociedade.

Das afirmações de Weber despontam muitas dúvidas que necessitam de esclarecimento. Começemos retomando uma contextualização histórica e cultural do Brasil, a fim de elucidar as motivações ideológicas do movimento modernista, o porquê de este ser caracterizado como uma continuidade e não uma ruptura bem como o fenômeno da “flutuação” a que o autor se refere. Weber (1976, p. 13) expõe que:

Historicamente, se deixam detectar, no curso da existência da nação brasileira, vários modelos econômicos, com suas correspondências a nível sócio-político. Assim, subjacente à própria criação do Estado nacional brasileiro, em 1822, se identifica comumente o modelo dependente exportador, baseado no esquema econômico conhecido por importação-exportação.

Para evidenciar as relações de tal modelo econômico com o Modernismo, Weber explicita como se deu a formação deste na sociedade brasileira. Segundo o autor (1976, p. 65), os reflexos da ideologia

liberal que tomava conta da França e da Inglaterra, pautadas no esquema importação-exportação, emerge no Brasil em acordo com os interesses das nações centrais. Sendo assim, impõe-se o capitalismo competitivo sem uma mudança estrutural do modelo colonial, que beneficiava apenas as classes dominantes, enquanto se mantém boa parte da população marginalizada. Para o teórico (1976, p. 67), esses acontecimentos são determinantes para a chamada “flutuação”. Uma vez que a estrutura burguesa de importação-exportação, que representava a articulação do Brasil à economia capitalista mundial e à modernização, foi aplicada a um contexto social brasileiro que pouco ou nada tinha a ver com ela, teve-se como resultado a “flutuação” dessa estrutura e de suas criações culturais em nosso meio social. Ou seja, tratava-se de uma estrutura de caráter impostor, que servia à manutenção das aparências e do status quo. Para esse processo, contudo, eram necessárias “atualizações” baseadas no contexto europeu, mediante ao fato de a cultura e a economia brasileiras se encontrarem em condição de dependência das europeias. Porém, no início do século XX, mais precisamente com o término da 1ª Guerra Mundial, as potências centrais, fragilizadas economicamente, passaram a importar menos das nações periféricas, acarretando o desenvolvimento industrial destas, visto que, com a arrecadação de valores mais baixos na exportação, países como o Brasil passaram por uma fase de menor poder de compra (diga-se de passagem, o povo, não as elites), adotando como solução a produção nacional de produtos que antes vinham do exterior e adequando-se, assim, novamente ao capitalismo competitivo e o seu modelo de importação-exportação (WEBER, 1976, p. 77-78).

A crise na Europa foi o cenário ideal para a emergência das vanguardas. Para tanto, o Brasil necessitava passar por uma nova atualização e coube ao Modernismo tal encargo. Mesmo que consciente da dependência cultural do país, o intelectual brasileiro pouco podia fazer, tendo em vista que escrevia para um público em iguais condições a ele, letrado e burguês. Logo, assim como ocorrera em períodos anteriores, o artista modernista repetia a fórmula europeia para a modernização de nossas produções, como descreve Weber (1976, p. 70-71):

[...] o intelectual brasileiro, tanto por sua origem como pela estruturação ideológica do público disponível, vivia circunscrito ao mundo dos setores dominantes, isto é, à sociedade dependente. Dentro desses limites, cabia-lhe portanto uma função específica: ele deveria se ocupar unicamente da produção cultural da nação dependente a fim de lhe dar

“foros” de civilização. O padrão de civilização a que deveria se adequar era evidentemente o europeu. Em outras palavras: o intelectual deveria importar modelos europeus para adornar a sociedade dependente e torná-la “moderna”.

Essa dependência cultural pautada nos modelos do velho continente se evidencia quando comparamos qualquer um de nossos períodos literários anteriores com suas matrizes europeias. O Modernismo segue a mesma tendência ao importar estruturas e temáticas das vanguardas europeias – sendo inclusive esse um dos princípios da Antropofagia de Oswald de Andrade, a devoração dos modelos europeus a fim de regurgitá-los envoltos por valores nacionais. Segundo Weber (1976, p. 40), o próprio romance de 30, especificamente a corrente regionalista do nordeste, ovacionado por tantos como o amadurecimento dos propósitos modernistas de arte autenticamente nacional, tem suas raízes na literatura da Europa:

A “flutuação” existente nas bases do romance de 30 parece suficientemente clara ao se lembrar dois dados: a) a realidade brasileira, mesmo após 30, não era idêntica à realidade europeia, na medida em que não se constituíra uma sociedade civil burguesa brasileira auto-suficiente como aquela; b) o romance de 30 incorporou os processos narrativos típicos do chamado romance real-naturalista europeu, racional, laico, coerente, objetivo, verossímil, escrito geralmente em 3ª pessoa do singular por um narrador onisciente imbuído de uma consciência racional que o levava a descrever de modo distanciado somente ações racionalmente aceitáveis.

O teórico baseia seus argumentos na perspectiva de que o romance, como forma do gênero narrativo, trata-se de uma produção que corresponde à realidade burguesa-europeia. Sendo assim, sua fórmula “flutua” inevitavelmente na realidade brasileira. Essas circunstâncias fazem do Modernismo, na perspectiva de Weber, uma continuidade da literatura antes produzida no Brasil, de modo que o movimento acaba não correspondendo a uma de suas principais propostas: a ruptura com o passado. Não à toa, o autor elucida que,

[...] na medida em que o Modernismo não significa ruptura com o processo cultural até então vigente, o movimento toma significado próprio apenas na perspectiva dos dois subníveis estabelecidos. Isto é, significa estritamente a “reatualização da inteligência nacional” [...], significa a readequação superestrutural do Brasil à Europa (WEBER, 1976, p. 79).

Diante das perspectivas apresentadas por Weber (1976) quanto ao Modernismo brasileiro e sua continuidade para com o processo de dependência cultural, levanta-se um grande problema. Como um país que

viveu séculos às margens das nações centrais pode se descolonizar e produzir uma literatura original? Procuraremos responder essa questão, no entanto, para isso devemos revisar os conceitos de colonialismo e imperialismo, e suas relações com a identidade nacional brasileira.

3. Colonialismo e identidade

As ideias de construção de uma identidade nacional estão intimamente relacionadas aos modelos europeus de nacionalismo, sobretudo à Revolução Francesa (1789-1799). Esses projetos objetivam promover entre os membros de uma determinada comunidade sentimentos de enraizamento com seu território, história e língua, de modo a fundar uma espécie de unidade social. Dessa forma, os estados utilizam-se de determinados veículos para propagar tal ideologia, como as artes e a literatura, além de atribuírem a essa identidade valores religiosos e características honrosas inspiradas em um passado recriado. No Brasil essa ideia ecoa como uma herança colonial.

Cabe esclarecer que as perspectivas de imperialismo e colonialismo adotadas em nossa pesquisa são de Edward W. Said (1995, p. 39):

Usarei o termo “imperialismo” para designar a prática, a teoria e as atitudes de um centro metropolitano dominante governando um território distante; o “colonialismo”, quase sempre uma consequência do imperialismo, é a implantação de colônias em territórios distantes. [...] Em nossa época, o colonialismo direto se extinguiu em boa medida; o imperialismo, como veremos, sobrevive onde sempre existiu, numa espécie de esfera cultural geral, bem como em determinadas práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais.

Esse imperialismo “subjetivo”, que se manifesta em diferentes âmbitos, configura-se em influências culturais, econômicas e ideológicas. Assim, podemos tomar o projeto de construção da identidade brasileira como um projeto imperialista.

Discutindo como o Brasil buscou afastar-se do restante da América Latina, Sandra Jatahy Pesavento (1998, p. 23-24) expõe os ideais do projeto de identidade nacional, bem como quem tomava as decisões e qual o modelo a ser seguido:

Era preciso “criar” o Brasil e o sentimento de pertencimento à nova comunidade. Natureza, razão, liberalismo, solidariedade, onde encontrá-los? O que o Brasil esbanjava em natureza faltava em razão e pragmatismo científico. Logo, a tarefa que se impunha era dar a conhecer o país e suas possibilidades, de forma a integrá-lo na civilização ocidental. O resultado foi um esforço científico de autoconhecimento,

dato tanto pela introdução da literatura européia quanto pela realização local de estudos sobre o meio, algo moderno e adequado aos interesses da elite rural. Diante de um mundo colonial fragmentado, a elite do centro-sul, cafeeira, impôs, por coerção e consenso, a centralização monárquica. [...] Animada por uma visão cosmopolita, a elite agrária escravista via na Europa o padrão de referência e na América Latina o modelo a ser evitado.

Tal fenômeno, como assinala Pesavento (1998, p. 24), também balizava quem era o cidadão brasileiro – “elementos da elite branca e civilizada, escravista e proprietária de terras, que via no endosso seletivo do liberalismo a forma de preservar os seus privilégios diante do Estado Nacional nascente” – e quem não era – “os negros, a maioria da população, que não era contabilizada em termos identitários”.

As culturas indígenas, por sua vez, tiveram outra função nesse projeto: a criação do imaginário social – ou seja, do herói nacional e do passado de nossa nação. Pesavento (1998, p. 25) descreve como o Romantismo, grande responsável por essa missão, orientado pelos padrões europeus, acabou por distorcer a narrativa da colonização:

A positividade das virtudes do índio era afirmada como compensação simbólica diante da carência das tradições históricas que a Europa esbanjava. Romantizado o contato com o homem branco, como bem demonstra o love affair entre Iracema, “a virgem dos lábios de mel”, e o lusitano Martim, a literatura recriava o passado. Ao recuperar elementos concretos da formação brasileira – a mestiçagem –, realizava neles um deslizamento de sentido. A mestiçagem biológica que acompanhava a conquista era mediatizada pelo amor, e a força das armas cedia ante a afeição sincera que enobrecia mais ainda a figura do branco dominador.

Com a reinvenção romântica da colonização, o Brasil agora possuía não somente um passado e um herói nacional como também uma nova visão do homem branco: um dominador honrado, empático e naturalmente superior.

A geração modernista trouxe uma nova atualização da identidade nacional. Propondo um rompimento com o passadismo, as formas linguísticas portuguesas e as estéticas dos movimentos anteriores, os modernistas idealizavam um nacionalismo de reinvenção do passado, resgatando a mestiçagem racial e cultural e articulando-a às influências artísticas das vanguardas europeias – ou seja, a Antropofagia, de Oswald de Andrade. Para Pesavento (1998, p. 31), por ter suas raízes em uma vanguarda elitizada, a posição do Modernismo é

[...] bastante ambivalente, oscilando entre a visão particularizada de uma reduzida elite intelectualizada e sua proposta de ir ao encontro

das massas urbanas emergentes e das verdadeiras raízes da formação brasileira – índios e negros –, cujas manifestações no plano cultural os séculos de dominação não haviam podido sufocar.

Apesar de elitista, a autora destaca como mérito do movimento ele ter aberto portas para grupos que estavam às margens da produção cultural brasileira, contribuindo para uma diversidade cultural cada vez mais evidente nas representações dos escritores e dos teóricos das décadas seguintes. Contudo, em suas diferentes reatualizações, a identidade nacional brasileira mantém uma constante problemática, como assinala Pesavento (1998, p. 35): “incorporar a cultura ocidental, dela se sentir herdeiro e, ao mesmo tempo, formular uma expressão própria e original”. Talvez não haja uma solução para essa questão, à medida que nações que passaram por criminosos processos de colonização carregam marcas dessa dominação, como afirma Cuche (1999, p. 145):

[...] uma cultura dominada não é necessariamente uma cultura alienada, totalmente dependente. É uma cultura que, em sua evolução, não pode desconsiderar a cultura dominante (a recíproca também é verdadeira, ainda que em um grau menor), mas que pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultural dominante.

Said (1995, p. 28) não só concorda com essa perspectiva como a expande ao afirmar que “devido ao imperialismo, todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciadas, sem qualquer monolitismo”. Todavia, se a colonização fez da cultura brasileira híbrida e heterogênea, ela também trouxe ao homem dominado e à nação inúmeros prejuízos, uma vez que:

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contacto humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção. É a minha vez de enunciar uma equação: colonização = coisificação (CÉSAIRE, 1978, p. 25).

Como afirma Aimé Césaire (1978), a hibridização cultural de nossa identidade foi construída a partir de assassinato, escravidão, roubo e estupro. A descolonização, portanto, é uma demanda urgente e necessária.

3.1. Como descolonizar a arte?

Se a elite brasileira, por meio do Estado, do imperialismo e do colonialismo, historicamente utiliza-se de mecanismos de poder para conservar seus privilégios, de modo a oprimir as minorias sociais em sua diversidade, faz-se necessário discutir formas de enfrentamento dessa violência – torna-se imprescindível descolonizar o Brasil.

Boaventura de Sousa Santos (2018), inaugurador do termo “Epistemologias do Sul”, defende uma urgente descolonização das nações periféricas – o Sul Global. A realização desse procedimento passa imperativamente por um estágio de descolonização do conhecimento. O teórico propõe que,

[...] apesar de ser impossível desfazer a violência do encontro colonial, o apelo à descolonização defende a emancipação econômica e epistêmica dos povos colonizados, em que o fundamento da libertação reside no direito inalienável de um povo a ter sua própria história, a tomar decisões a partir da sua realidade, da sua experiência (SANTOS, 2018, p. 105).

Para descolonizar o conhecimento, Santos (2018, p. 105-106) indica “uma revisão crítica de conceitos centrais, hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna [...], como história, identidades, conhecimento, cultura, entre outros”. Dessa forma, voltamos à noção de identidade. Discutindo as afirmações de Chatterjee, Santos (2010, p. 238) apresenta o discurso nacionalista como um fenômeno de caráter duplo:

A verdade é que no mundo não-europeu a questão nacional está historicamente embebida na questão colonial, na medida em que a asserção da identidade nacional se transforma numa arma de luta contra a exploração colonial [...] Mas não é menos verdade que frequentemente o discurso nacionalista [...], ao mesmo tempo que desafia a dominação colonial, aceita as premissas intelectuais da modernidade em que a dominação colonial se funda.

A partir disso, podemos pensar o Modernismo como um movimento que compartilha essa duplicidade ideológica, ao passo que defende a rejeição de formas linguísticas portuguesas e o uso da coloquialidade brasileira – uma postura anti-colonial –, mas também atualiza os processos de dependência cultural, alinhados ao liberalismo.

Homi K. Bhabha (1998, p. 24) defende que a ideia de uma identidade nacional pura “só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das

fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [nationhood] moderna”. Contudo, como vimos anteriormente, as culturas são híbridas e heterogêneas – e é essa perspectiva que o teórico contrapõe à do nacionalismo puro, apontado como um patriotismo conservador.

Discutindo as perspectivas pós-coloniais da modernidade, Bhabha (1998, p. 26) retoma as noções de hibridismo cultural das identidades e o modo como elas se dão no contexto de modernização incompleta das nações periféricas:

[...] a crítica pós-colonial dá testemunho desses países e comunidades – no norte e no sul, urbanos e rurais – constituídos, se me permitem forjar a expressão, “de outro modo que não a modernidade”. Tais culturas de contra-modernidade pós-colonial podem ser contingentes à modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas; porém, elas também põem em campo o hibridismo cultural de suas condições fronteiriças para “traduzir”, e portanto reinscrever, o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade.

Portanto, as culturas híbridas assimilam a modernidade de modo a traduzi-la e reescrevê-la a partir do seu contexto de contra-modernidade, como nomeia Bhabha (1998). Tal perspectiva, no âmbito literário, pode ser associada ao conceito de “literatura de conflito”, apresentado por Beatriz Sarlo (1995, p. 5-6, tradução nossa) em análise sobre a obra de Borges:

Se a literatura de Borges tem uma qualidade indubitável e particular, talvez deva ser buscada no conflito que perturba a severa articulação de seus argumentos e a superfície perfeita de sua escrita. Colocado nos limites (entre gêneros literários, entre línguas, entre culturas), Borges é o escritor “das margens”, um marginal no centro, um cosmopolita nas margens; alguém que confia, ao poder do procedimento e à vontade da forma, as dúvidas nunca encerradas sobre a dimensão filosófica e moral de nossas vidas; alguém que, paradoxalmente, constrói sua originalidade na afirmação da citação, da cópia, da reescrita de textos alheios, porque pensa, desde o início, na fundação da escrita a partir da leitura e desconfia, desde o início, da possibilidade de representação literária do real.

O conceito de literatura de conflito pode ser facilmente transposto à literatura modernista brasileira. O mesmo ocorre com o conceito de originalidade literária da autora:

A trama da literatura argentina é tecida com os fios de todas as culturas; nossa situação marginal é a fonte de uma originalidade verdadeira que não se baseia na cor local (que prende a imaginação a um controle empírico ou a confina a uma única poética), mas na livre aceitação da influência: onde escritores europeus angustiam-se pelo peso de seus

antecessores, os rioplatenses se sentem livres do parentesco forçado (SARLO, 1995, p. 24, tradução nossa).

As proposições de Sarlo (1995) quanto à originalidade da literatura argentina se dar no marginal vão ao encontro da opinião de Weber (1976, p. 38), que acredita que o caminho para a queda da dependência cultural está no foco das narrativas para o marginal, a subsistência, o que fora lançado às periferias tanto na sociedade quanto nas artes brasileiras, pois são esses os símbolos da contradependência – tal como as culturas vulgar e oral, que constituem “uma forma de negar a dominação imposta à nação tanto por suas classes dominantes vinculadas ao exterior, como por esse mesmo exterior” (WEBER, 1976, p. 18).

Silviano Santiago (2000), em seu ensaio “O entre-lugar do discurso latino-americano”, presente na obra *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*, propõe um método para a descolonização. Inicialmente, na análise literária, deve-se abandonar o método tradicional de busca de fontes e influências, uma vez que

[...] tal discurso crítico apenas assinala a indigência de uma arte já pobre por causa das condições econômicas em que pode sobreviver, apenas sublinha a falta de imaginação de artistas que são obrigados, por falta de uma tradição autóctone, a se apropriar de modelos colocados em circulação pela metrópole. [...] Tal discurso reduz a criação dos artistas latino-americanos à condição de obra parasita, uma obra que se nutre de uma outra sem nunca lhe acrescentar algo de próprio (SANTIAGO, 2000, p. 17-18).

O próximo passo após o abandono do método tradicional trata-se da ascensão de outro em seu lugar, que valorize as literaturas das nações periféricas:

Declarar a falência de tal método implica a necessidade de substituí-lo por um outro em que os elementos esquecidos, negligenciados e abandonados pela crítica policial serão isolados, postos em relevo, em benefício de um novo discurso, o qual por sua vez esquecerá e negligenciará a caça às fontes e às influências e estabelecerá como único valor crítico a diferença (SANTIAGO, 2000, p. 19).

Para Santiago (2000, p. 20-21), o novo método, que enaltece as diferenças e ignora as influências, passa por duas etapas: a análise do uso de técnicas literárias e a descrição do recurso utilizado pelo escritor para agredir o modelo original. Desse modo, a avaliação da produção do escritor latino-americano sobrepuja o caráter de ignorância ou ingenuidade para com as obras dos países centrais, conferindo-lhes, em seu lugar, crítica e digressão. Se tomarmos a perspectiva do autor de valo-

rização das diferenças e agressão às referências das nações dominantes como atribuição de foco central aos discursos dos países periféricos e às temáticas marginais, suas opiniões vão ao encontro das propostas de Weber (1976) e Sarlo (1995) para a contradependência e a originalidade literária respectivamente – sendo esta, portanto, a forma de uma nação colonizada produzir uma literatura descolonizada.

4. Conclusão

O Modernismo brasileiro foi um período literário extremamente importante para a nossa literatura, revelando grandes escritores e obras que integram o cânone nacional. Ainda assim, existe uma discussão por parte de críticos literários se o estilo produziu expressões artísticas autenticamente nacionais e originais ou realizou uma manutenção dos processos de dependência cultural do Brasil para com a Europa, uma vez que tem suas raízes nas vanguardas europeias que constituem a versão europeia do movimento. É desse debate que nossa pesquisa emergiu, com o objetivo de investigar se o Modernismo brasileiro promoveu uma arte autenticamente nacional ou deu continuidade ao processo de dependência cultural.

Para responder nosso problema de pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica do Modernismo europeu e suas principais características, para, em seguida, discutirmos o Modernismo brasileiro com ênfase em duas perspectivas: a que vê o estilo como uma arte nacional e a que defende que o movimento atualizou o processo de dependência cultural. Por fim, examinamos os conceitos de identidade, colonialismo e imperialismo, propondo reflexões quanto à noção de nacionalismo, hibridismo cultural e originalidade, além de possíveis diretrizes para a descolonização da arte.

A partir das análises propostas ao longo da pesquisa, concluímos que o Modernismo brasileiro não promoveu uma arte autenticamente nacional, dando continuidade ao processo liberal de dependência cultural do Brasil para com a Europa, uma vez que, como uma nação que passou por um violento processo de colonização, o Brasil apresenta marcas da dominação em sua cultura. Tais marcas se configuram na própria ideia de identidade nacional, pautada em modelos europeus. A própria noção de uma arte autenticamente nacional parece impossível, tendo em vista que todas as culturas são híbridas e heterogêneas. Para tanto, resta ao Modernismo, na perspectiva de literatura de conflito, a

originalidade própria da sua condição marginal e da aceitação livre das influências.

Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: Modernismo*. São Paulo: Difusão Editorial, 1981.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.
- LEENHARDT, Jaques; PESAVENTO, Sandra Jahaty (org.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- FISCHER, Luís Augusto. Alguns custos da radicalidade: o romance modernista no Brasil. In: DACANAL, José Hildebrando (Org.). *O romance modernista*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1990, p. 29-60.
- PROENÇA FILHO, Domicio. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 2004.
- SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.
- SARLO, Beatriz. *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel, 1995.
- TAVARES, Hênio. *Teoria literária*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1996.
- WEBER, João Hernesto. *Do modernismo à nova narrativa*. Porto Alegre: Metrópole, 1976.

PNLD literário: breves reflexões a partir da abordagem do ciclo de políticas¹

PNLD literario: breves reflexiones a partir del abordaje del ciclo de políticas

Dúlcima Sangalli
Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista CNPq.

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball e colaboradores (1992). De modo geral, o PNLD é mantido pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e o PNLD Literário é uma política governamental de incentivo e mediação de leitura, instituída em 2017. Nesse sentido, o Programa oportunizaria o acesso do aluno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio à obra literária em sala de aula – não restringindo apenas à Biblioteca Escolar – instrumentalizando a prática docente. Assim, por se tratar de uma política educacional em constante (re) construção, configurada a partir de diferentes discursos de poder, o PNLD Literário é analisado a partir dos cinco contextos instituídos por Ball: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Ainda não há resultados efetivos e parece-nos prematuro determinar os efeitos gerados pela incorporação do livro literário ao Programa que visa a distribuição e utilização de recursos didáticos em sala de aula em todas as etapas de ensino.

Palavras-chave: PNLD Literário; Ciclo de políticas; Política pública.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo reflexionar acerca del “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, tomando como base el abordaje del Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball y colaboradores (1992). De modo general, el PNLD es un programa mantenido por el “Ministério de Educação” – MEC y por el “Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação” – FNDE, y una política gubernamental de apoyo y mediación de lectura, instituída en 2017. En este sentido, el programa garantizaría el acceso del alumno de la Educación Infantil, de la Enseñanza Fundamental y la Media a la obra literaria en clase, no solo restringiéndola a la Biblioteca Escolar, se poniendo a favor de la instrumentalización docente. Por lo tanto, es una política educativa que sigue en (re)construcción, configurada por diferentes discursos de poder, el PNLD Literario es investigado a partir de los cinco contextos instituídos por Ball: contexto de influencia, contexto de la producción de texto, contexto de la práctica, contexto de los resultados/efectos y el contexto de la estrategia política. Todavía no hay resultados efectivos y nos parece prematuro establecer

¹ Pesquisa desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul com apoio do CNPq, Edital Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

los efectos de la incorporación del libro literario al Programa que tiene como objetivo la distribución y uso de recursos didácticos en el aula en todas las etapas de la enseñanza.

Palabras clave: PNLD Literario; Ciclo de políticas; Política pública; Lectura.

Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.
(PRADO, 1991, p. 19)

Este estudo é uma produção do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) UCS-CNPq que tem como foco a leitura durante diferentes fases da vida. O grupo desenvolve estudos no âmbito da linguagem, da literatura e da informação bem como pesquisas referentes à infância, aos processos e às práticas de interação e mediação em bibliotecas e outros espaços de ensino e aprendizagem. Nesta comunicação focalizamos o PNLD literário, objeto de estudo do projeto de pesquisa Dimensões artísticas e educativas do PNLD literário 2023: formação do leitor, desenvolvido no grupo com apoio do CNPq. Tomamos o PNLD Literário como um programa que pode gerar leitores literários, ancoradas na epígrafe deste documento.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma política pública destinada a analisar, avaliar, adquirir e distribuir obras didáticas, pedagógicas, literárias, jogos educacionais, softwares, materiais de formação destinados à gestão escolar, entre outros, de forma regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federais, estaduais, municipais e distrital, às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao Poder Público. Um dos braços do PNLD é o PNLD literário também mantido pelo Ministério de Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) configurou-se por meio da junção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetivava a distribuição de livros didáticos às instituições de Educação Básica da rede pública e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O livro literário, aliás, passou a integrar as bibliotecas escolares como ação do Governo Federal em 1997, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Desde o surgimento até 2014, gradativamente, os diferentes níveis da Educação Básica foram sendo contemplados com acervos específicos. Contudo, após 2014, houve descontinui-

dade do programa e as escolas não mais receberam obras distribuídas pelo PNBE.

Instituído pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD Literário apresenta-se como uma política de incentivo à leitura literária, principalmente por oportunizar ao aluno o acesso às obras literárias, na sala de aula, por meio da mediação do professor. Contudo a obra literária selecionada pelo programa chega à escola como um material didático a ser usado pelo professor de modo que vem respeitando orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de princípios didatizantes do programa maior – o PNLD.

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o PNLD Literário, tendo como sustentação teórica a abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball. Dessa forma, o artigo *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, de Jefferson Mainardes (2006, p. 47) também será levado em consideração na contextualização e na análise do PNLD Literário como política educacional, “desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos”.

A abordagem do Ciclo de Políticas pode ser considerada um método de pesquisa utilizada em vários países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, em 1992, sob uma perspectiva pós-estruturalista, visualiza o processo de formulação das políticas como um ciclo contínuo, em que constantemente são reestruturadas e recriadas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011 in BALL, MAINARDES, 2011). Portanto, discutem-se as políticas a partir de cinco contextos: influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política.

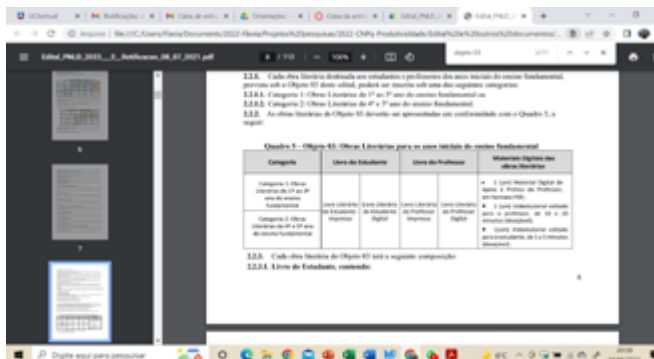
O processo de formulação e implementação do PNLD Literário, como a maioria das políticas, se constituiu a partir da disputa de poderes e discursos, sendo que alguns deles são mais dominantes que outros. Nesse sentido, Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 51) considera o contexto da influência o lugar “que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais de educação e do que significa ser educado”. É nesse contexto que é construído o discurso político e são estabelecidos os princípios básicos que direcionam a política em meio a disputas de poder entre os seus agentes.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é uma política em construção, já que o primeiro edital vinculado a ela foi publicado em 2018 e destinava-se às escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Nesse sentido, em conformidade com o decreto que o institui, o PNLD Literário direciona-se para a democratização do acesso à informação, a oferta de uma Educação de qualidade, o incentivo à formação dos acervos das escolas públicas, a avaliação das obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes e a reestruturação do currículo por meio do desenvolvimento de habilidades e competências bem como da instituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a).

Após a publicação do primeiro Edital, o processo de avaliação é desencadeado culminando na indicação das obras selecionadas, as quais recebem uma resenha e integram um guia – no caso, o Guia PNLD 2018 Literário. Além da aquisição e da distribuição de livros didáticos para estudantes da Educação Básica, o PNLD Literário passa a incluir no seu escopo a seleção e a distribuição de livros literários para os estudantes. De certa forma, a eleição dessas obras passa a integrar uma política vinculada à padronização do material didático, sendo de fundamental importância o papel do professor na escolha e na mediação desse material em sala de aula.

Em 2020 um novo edital é lançado, agora direcionado para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), e em 2021 o Edital de Convocação PNLD Literário 2023, destinado à avaliação de obras literárias e materiais didáticos que as acompanham, visando aos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Tomando como base para breve exposição o edital que desencadeia a implementação do PNLD Literário 2023, elaboramos o Quadro 1, que expõe os itens a serem avaliados no objeto 3 (parte que trata especificamente do PNLD Literário), a saber, obras literárias para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e materiais de apoio:

Quadro 1: Itens que compõem o PNLD literário 2023.



Fonte: Edital de Convocação nº 01/2021 – CGPLI.

O edital em questão faculta à editora a apresentação de videotutorial para professor e estudante, e em caso de reprovação de algum desses dois itens a obra não é eliminada do certame. Para facilitar o entendimento acerca do circuito de comunicação do referido edital em relação ao PNLD literário, observe-se a Figura 1.

Figura 1 – Síntese do circuito de comunicação do PNLD/2023 Literário.



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Cabe dizer que o PNLD literário 2023 é uma política de Estado que está a serviço da qualidade da Educação brasileira, uma vez que a formação do estudante dos Anos Iniciais para produzir sentido acerca da obra literária, tecnologia que vem se reinventando, está a serviço da qualidade de vida do ser humano. O acesso a diferentes conflitos

e a resolução destes por meio da efabulação na ficção é um caminho para o entendimento de si e do outro, favorecendo a cultura da paz e justificando a presença da obra literária nas salas de aula de todas as escolas brasileiras.

Pensando na abordagem do Ciclo de Políticas, o contexto de produção do texto constitui-se a partir dos documentos oficiais, textos legais que dão suporte à formulação e à implantação da política. Nesse caso, o PNLD Literário se configura a partir do Decreto 9.099/2017, dos editais publicados pelo FNDE, compreendendo as diretrizes para a análise, a avaliação, a seleção, a aquisição e a distribuição das obras literárias e do guia contendo os acervos para aquisição.

No que diz respeito à ligação entre o contexto de influência e o da produção do texto, e tomando o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2023 como objeto de análise, é possível perceber que o discurso é direcionado pelos grupos que dominam a produção das obras didáticas e literárias, ou seja, as editoras.

Entretanto, entre os princípios básicos que norteiam o documento, nota-se uma disputa de poder entre os diferentes atores envolvidos, como o Estado-Nação, por meio da normatização dos materiais; as editoras, por meio da escolha dos profissionais que elaborarão as obras candidatas; a equipe avaliadora – membros determinados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) –, que analisará as propostas e, a partir das normas impostas pelo Edital, determinará as que participarão do processo de escolha; os próprios professores, com menos influência, no que tange à seleção e à adequação do material à realidade da escola e às competências determinadas pela BNCC, entre outros.

Convém ressaltar que, nessa luta pela hegemonia, as normas de conduta em relação aos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência estabelecidas pelo FNDE configuradas no edital (BRASIL, 2021) se fundem a partir de intenções comerciais e governamentais para a manutenção e a ampliação do PNLD na Educação Básica Pública em todo o país.

O contexto da prática, de acordo com Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), é a etapa em que a política pode ser interpretada

e recriada, produzindo efeitos e consequências que podem mudar a política original. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os textos das políticas, quando implantados, não permanecem engessados estruturalmente, mas são (re)lidos e (re)interpretados de acordo com o contexto histórico, econômico, político e cultural da sociedade e, principalmente, dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Segundo Lucínio C. Lima (2011), nem sempre os atores escolares se limitam à reprodução integral ou exata das normas hierarquicamente estabelecidas, por isso, de acordo com a realidade, pode ocorrer a configuração de uma micropolítica a partir de uma necessidade local.

Comparando o Edital do PNLD Literário 2018 e o de 2021, é possível notar algumas modificações quanto à quantidade de acervos literários direcionados aos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais: no primeiro documento as instituições de ensino puderam escolher duas obras para cada estudante para serem trabalhadas em sala de aula e um acervo para a biblioteca composto por (50) cinquenta livros; em 2021 será possível escolher apenas uma (1) obra literária direcionada ao aluno (em formato impresso e digital)².

Após a homologação do edital e o período de recursos, ocorre a seleção dos livros literários pelo próprio professor juntamente com a equipe diretiva/coordenação pedagógica e o(a) dirigente da Rede de Ensino. Essa é a oportunidade para os envolvidos com a seleção escolar discutirem e expressarem opiniões, insatisfações e críticas quanto às obras apresentadas no Guia do PNLD Literário 2023, observando sempre a realidade de cada instituição, conforme destacam os itens 9.7 e 9.9 “Da Escolha do Livro Literário” (BRASIL, 2021, p. 20),

9.7 Cada instituição de ensino escolherá as obras literárias que serão destinadas aos estudantes e professores e aos acervos literários.

[...]

9.9 Caberá ao corpo docente e dirigente de cada escola a definição dos critérios de distribuição interna e o emprego pedagógico das obras, respeitando-se a condição de utilização direta por parte dos estudantes.

Quanto à disponibilidade do material complementar de apoio à prática docente às obras literárias, o Edital do PNLD 2018 – Literário determina-a como facultativa, portanto alguns livros poderiam não apresentar esse respectivo recurso, deixando claro que cada professor

² “Será possível” escolher, pois até o momento o Guia do PNLD Literário 2023 ainda não foi publicado pelo FNDE. Portanto a escolha do Objeto 03 – Obras literárias possivelmente acontecerá em 2023.

“saberá qual a melhor maneira de explorar a leitura literária em sala de aula e de proporcionar a fruição dessas obras de acordo com seus objetivos e planejamento do trabalho pedagógico em sua(s) turma(s)” (BRASIL, 2018b, p. 16).

Já o Edital 01/2021, do PNLD-2023, exige que seja disponibilizado pelas editoras o volume impresso e o digital das obras, tanto para o professor quanto para o aluno (BRASIL, 2021). Essa possibilidade permite o acesso ao recurso, mas não garante a acessibilidade dos estudantes. Além disso, as editoras são obrigadas a fornecer também um material digital de apoio à prática do professor em formato PDF e, de forma não obrigatória, um videotutorial voltado para o professor, de 10 a 20 minutos, bem como um videotutorial voltado para o estudante, de 1 a 5 minutos (BRASIL, 2021, p. 9).

Um aspecto inovador, no que tange aos materiais digitais das obras literárias, é a apresentação em JPEG de todos os arquivos das imagens e dos demais elementos gráficos utilizados na produção dos videotutoriais (BRASIL, 2021, p. 11), ou seja, nesse formato as imagens consomem um menor espaço de armazenamento, os backups são mais rápidos e eficientes e, pensando na praticidade, a maioria dos dispositivos e softwares suporta as imagens em JPEG, tornando-o compatível e prático. Essa é uma consequência do desenvolvimento e do uso da tecnologia em sala de aula.

A disponibilização das obras nos meios eletrônicos propõe pensar em uma grande mudança rumo à Educação conectada, entretanto muitas escolas do Brasil ainda não disponibilizam de acesso à internet de qualidade nem de recursos multimídias. De certa forma, esses fatores corroboram para o aumento da desigualdade social, interferindo diretamente no acesso ao ensino de qualidade.

Ainda sobre o PNLD Literário, o apagamento da literatura como arte vai além. Os editais predeterminam a materialidade do objeto livro literário entregue na escola, e, ainda, o material didático que acompanha o título tende a não ressaltar peculiaridades artísticas, seja em função de equívocos conceituais, seja devido a aparentes descuidos na organização do roteiro avaliativo (o qual atende ao previsto no edital correspondente), que mostra limites difusos entre o artístico e o didático. Dentre os equívocos conceituais anunciados no edital 2023 em questão, no tocante à natureza artística, a título de exemplificação, transcreve-se textualmente:

2.8.2.1 Apresentar imagens e ilustrações claras e precisas, que representem de forma fidedigna os objetos, os cenários e os personagens retratados, não dando margem a ambiguidade em sua identificação, de modo que nelas devem prevalecer elementos descritivos e denotativos do objeto, do cenário ou do personagem representado. (BRASIL, 2021, p. 45).

Mais adiante o edital recorre à Política Nacional de Alfabetização e expõe:

Ressalta-se que, no contexto da PNA, as obras literárias contribuem para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à literacia e à alfabetização, especialmente para o enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo; para a promoção da fluência em leitura oral; e para o aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica. (BRASIL, 2021, p. 59).

E complementa acerca da linguagem verbal do livro literário:

2.1.3. Apresentar vocabulário, extensão total do texto, extensão do texto em cada página e complexidade das construções gramaticais de maneira adequada e atrativa ao público-alvo da categoria correspondente, visando a consolidação da alfabetização e de habilidades gerais de literacia. (BRASIL, 2021, p. 59)

O edital ignora especificidades do campo artístico, pois não compete ao livro literário buscar fidedignidade entre as imagens e as ilustrações da obra com relação às proporções e às características do objeto representado, buscando “rigor científico”. Com relação ao equívoco que parece pautar certos itens no edital e, por extensão, à proposta de avaliação está a correlação direta entre o texto literário e suas contribuições ao desenvolvimento de habilidades para a alfabetização, elementos cuja preocupação pertence ao âmbito do material didático, não ao livro literário.

Dessa forma, ainda é prematuro determinar os efeitos gerados pela incorporação do livro literário ao programa que visa à distribuição e à utilização de recursos didáticos em sala de aula em todas as etapas de ensino. É notório destacar também que, na maioria das práticas pedagógicas, as obras literárias ainda estão vinculadas à formação de leitores, já que o amor pela leitura pode ser construído ao longo do tempo, “ao sabor de uma relação calorosa estabelecida com um professor” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 122).

Em uma sociedade em que a diferença vai além do social, perpassando pelo acesso à saúde, ao saneamento básico e à Educação para todos, é fundamental que a política educacional, quando criada, seja

centrada no coletivo, na igualdade de direitos e de acesso, não nos benefícios oferecidos a grupos que competem para controlar as representações do próprio sistema.

Um aspecto importante a salientar, quanto à política e sua prática, é a diminuição do número de obras direcionadas aos alunos para serem trabalhadas em sala de aula pelo professor (no Edital de 2018 eram duas e no de 2021 apenas uma). Pensando nos estudantes das escolas públicas brasileiras, muitos deles de baixa renda e sem ter acesso à biblioteca escolar, a oferta de apenas um exemplar é, de certa forma, restrita.

O reconhecimento da leitura, juntamente com a escrita, como um direito de todo cidadão é uma das diretrizes estabelecida pela Lei 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Dessa forma, o PNLD Literário alia-se nessa qualificação, tornando-se uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

As obras literárias são essenciais para a formação de um cidadão reflexivo e autônomo. Cabe ao professor introduzir em sua prática diária a leitura de diferentes gêneros textuais, possibilitar o acesso dos alunos aos acervos que compõem a sala de leitura ou a biblioteca escolar e mediar o trabalho com diferentes obras da literatura de forma interativa e reflexiva, não se restringindo ao material didático complementar disponibilizado pelo programa.

O professor é um mediador de leitura, portanto um importante agente na formação de leitores. Para tal propósito, as práticas leitoras em sala de aula devem estar direcionadas para a Educação estética da obra literária, de modo que o estudante possa se reconhecer na leitura por meio de suas memórias afetivas. Em relação a esse aspecto, Cavalcante (2018, p. 4) destaca que “quando revisamos nossas memórias, é possível reconhecer que o que construímos criticamente em relação ao conhecimento que possuímos está envolto no que somos e naquilo que experimentamos ao longo da vida”. Dessa forma, a construção de experiências com o literário é fundamental para o desenvolvimento do ser humano de forma integral.

Sallenave (1991 apud HORELLOU-LAFARGE & SEGRÉ, 2010) destaca que o amor pela leitura não cai do céu, descobre-se à medida que se pratica; o não leitor é aquele que não se habituou a ler, pois não sente necessidade, não tem a sensação de falta. A descoberta da leitura

transforma a existência daquele que ignorava a “dor da vida sem livros” (SALLENAVE, 1991 apud HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 122). Assim, em termos de Brasil, por meio do PNLD Literário, é necessário fortalecer a construção e a adoção de medidas eficazes para o fortalecimento de uma política de leitura que envolva todas as camadas sociais e para que o hábito de ler permita o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da democracia, transformando a existência de toda a sociedade.

O PNLD Literário desloca o livro literário da biblioteca para a sala de aula e o inclui no rol de materiais didáticos, gerando diversas alterações no processo e no produto entregue, tanto no objeto livro como no seu entorno. Antes a escola, via biblioteca escolar, recebia o livro literário, agora, via nível de ensino, recebe um objeto formado pelo livro e pelo material didático de apoio. Se, por um lado, o edital vem com a concepção de assegurar regularidade à política que coloca a literatura na escola, por outro, tende a considerá-la não arte, mas material didático atrelado aos temas e às habilidades prescritos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao nível de ensino ao qual se direciona. Como tal, os editais apontam que a editora, ao inscrever uma obra, deve elencar temas presentes no texto associados à base. Desse modo, o edital põe em evidência não a construção artística do livro, mas a temática, o que para os estudos do campo da literatura e da Educação literária passa a constituir um problema.

A política de governo seleciona espaços a serem iluminados e outros que ficam esperando para receber luz. Escolher colocar o livro literário no rol de materiais que chegam à escola é uma decisão positiva, pois coloca o livro no lugar de herói (RAMOS, 2010) que, após vencer várias instâncias no mercado editorial, galga outro espaço – o direito de estar entre estudantes leitores nas escolas brasileiras. No entanto, nós, pesquisadores, devemos estar vigilantes, atentos ao modo como a obra literária vem sendo avaliada, distribuída e recebida nas escolas. Entendemos que a política só se efetivará com sucesso se a literatura for avaliada como literatura e não atrelada, por exemplo, a questões temáticas indicadas pela BNCC.

Retomando o ciclo de políticas, filtro pelo qual o PNLD Literário está sendo tratado, entendemos ser imprescindível que, como pesquisadores, nos inteiremos sobre os possíveis impactos e interações da política com as desigualdades sociais existentes (contexto dos resulta-

dos/efeitos) e, articulando junto aos órgãos governamentais, possamos auxiliar na construção de estratégias para amenizar as disparidades sociais (contexto da estratégia política) bem como melhorar a qualidade da Educação no Brasil.

Referências

- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Brasília, DF: 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. FNDE. Programa Nacional do Livro Didático: PNLD. Edital PNLD 2018 Literário. Brasília, DF: 2018a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. FNDE. Programas do Livro. Edital de Convocação nº 01/2021 – CGPLI Edital de Convocação para Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2023. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- BRASIL. Guia PNLD Literário 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018b.
- BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.
- CAVALCANTE, Lígia E; NETTO, Raymundo (Orgs.). Curso formação de mediadores de leitura. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.
- HORELLOU-LAFARGE, C. SEGRÉ, M. Sociologia da leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.
- LIMA, Lucínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. Literatura infantil: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

A divulgação científica nas tiras de Armandinho sobre Covid-19

Scientific dissemination in Armandinho's comics about Covid-19

Eduarda Fernandes da Rosa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Resumo: As tiras, assim como as charges, podem servir para apresentar assuntos ligados ao cotidiano da população, e Alexandre Beck, autor e criador das tiras do personagem Armandinho, produziu ao longo do período que ocorreu a pandemia de Covid-19 inúmeras tiras sobre o assunto. Ele tanto tratou do viés político que envolve o assunto quanto levou orientações sobre como evitar ou diminuir os casos, com informações de saúde. Essas tiras que envolvem temas informativos/educativos classificam-se, neste trabalho, como divulgação científica. Com o objetivo de analisar como foi o trabalho do autor na utilização da linguagem verbal e não verbal, foram selecionadas tiras em que será examinado o modo como é feita a divulgação dos conhecimentos científicos para o leitor. Nas tiras analisadas o autor utiliza tanto as imagens como a escrita para, de forma didática e humorada, transmitir ao leitor informações sobre os cuidados que se devem ter para a não transmissão da Covid-19 e a necessidade do isolamento social. Ele recorre a figuras de linguagens, brinca com a literalidade das palavras e reflete sobre os perigos da doença. O trabalho utiliza o aporte teórico de Bueno (2010), Ramos (2018), Eisner (2010), Koch (2005), entre outros autores relevantes à pesquisa.

Palavra-chave: Tiras; Divulgação científica; Covid-19; Armandinho.

Abstract: The comics, as well as cartoons, can serve to present subjects related to the daily life of the population, and Alexandre Beck, author and creator of the comics of the character Armandinho, produced numerous comics on the subject. He addressed both the political bias surrounding the subject, as well as guidance on how to avoid or reduce cases, with health information. These comics involve informative/educational themes, which are classified in this work as scientific dissemination. With the objective of analyzing how the author's work was in the use of verbal and non-verbal language, comic books were selected in which they will be examined how scientific knowledge is disseminated to the reader. In the analyzed comics, the author uses both images and writing to, in a didactic and humorous way, convey to the reader about the care that must be taken to prevent the transmission of Covid-19 and the need for social isolation. He resorts to figures of speech, plays with the literality of words and reflects on the dangers of the disease. The work uses the theoretical contribution of Bueno (2010), Ramos (2018), Eisner (2010), Koch (2005), among other authors relevant to the research.

Keywords: Comics; Scientific dissemination; Covid-19; Armandinho.

Covid-19, divulgação científica e desinformação

Até o início de outubro de 2022, registraram-se no mundo mais de 623 milhões de casos, com 6,56 milhões de mortes, de Covid-19, segundo o Google Notícias¹. No Brasil, 687 mil mortes e 34,7 milhões de casos registrados. O país ficou em segundo lugar entre os com mais mortes, atrás apenas dos Estados Unidos, que atingiram a marca de 1,06 milhão de mortes e 96,5 milhões de casos registrados.

De acordo com publicação do Ministério da Saúde do Brasil (2021):

A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.

A doença que assolou o mundo desde o final de 2019, e o Brasil desde março de 2020, trouxe um novo e desconhecido cenário de pandemia mundial, em que uma doença desconhecida precisava ser controlada. Mas como controlar algo transmitido por um vírus? Por meio da informação, pois, conforme os cientistas pesquisavam e descobriam coisas novas sobre a doença, a população era informada para que adquirisse novos hábitos de prevenção.

Mas, estando numa sociedade da era da informação, em que praticamente todos têm acesso à divulgação de informações de forma ampla, seja por meio de redes sociais pessoais ou aplicativos de conversas individuais ou em grupo, pode-se gerar compartilhamento de notícias falsas e/ou boatos que levam à desinformação das pessoas.

No combate a essa “onda” de desinformação, o jornalismo, as instituições científicas e os agentes de divulgação científica continuaram a promover ou iniciaram trabalhos, seja nos meios de comunicação tradi-

¹ Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em: 05 out. 2022.

cionais ou nas redes sociais, para a divulgação da ciência enfatizando os cuidados na prevenção da Covid-19 e combatendo as fake news.

O trabalho analisado neste artigo é do cartunista Alexandre Beck, autor do personagem Armandinho, que nas redes sociais tem uma veia crítica em relação a diversos assuntos, entre eles política, Educação, meio ambiente entre outros. E, com o objetivo de gerar informação, conscientização e reflexão, o autor também produziu diversas tiras sobre a temática de Covid-19.

Alexandre Beck tanto tratou do viés político que envolve o assunto quanto levou orientações sobre como evitar ou diminuir os casos, com informações de saúde. Essas tiras que envolvem temas informativos/educativos, que se classificam neste trabalho como divulgação científica, serão discutidas neste artigo. Com o objetivo de analisar como foi o trabalho do autor na utilização da linguagem verbal e não verbal, foram selecionadas tiras em que será examinado o modo como é feita a divulgação dos conhecimentos científicos para o leitor com recursos linguísticos como contexto, intertexto e humor.

Quadrinhos na ciência

A ciência aparece nos quadrinhos tanto em obras ficcionais como em tiras educativas e/ou divulgação científica, por exemplo. Na ficção a ciência aparece em diversos personagens, que podem ter poderes naturais, ser mutantes, ter adquirido poderes em laboratório ou ainda poderes que utilizam a tecnologia a seu favor para os seus atos de heroísmo. Na ficção os poderes são explicados cientificamente, podendo ser obra da imaginação do autor ou ainda ter explicações da ciência descobertas. Muitos são os exemplos elencados por Scaliter (2003): Super-Homem, Mulher-Maravilha, Thor, Wolverine, Flash, O Homem-Coisa, Senhor Fantástico, Mulher Invisível, Homem-Aranha, Capitão América, Doutor Octopus, Batman, Homem de Ferro, Lanterna Verde, Hulk, Homem-Areia, entre outros.

Scaliter (2003, p. 14) ressalta também que muitas coisas que eram ficção se tornaram realidade com o avanço da ciência:

Até meados do século, os super-heróis e os vilões do mundo das histórias em quadrinhos possuíam superpoderes que hoje a ciência não apenas explica, como também recria. O Homem de Ferro já existe; já se criou vida, como fez Reed Richards, do Quarteto Fantástico; e povoar o deserto, como conseguia o Monstro do Pântano, também é uma realidade.

Transmitir esses saberes científicos explicados e criados, na ficção ou não, é papel da divulgação científica, que tem como função trazer em linguagem acessível, decodificando para a população em geral, que não faz parte da área científica, as descobertas e os conceitos da ciência que podem conter informações que ajudam a melhorar a vida da população. José Reis (1982 apud MASSARANI; ALVES, 2002), considerado pioneiro da divulgação científica brasileira define divulgação científica como

[...] o trabalho de comunicar ao público, em linguagem acessível, os fatos e os princípios da ciência, dentro de uma filosofia que permita aproveitar o fato jornalisticamente relevante como motivação para explicar os princípios científicos, os métodos de ação dos cientistas e a evolução das idéias científicas.

Porém a divulgação da ciência não ocorre apenas no jornalismo, em meios de comunicação de massa, conforme lista Bueno (2009, apud BUENO, 2010, p. 4), ela pode ocorrer também de outras formas utilizando, por exemplo, “os livros didáticos, as palestras de ciências [...] abertas ao público leigo, o uso de histórias em quadrinhos ou de folhetos para veiculação de informações científicas (encontrados com facilidade na área da saúde/Medicina)”.

Como citado introdutoriamente, Alexandre Beck, autor de Armandinho, trabalha em sua obra várias temáticas referentes à divulgação do saber científico (isso será explorado com mais profundidade nos próximos tópicos), mas existem diversos outros exemplos de autores brasileiros e internacionais que trabalham a temática, como: Marco Merlin, com Cientirinhas, desde 2016, projeto com foco na popularização da ciência; Carlos Ruas, com Um Sábado Qualquer, que aborda religião e ciência; Fernando Gonsales, com tira Níquel Náusea, que ocasionalmente aborda evolução biológica e genética e criacionismo; e o site humor-ciencia.com, que traz especificamente tiras de assuntos ligados à ciência, como astronomia, biologia, filosofia, física, geografia, história, língua, matemática, música e química. Além de publicações na internet, revistas científicas também utilizaram quadrinhos em publicações especiais, como a Science, em 2015, ano de comemoração de 100 anos da teoria da relatividade Albert Einstein, que publicou Relatividade geral: Um guia super rápido e indolor para a teoria que conquistou o universo; e a Nature, que publicou, também em 2015, a obra Fragile Framework, que traz a discussão sobre os esforços para um tratado internacional climático.

Um outro exemplo é o Dr. Matteo Farinella, neurocientista da Universidade Columbia, que, juntamente com o Dr. Hana Roš, é autor da graphic novel *Neurocomic: A Caverna Das Memórias*, obra em forma de Histórias em Quadrinhos (HQ) que explica o funcionamento do cérebro. Em publicação da revista *Pesquisa Fapesp* é destacado o trabalho com divulgação científica em quadrinhos:

O verdadeiro valor das histórias em quadrinhos é que elas podem envolver os leitores que são menos propensos a buscar outras formas de comunicação científica”, escreveu o neurocientista Matteo Farinella, pesquisador da Universidade Columbia, em um artigo publicado em junho na revista *American Scientist*. “Embora seja difícil medir a influência dos quadrinhos na população, minha experiência sugere que as HQs de ciência podem ter, entre o público em geral, resultados didáticos similares aos obtidos em salas de aula”, disse Farinella em entrevista à *Pesquisa FAPESP*. [...]

Matteo Farinella, da Universidade Columbia, argumenta que o preconceito com o humor dentro da comunidade científica ainda é um entrave para o surgimento de novas HQs de ciência. “Os quadrinhos ainda são vistos como uma ferramenta apenas para tornar a ciência mais divertida e acessível às crianças”, diz. Para ele, a linguagem pode ser empregada para falar de assuntos complexos sem promover simplificações rasteiras. (PIERRO, 2018, p. 36-37)

Apesar de a comunidade científica não aceitar bem a divulgação científica em forma de HQs, como traz Farinella na citação anterior, atualmente os quadrinhos são bem mais aceitos nos meios acadêmico e educacional do que no século passado. Na década de 1950, com a publicação da obra *Seduction of the Innocent* (1954), do psiquiatra Fredric Wertham, em uma análise equivocada, houve a manipulação de dados que condenou as Histórias em Quadrinhos como culpadas pelo aumento da delinquência juvenil, da violência e da imoralidade. Com isso, as HQs (ou gibis, no Brasil) foram banidas e censuradas.

No decorrer dos anos, autores e editoras criaram o “Comic Code Authority” (um selo de boas práticas) como forma de viabilizar as publicações para que estas fossem aceitas por leitores e autoridades. Aos poucos os quadrinhos retomaram ao cotidiano das pessoas e atualmente são recursos recomendados pelo Ministério da Educação, em leis e normas brasileiras, como estratégia de ensino. Além disso, aparecem em livros didáticos, importantes exames vestibulares, concursos públicos e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Um exemplo do que ocorreu no Brasil foi a implantação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997, como o

objetivo de incentivar a leitura, e dentre as obras adquiridas estão as Histórias em Quadrinhos, cuja compra o Ministério da Educação justifica da seguinte forma:

A leitura de obras em quadrinhos demanda um processo bastante complexo por parte do leitor: texto, imagens, balões, ordem das tiras, onomatopeias, que contribuem significativamente para a independência do leitor na interpretação dos textos lidos. Além disso, o universo dos quadrinhos faz parte das experiências cotidianas dos alunos. É uma linguagem reconhecida bem antes de a criança passar pelo processo de alfabetização. (BRASIL, s.d., on-line)

Os recursos empregados nos quadrinhos são dos mais diversos, como ressalta o texto do MEC, e podem contribuir nos processos de aprendizagem de diversos conteúdos, como leitura crítica e gramática ou temas científicos. Além disso, as HQs podem provocar o incentivo ao hábito da leitura, Souza e Carvalho (2008, p.5) ressalta que o hábito de ler desperta para a investigação, a pesquisa e a reinvenção. Assim, os quadrinhos podem ser utilizados não apenas para ilustrar um tema, como complemento, mas servir como fontes de discussões, leitura crítica, aprendizado de novos temas e ampliação do vocabulário, por exemplo.

No próximo tópico serão abordados esses recursos linguísticos, como contexto, intertexto e humor.

Recursos dos quadrinhos

Quando proibidos e censurados, os quadrinhos também foram vistos como uma leitura rasa e sem qualidade por conterem imagens. Porém as Histórias em Quadrinhos têm recursos verbais e não verbais que podem contribuir tanto para o incentivo da leitura como para que o leitor possa ter uma visão mais crítica sobre os assuntos abordados ao identificar também recursos linguísticos como contexto, intertexto e humor.

Primeiramente é preciso abordar rapidamente o gênero HQ, que é considerado um hipergênero por Maingueneau em diversas de suas obras, conforme Ramos (2018), como um “gênero guarda-chuva”, pois abriga diversos outros “subgêneros”, como charges, caricaturas, cartuns, comics, tiras (cômicas, seriadas, cômicas seriadas), webcomics, graphic novels, revistas em quadrinhos (HQs/gibis/comic books), literaturas em quadrinhos e mangás.

Cada subgênero tem suas características particulares, neste trabalho iremos abordar as tiras do personagem Armandinho, por isso será tratado mais sobre os recursos das HQs em formato de tiras, as quais foram o primeiro subgênero de quadrinho criado, nomeado de comic strip nos Estados Unidos. Elas são definidas da seguinte forma:

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas existem outras: trata-se de um texto curto (dado um limite de formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final. (RAMOS, 2018, p. 24)

É conhecida também como piada, pois, com o seu final inesperado, normalmente traz humor à história, porém as tiras não são necessariamente humorísticas, podendo trazer reflexão, por exemplo. Ela também podem ter “papel” de outros gêneros dentro delas, como função de charge (ligada ao contexto) ou cartum (não dependendo do contexto), sendo possível aparecer o contexto e o humor, por exemplo, além de outros recursos.

O contexto e o humor podem aparecer de forma verbal ou não verbal. De acordo com Ramos (2018, p. 14), “ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”. Há uma mistura, pois um complementa o outro e ao ler é preciso ler tanto a imagem como o texto verbal para se entender o quadrinho na totalidade.

As tiras que serão analisadas fazem parte de um recorte temporal, ou seja, o contexto da Covid-19 retratada por Alexandre Beck nas tiras/charges de Armandinho. Koch (2005, p. 22), que cita Goodwin e Duranti (1992), explica que o contexto seria um “frame”, ou seja, um quadro, uma captura de um momento. Para entender-se esse frame é preciso analisar vários itens do que ocorre nele:

1. cenário; 2. entorno sociocultural; 3. a própria linguagem como contexto – [...] a própria fala constitui um recurso dos mais importantes para a organização do contexto; 4. conhecimentos; 5. contexto analisado como um modo de práxis interativamente constituído: evento focal e contexto estão relação de figura-fundo. (KOCH, 2005, p. 23)

Na tira, por exemplo, o contexto pode não vir de forma explícita, mas estar na fala de um personagem, na roupa que ele está usando ou no ambiente em que ele está inserido. Por isso as tiras que necessitam do contexto para serem compreendidas podem ser identificadas como charges. É preciso que o leitor esteja atento ao contexto do momento,

aos noticiários e aos personagens ou às situações políticas ou outras que estejam em evidência em certo período histórico.

As tiras também podem ser conhecidas como “piadas”, por isso o humor também é parte importante delas. De acordo com Ramos (2017, p. 64), “essa é também a marca central das tiras cômicas. Elas tendem a criar um cenário para o leitor e, depois, revelam outro. Essa mudança brusca de situações cria o humor”.

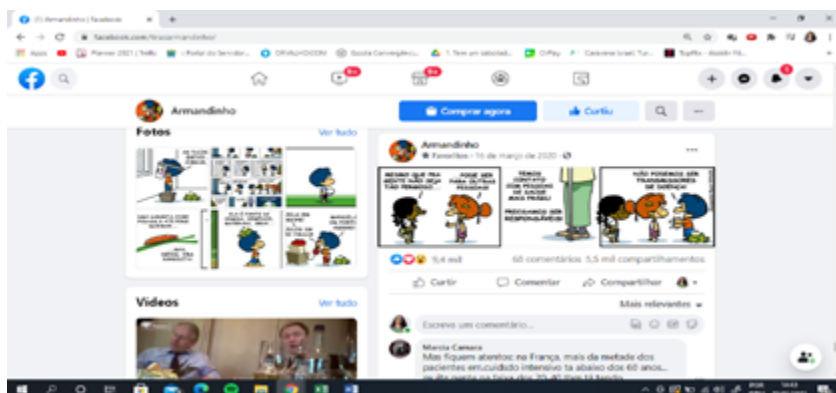
Santos e Rosseti (2012, p. 26) destacam que “um ser humano só ri do que conhece”, pois o riso/humor só acontece após o leitor entender a tira. Por isso a compreensão depende não só do contexto, mas também do domínio da língua (verbal e não verbal) para compreender ambiguidades, literalidades, exageros, ironia, sátira, entre outros, sendo fundamental para que haja a compreensão completa. Assim é possível ter o resultado, seja engraçado e/ou reflexivo, para propiciar ao leitor o pensamento em algo que já está comum no cotidiano e cujo porquê as pessoas não refletem mais sobre.

Análise: tiras do Armandinho sobre Covid-19

Armandinho, personagem criado em 2009 por Alexandre Beck, desde 2012 está nas redes sociais fazendo críticas a situações políticas e sociais do cotidiano do país, além de trazer informações sobre aspectos de meio ambiente, história, geografia, direitos e saúde. Diversas tiras foram publicadas desde o início da pandemia de Covid-19, dentre elas foram selecionadas sete que retratam a temática e envolvem divulgação da ciência.

Serão analisados quais elementos o autor utiliza nas tiras para transmitir a informação (divulgação científica) sobre Covid-19.

Tira 1: Distanciamento social - Armandinho



Fonte: BECK (2020, on-line)

Esta tira foi publicada no início da pandemia do Coronavírus no Brasil, em 16 de março de 2020, conforme o Portal G1 (2020, on-line). Segundo o Ministério da Saúde, nesse dia havia no Brasil 234 casos confirmados, mais de 2 mil suspeitos de Covid-19 e nenhuma morte, sendo que a primeira foi registrada no dia seguinte, 17 de março. Nesse momento o distanciamento social era dito como necessário e o autor Alexandre Beck explica o porquê.

No quadrinho há cinco personagens: Camilo, Aninha, Armandinho, o Sapo e uma idosa. No primeiro quadro Camilo inicia: “Mesmo que pra gente não seja tão perigoso...” e Aninha continua: “pode ser para outras pessoas!”, passando para o quadro seguinte em que aparece uma senhora idosa com uma bengala e o seguinte texto: “Temos contato com pessoas de saúde frágil. Precisamos ser responsáveis!”, e para finalizar aparece também Armandinho e o Sapo, então Armandinho (mexendo as duas mãos) ressalta: “Não podemos ser transmissores de doença” – Camilo, Aninha e o sapo olham sorrindo, satisfeitos, para ele.

Essa tira pode ser considerada uma charge, pois precisa de seu contexto para ser compreendida. Conforme Ramos (2018, p. 21) “a charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”. Por isso é necessário saber que no momento em que essa tira foi publicada o mundo estava passando pelo momento da pandemia de Covid-19.

Além do contexto da pandemia, é necessário também entender o contexto político da época, em que o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, ressaltava que não havia necessidade de suspender campeonatos de futebol, restringir a circulação de pessoas em locais públicos ou cancelar aulas em escolas, medidas que alguns governadores haviam tomado, e enfatizou que a doença seria apenas uma “gripezinha”, como ressalta a BBC News Brasil (2020, on-line).

Tira 2: Covid-19 em animais - Armandinho

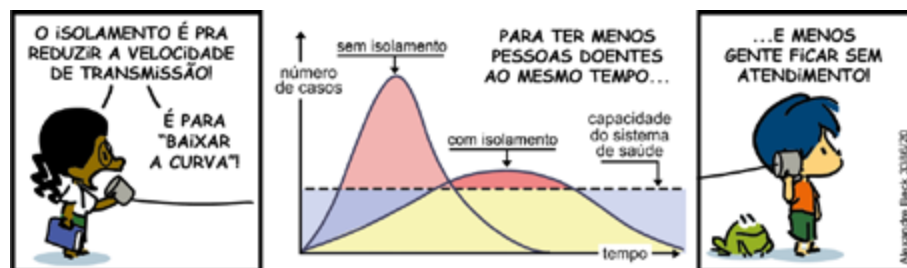


Fonte: BECK (2020, on-line)

Nesta tira de 25 de março de 2020 Armandinho sana uma dúvida com seu pai ou sua mãe (que não aparece na tira), questionando se o sapo ou os animais transmitem o vírus da Covid-19 ou ficam doentes, e obtém a resposta negativa. Com isso ele abraça o seu amigo Sapo.

Quando da divulgação havia-se a recomendação do distanciamento social entre as pessoas, com isso a dúvida era em relação aos animais. Com as publicações na mídia (MARCONDES, 2020, on-line) de pesquisas de que não havia transmissão de animais para seres humanos, a tira de Armandinho informa sobre isso também como precaução para que as pessoas não tirassem a vida de animais.

Tira 3: Gráfico sobre isolamento social - Armandinho



Fonte: BECK (2020, on-line)

Armandinho e seu amigo Camilo estão distantes, nesta tira de 26 de março de 2020, conversando por um telefone feito com copos e um fio, então colocados em quadros separados. Entre eles está um gráfico que ilustra o que eles estão falando sobre o isolamento social.

O gráfico foi divulgado em diversos meios de comunicação na época para retratar a necessidade do isolamento social para que os casos de transmissão não crescessem e, assim, não extrapolassem a capacidade do sistema de saúde para atender as pessoas (O estudo foi divulgado também pela equipe da Revista Pesquisa Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (ZORZETTO, 2020, on-line).

Na tira Camilo explica o gráfico para Armandinho, que escuta com semblante sério, e o Sapo, com olhar de preocupado com a situação. Gerando reflexão ao final, esta tira pode ser classificada como charge, pois é preciso do entendimento do contexto para compreensão do texto como um todo.

Tira 4: Lavar as mãos - Armandinho



Fonte: BECK (2020, on-line)

Nesta tira, de 30 de março de 2020, aparecem Armandinho, seu pai e seu amigo Sapo. O pai inicia o diálogo dizendo que é preciso que todos enfrentem a batalha; pelo semblante, Armandinho concorda. Já no segundo quadro o pai acrescenta: “Não podemos lavar as mãos” e Armandinho retruca: “Calma lá!” e continua: “Temos que lavar bem as mãos, sim!”.

O pai em sua fala remete a um intertexto, que é “Não podemos lavar as mãos” no sentido de que “não podemos nos isentar”, remetendo a Pilatos da Bíblia (conforme registro em Mateus 27:24), que lavou as mãos em relação à decisão de julgar Jesus e deixou que o povo decidisse por sua crucificação. Porém, no contexto da Covid-19, uma das

formas de enfrentar o vírus é justamente lavar as mãos e utilizar álcool em gel. Isso gera o humor na charge, com Armandinho enfatizando que é preciso lavar bem as mãos.

A tira, então, com humor, informa sobre a necessidade de higienizar as mãos para se proteger contra o vírus e combatê-lo. Além do contexto do Coronavírus, é preciso entender também o intertexto da expressão bíblica para se obter o humor ao final da tira.

Tira 5: Segunda “onda” - Armandinho



Fonte: BECK (2020, on-line)

Essas tiras foram publicadas separadamente, porém uma é continuação da outra, por isso poderiam ter sido divulgadas juntas, sendo, assim, nomeadas como tira dupla ou tira de dois andares, como classifica Ramos (2017).

Assim, nessa sequência de tiras, de 29 de outubro de 2020, Armandinho está protegido para a segunda “onda”, então em dois sentidos ele se mostra buscando segurança tanto para a Covid-19, com máscara e face shield, como para uma onda do mar, com uma prancha de surf e boias nos braços.

Na primeira tira o pai de Armandinho o questiona, perguntando o porquê de ele estar daquela forma, e Armandinho fala que é precaução, levando para o lado literal a informação que recebeu (de que virá uma segunda onda).

De acordo com os jornais da época (MOTORYN, 2020, on-line), dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) evidenciavam o início de uma segunda onda de Covid-19 na Europa e nos Estados Unidos, por isso na segunda tira Armandinho fala, “brincando” com o linguajar de sufistas, sobre os cuidados que serão necessários.

Em conversa com o Sapo ele diz que essa segunda onda será “onda-caixote”, que no surf significa uma onda grande que se quebra por inteira. Então ele dá as seguintes alternativas: “ou a dropamos com o devido cuidado ou ela vai estourar nas nossas cabeças”.

Ressalta, então, implicitamente, sobre a necessidade de se manterem os cuidados de isolamento social e utilização de máscara para que a segunda onda não seja pior.

Tira 6: Vacinação - Armandinho



Fonte: BECK (2021, on-line)

Nesta última tira a ser analisada neste trabalho, de 29 de junho de 2021, Armandinho está com frio e o Sapo também, ambos com roupas apropriadas, por conta da época do ano que faz frio em parte do Brasil. Na tira ele conversa ao telefone com a avó, contando a ela, com surpresa e alegria, que o seu pai havia sido vacinado, mas quando ela pergunta se teve alguma reação Armandinho fica sério, e finaliza dizendo que sim, teve reações de “alívio e esperança”.

A tira tem o objetivo de incentivar a vacinação, pois no período em que esta foi iniciada uma parte da população não quis aderir por medo de reações que poderiam ocorrer. Entretanto a vacina era incentivada para que a população pudesse não ter casos graves da doença (LANDAU,2021, on-line).

Gráficos da Folha de São Paulo (2021, on-line) mostram que no início de outubro de 2022 86,8% da população brasileira foi vacinada com ao menos uma dose, 79,4% tinha o 1º ciclo vacinal completo

e 48,4% da população estava vacinada com a dose de reforço. Com isso, especialistas da área da saúde identificaram a queda de 83,2% das mortes pela doença no primeiro semestre de 2022 e reforçaram que o resultado disso é por conta da vacinação, conforme reportagem da CNN Brasil (ROSA et al, 2022, on-line).

Considerações finais

Nas tiras analisadas o autor utiliza tanto as imagens como a escrita para, de forma didática e com humor, transmitir ao leitor informações sobre os cuidados que se devem ter para a não transmissão de Covid-19 e a necessidade do isolamento social.

Todas as tiras analisadas podem ser classificadas como charges, pois precisam do contexto social em que foram produzidas para que o leitor as compreenda. O autor utiliza também a intertextualidade na tira em que fala sobre lavar as mãos, referindo-se a Pilatos da Bíblia. Recorre a figuras de linguagens, brinca com a literalidade das palavras e, assim, reflete sobre os perigos da doença. Com um gráfico, mostra a superlotação que poderia ocorrer no sistema de saúde caso houvesse muitos casos de Covid-19, por conta do não isolamento social, por exemplo. Também debate sobre a segunda “onda” e ressalta a importância da vacinação.

Pode-se averiguar nas tiras selecionadas e analisadas que o autor, Alexandre Beck, utiliza seu canal e os recursos dos quadrinhos para não só informar a população sobre as questões relativas à Covid-19 (divulgação científica), mas também refletir sobre os temas em debate na época.

Referências

BBC News Brasil. Relembre frases de Bolsonaro sobre a covid-19. Publicado em 07 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acesso em: 20 set. 2022

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & informação*. Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>. Acesso em: 28 nov. 2020

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Nacional Biblioteca da Escola. *Portal do MEC*, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 5 out. 2020

BRASIL. Ministério da Saúde. O que é a Covid-19?. *Portal do Ministério da Saúde*, 08 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 set. 2022

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. Trad. de Luís Carlos Borges e Alexandre Bolde. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOLHA de S.Paulo. *Veja como está a vacinação no Brasil*. Publicado 14 jan. 2021. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/ciencia/2021/veja-como-esta-a-vacinacao/brasil/>. Acesso em: 20 set. 2022

G1. *Últimas notícias de coronavírus de 16 de março*. Publicado em 16 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/16/ultimas-noticias-de-coronavirus-de-16-de-marco.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2022

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LANDAU, Meryl Davids. *Efeitos colaterais são bastante improváveis após período próximo à vacinação*. Publicado 27 jul. 2021. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2021/07/efeitos-colaterais-sao-bastante-improvaveis-apos-periodo-proximo-a-vacinacao>. Acesso em: 20 set. 2022

MARCONDES, Mario. *Afinal, os animais podem contrair ou transmitir o novo coronavírus?* Publicado em 18 mar. 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/coluna/pet-saudavel/pets-podem-contrair-transmitir-coronavirus/>. Acesso em: 20 set. 2022

MOTORYN, Paulo. *Dados da OMS evidenciam 2ª onda de covid-19 na Europa e nos EUA*. Publicado em 30 out. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/dados-da-oms-evidenciam-2a-onda-de-covid-19-na-europa-e-nos-eua/>. Acesso em: 20 set. 2022

PIERRO, Bruno de. *Ciência em tirinhas: Histórias em quadrinhos ganham destaque na divulgação de pesquisas*. Revista Pesquisa Fapesp, n. 269, p. 32-37, jul. 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/07/032-037_HQ_269NOVO.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

RAMOS, Paulo. *Tiras no Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

REIS, José. *Ponto de vista: José Reis*. Entrevista concedida a Alzira Alves de Abreu (CPDOC/FGV e UFRJ), publicada na revista *Ciência Hoje*, v. 1, jul./ago. 1982. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fatima (Orgs.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/cienciaepublico.pdf’ http://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/cienciaepublico.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020

ROSA, André Luiz; LORENZETTI, Evelyne; OLIVEIRA, Ingrid; VIEIRA, Júlia. *Mortes por Covid caem 83,2% no 1º semestre; especialistas atribuem queda à vacinação*. Publicado em 01 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com>.

br/saude/mortes-por-covid-caem-832-no-1o-semester-especialistas-atribuem-queda-a-vacinacao/. Acesso em: 20 set. 2022

SANTOS, Roberto; ROSSETI, Regina. (orgs). *Humor e Riso na cultura Midiática: variações e permanências*. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Comunicação em Pauta).

SCALITER, Juan. *A ciência dos superpoderes: ficção e realidade sobre os poderes e proezas dos heróis, anti-heróis e vilões no universo dos quadrinhos*. Trad. de Cláudia Gerper Duarte e Eduardo Gerper Duarte. São Paulo: Cultrix, 2013.

SOUZA, Leila. CARVALHO, Kátia de. *A importância da leitura para a pesquisa*. Cinform – UFBA – 2008. Disponível em: <http://www.cinform2008.ici.ufba.br/layout/padrao/azul/cinform/Documentos/Comunica%C3%A7%C3%B5es/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20LEITURA%20PARA%20A%20PESQUISA.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022

ZORZETTO, Ricardo. Para conter o avanço explosivo. *Pesquisa Fapesp*, Edição 290, abr. 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/para-conter-o-avanco-explosivo/>. Acesso em: 20 set. 2022

Intimidade entre estranhos: Inês Pedrosa e a alteridade feminina na literatura portuguesa contemporânea

Intimacy between strangers: Inês Pedrosa and female alterity in literature contemporary portuguese

Erivelto da Silva Reis

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/(SEEDUC/RJ).

Resumo: A proposta deste artigo é discutir a estética da intimidade construída como projeto na obra ficcional da escritora portuguesa Inês Pedrosa por meio da incidência do conceito de alteridade presente em obras como *O si-mesmo como outro* (2014), de Paul Ricoeur, *Narrativas do humanismo* (2015), de Michel Serres, e *Para educar crianças feministas* (2017), de Chimamanda Ngozi Adichie. Os elementos da estética da intimidade presentes em obras da autora portuguesa como *Nas tuas mãos* (1997/2005), *Fazes-me falta* (2002/2010b), e *Os íntimos* (2010a) serão postos em diálogo com a ideia de que a alteridade estaria expressa não apenas na articulação das trajetórias das personagens femininas que protagonizam as obras de Pedrosa, como também nas subtramas ou nos contos incidentais que compõem as narrativas nessas obras. É preciso perceber que a alteridade permitirá reposicionamento da narrativa construída por Pedrosa a partir de ideias fundamentais, como as expressas por meio da sororidade ou dos conceitos teóricos da ginocrítica e da subjetividade. Outro aspecto a ser considerado é que a alteridade gerada pela revelação da intimidade das personagens permitiria aos leitores e às leitoras uma compreensão da potência das vozes femininas na denúncia das omissões sociais e históricas quanto à importância das mulheres, ao seu lugar central na História recente de Portugal e a aos conflitos entre centralidades e subalternidade nas estruturas profissionais, familiares e afetivas.

Palavras-chave: Literatura Portuguesa Contemporânea; Alteridade; Intimidade; Inês Pedrosa.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the aesthetics of intimacy built as a project in the fictional work of the Portuguese writer Inês Pedrosa through the incidence of the concept of otherness present in works such as *O si-mesmo como outro* (2014), by Paul Ricoeur, *Narrativas do humanismo* (2015), by Michel Serres, and *To educate feminist children* (2017), by Chimamanda Ngozi Adichie. The elements of the aesthetics of intimacy present in works by the Portuguese author such as *In your hands* (1997/2005), *I miss you* (2002/2010b), and *Intimates* (2010a) will be put in dialogue with the idea that otherness would be expressed not only in the articulation of the trajectories of the female characters who star in Pedrosa's works, but also in the subplots or incidental stories that make up the narratives in these works. It is necessary to realize that alterity will allow for the repositioning of the narrative constructed by Pedrosa based on fundamental ideas such as those expressed through sorority or the theoretical concepts of gynocriticism and subjectivity. Another aspect to be considered is that the otherness generated by the revelation of

the intimacy of the characters would allow readers to understand the power of female voices in denouncing social and historical omissions regarding the importance of women, their central place in the recent history of Portugal and conflicts between centrality and subalternity in professional, family and affective structures.

Keywords: Contemporary Portuguese Literature; Alterity; Intimacy; Inês Pedrosa.

Introdução

Regresso para mim
e de mim falo
e desdigo de mim
em reencontro

(Maria Teresa Horta, “Regresso”, 2006)

As personagens femininas permeiam a obra da escritora portuguesa Inês Pedrosa. Esse é um fato perceptível a qualquer leitor ou leitora, mesmo que não estejam completamente familiarizados com a produção literária da jornalista e romancista que, ao longo de sua carreira, tem se preocupado em traçar com grande destaque por meio da ficção a trajetória de mulheres fortes e potentes em seus contos e romances.

Pontuam em seus enredos os mistérios em torno de desfechos românticos, trágicos (surpreendentemente trágicos), suas histórias de amor ou de desencontro consigo mesmas ou com os outros, segredos, confissões de seu mundo interior, de seu passado e o que ele deixou como trauma ou memória. As personagens femininas definitivamente destacam-se nos textos da autora. A alteridade feminina marca o arco de ações das personagens de Pedrosa. Ou seja, a intimidade consentida pelas narrativas das personagens permite aos leitores e às leitoras essa viagem, esse mergulho no inquietante universo das personagens.

Entende-se que sua obra obedece ao projeto literário que produziu uma estética denominada por nós como estética da intimidade, na qual a subjetividade das percepções e dos conflitos narrativos apresentados nas obras transitam pela constituição/simulação gêneros diferenciados (cartas, diários, e-mails, fotografias) por narrativas confessionais e/ou testemunhais e pela memória individual das personagens e seus conflitos de natureza mais íntima e secreta.

O filósofo Michel Serres afirma na obra *Narrativas do Humanismo* que

Todos precisamos de uma narrativa para existir. [...] Todos precisamos de uma narrativa para subsistir. Isso posto, vibro entre o falso e o verdadeiro pelo menos da mesma forma que, anteriormente, entre o externo e o íntimo, subjetivo e natural. [...] Ao não me dizer, desapareço. A narrativa me importa então na medida em que é necessário a todo custo que eu a teça para que o fio de minha vida continue. [...] Quanto a verdades íntimas, elas em mim são acompanhadas por tal desencadear de emoções – de súbito, vejo mais a emoção que o estado, portanto, o movimento melhor do que a coisa estável – que as percebo trêmulas, menos desfocada e obscura e mais banhada por uma luz excessiva; [...].

Estão presentes nos romances de Pedrosa as digressões das personagens, em discurso direto (sequencial ou alternadamente), os textos que produzem (cartas, diários, fotografias), as memórias que resgatam, os traumas e as transgressões que confessam ou são revelados, as dores que enfrentam, a morte, o silenciamento e os textos e as lembranças capazes de comover ao máximo, no âmbito da trajetória das personagens, nos permitem perceber suas subjetividades, a afirmação de si mesmas, a metáfora de suas agonias mais íntimas, seu êxtase, suas frustrações e sua forma de lidar com o outro.

Vê-se, portanto, nas personagens de Pedrosa a alteridade feminina, um dos aspectos de sua intimidade, ao mesmo tempo em que o ensimesmar-se produz a confissão, as revelações e os desfechos de suas histórias. Há, no decorrer dos enredos, constantes batalhas subjetivas, introspectivas, entre o mundo interior, o ego e a intimidade das personagens, o passado e o presente delas e o mundo exterior e os papéis sociais que representam ou as histórias que gostariam publicamente de viver ou assumir.

Segundo Paul Ricoeur (2014, p. 174), filósofo francês dedicado aos estudos da subjetividade, no capítulo “O si e a identidade narrativa”, presente na obra *O si-mesmo como outro*

Tende-se a acreditar que a narrativa literária, por ser retrospectiva, só pode instruir a meditação sobre a parte passada de nossa vida. Ora, a narrativa literária só é retrospectiva num sentido bem preciso: somente aos olhos do narrador os fatos narrados parecem ter transcorrido outrora. O passado de narração é apenas o quase passado da voz narrativa. Ora, entre os fatos narrados num tempo passado têm lugar projetos, expectativas e previsões pelos quais os protagonistas da narrativa são orientados para o seu futuro mortal [...]. Dessa discussão resulta que narrativas literárias e histórias de vida, em vez de se excluírem, completam-se [...].

É possível perceber que os conflitos amorosos, a sexualidade das personagens, as relações familiares e os seus segredos, no contexto de

uma sociedade que se pretende cosmopolita, porém ainda com resquícios de moralidade e dos traumas oriundos da ditadura salazarista, dos dogmas cristãos e de uma hipocrisia baseada em aparências, medos e inseguranças podem ser o estopim para que a alteridade expressa por íntimas revelações permita sua expressão, permita que os leitores e as leitoras acompanhem no desenrolar dos enredos as transformações individuais das personagens bem como os argumentos e os detalhes que justifiquem suas escolhas e omissões, mas também funciona como uma metonímia de diversos aspectos políticos e culturais do país, principalmente considerando-se como marco temporal o 25 de abril de 1974.

Dois aspectos podem ser destacados quando se relaciona a alteridade como um dos traços da intimidade das personagens nas obras de Pedrosa e a obra *Para educar crianças feministas* (2017), de Chimamanda Ngozi Adichie: 1) a alteridade das personagens femininas surge em Pedrosa como um ato contínuo de empatia, sensibilidade inerente ao temperamento, à ética, à condição de estar no mundo das personagens, não importa quão dura tenha sido a sua trajetória; ao passo que nas personagens masculinas a alteridade surge como um aprendizado, uma negação permanente (fruto de uma sociedade forçadamente patriarcal), uma conquista, um dado motivado pela dor, pela perda, pelo sofrimento, uma primeira revelação: a de que o outro existe para além da importância, do orgulho, do status social, do vigor ou do poder que essas personagens possam exercer.

E em muitos casos esse “outro” trata-se de uma personagem feminina com a qual têm ligação íntima, estreita, agente ou paciente dos seus afetos (ou da falta deles), de seu desejo, de sua covardia como homens, pais, amigos, filhos.

Verifica-se que a subjetividade, a presença do testemunho e da confissão, do drama humano de existir em mundo em constante conflito, antes de se afigurar como tema dos romances circula, mesmo na vida da autora e no que ela testemunha, como uma reação à ocorrência dos fatos, uma comunicação jornalística da ficcionalização e do registro dos dramas.

Assim, Pedrosa cria personagens femininas empáticas e sensíveis, cujo acesso à história de suas intimidades só confirma e redimensiona o quanto a alteridade pode ter definido suas trajetórias; enquanto nas personagens masculinas egolatria, atitudes tóxicas, poder, desprezo

pelo outro podem ocorrer até mesmo com quem mantém relações de intimidade e pretensa afetividade, qualquer que seja ela.

Para criar personagens feministas

Demoramos depois
de cada passo
cada palavra que temos
na garganta

(Maria Teresa Horta, “Demora”, 2006)

Ao travar contato com a leitura da obra *Para educar crianças feministas* (2017), da internacionalmente conhecida escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, pude perceber que o texto traz algumas particularidades que, além da evidente força de empoderamento, alteridade e sororidade que expressam, poderiam ser associadas à escrita de Pedrosa quando aproximados da trajetória de algumas de suas personagens. O fato de o texto se tratar de uma correspondência, um texto epistolar com traços verificáveis da reflexão ou da imaginação de quem o escreve e que, embora com caráter prescritivo de aconselhamento, quase didático, propõe a um destinatário identificado, como numa epístola bíblica, uma forma de conduta ética de valorização do feminino e do feminismo em uma sociedade em transformação, dialoga com elementos narrativos constituintes de algumas obras da autora portuguesa.

Observo, ainda, a polissemia do texto de Adichie que, ao mesmo tempo que parte de uma situação pontual, individual, genuína, é capaz de incidir sobre o que é uma demanda coletiva social não apenas no país e no contexto cultural da escritora, como em muitas culturas notadamente ocidentais e revelar nas entrelinhas, diante dos leitores, situações de medo e opressão a que as mulheres na África e no resto do mundo ainda podem estar sofrendo em função da organização falocêntrica e patriarcal a que as sociedades ainda podem estar submetidas.

A leitura do texto de Adichie nos coloca diante da escritora como remetente da carta a uma amiga, orientando sobre como educar sua filha a partir das experiências de vida e visão de mundo da própria autora. Essa carga semântica que o livro possui, de ensinamentos, sororidade e alteridade, evidentemente não estará circunscrita apenas à autora e à pessoa a quem ela escreveu, mas trata da condição de estar no mundo de todas as mulheres em um novo tempo que se pretende construir de respeito, reposicionamento da mulher em todas as áreas da sociedade,

a favor da igualdade e do respeito às individualidades e pelo fim da violência.

Quando se estuda a obra de Inês Pedrosa, observa-se que há em suas narrativas, desde os contos até as passagens de seus romances, elementos que a autora, que é jornalista de formação, já trabalhava em suas crônicas para os jornais. Muitas dessas crônicas eram produzidas a partir de histórias e relatos de situações com mulheres reais que chegavam ao conhecimento da jornalista e a levava a pensar exatamente na condição de ser e estar no mundo daquelas mulheres e o que as poderia ter conduzido até as situações em que se encontravam: de violência, abuso, abandono afetivo, etc. Vê-se, portanto, que no núcleo da transição de escrita ficcional de Pedrosa a alteridade e a sororidade permearam seu projeto de escrita que se constituiu como uma estética da intimidade – no contexto da ficção, uma intimidade consentida, permitida entre as personagens de suas obras, entre seus enredos e os leitores –, mas, inicialmente, uma forma de intimidade entre estranhos, e entre as histórias de pessoas que a autora sequer conhecia, noticiadas jornais e revistas, e a inspiração ou necessidade de escrever para dialogar e buscar aprofundar a compreensão e a dimensão do significado e desdobramentos dessas histórias.

Pedrosa certa vez declarou que a sua educação sentimental teria se formado a partir da leitura das *Novas Cartas Portuguesas* (1971/1972), obra revolucionária escrita por Maria Isabel Berreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa. A obra é um livro híbrido quanto aos gêneros textuais, no qual a condição feminina – inclusive sobre a sexualidade feminina, tema tabu num regime ditatorial e mesmo em muitos regimes tidos como democráticos – logo chamou a atenção da sociedade portuguesa. E esses elementos estão presentes nas personagens de diversos romances de Pedrosa, desde o seu romance de estreia *A instrução dos amantes* (1992) até a obra mais recente *O processo Violeta* (2019).

A escritora Chimamanda Ngozi Adichie, em sua trajetória literária, de alguma forma se relaciona com temas nos quais a alteridade e a sororidade estão bastante presentes, em que pese temas como a condição feminina num mundo em que a guerra e o racismo desarticulam sociedades destacarem-se como índices das narrativas de Adichie. Obras como *Hibisco roxo* (2003), *Meio sol amarelo* (2006), *No seu pescoço* (2009), *Americanah* (2013), *Para educar crianças feministas* (2017) e *Notas sobre o luto* (2021), além das palestras notáveis transformadas

em livro, *Sejamos todos feministas* (2014) e *O perigo de uma história única* (2018), com justiça colocam-na entre as autoras mais destacadas e populares no Ocidente nas duas primeiras décadas do século XXI.

A história e a literatura vão consagrar grandes escritoras e grandes narrativas em que o feminismo ou as personagens femininas marcantes vão permitir a possibilidade real de evolução e aprimoramento das sociedades: de Simone de Beauvoir a Paulina Chiziane, de Gabriela Mistral a Nadine Gordimer, de Toni Morrison a Conceição Evaristo, de Carolina Maria de Jesus a Bell Hooks, de Doris Lessing a Annie Ernaux, pode-se inferir que para criar personagens femininas será imprescindível uma capacidade feminina de entender e lutar pela construção de uma sociedade que não seja baseada em valores patriarcais e na qual a igualdade seja uma condição inquestionável e inegociável inerente a todas as pessoas.

A escritora e poeta portuguesa Maria Teresa Horta (2006, p. 114) nos presenteia com uma interpretação das consequências da alteridade da sororidade feminina no poema “Voamos”:

Voamos a lua,
menstruadas
Os homens gritam:
– são as bruxas
As mulheres pensam:
– São os anjos
As crianças dizem:
– são as fadas

As mulheres, e, por extensão de sentido, as personagens femininas na ficção portuguesa contemporânea, especialmente no projeto literário de Pedrosa, as “fadas”, os “anjos” e as “bruxas”, numa provocação à categorização/rotulação arquetípica dos possíveis papéis femininos, historicamente verificáveis nas literaturas ocidentais, evocados por Maria Teresa Horta em seu poema. As que estão mais uma vez incumbidas, nesse novo século, não apenas de ensinar e presentificara luta contra a opressão e a desigualdade, mas, como no exemplo dos conselhos para a educação de crianças – meninos e meninas – feministas do texto de Chimamanda Adichie, consolidar a resistência e a definitiva transformação, por sua trajetória, por sua conduta e pelo exemplo compartilhado de sua alteridade, sua índole e seus propósitos. Pode-se inferir, portanto, que as mulheres foram e continuarão sendo as guardiãs da esperança aos olhos dos homens, das crianças e de outras mulheres.

Talvez seja uma visão utópica em que as alteridades femininas conduzam a um entendimento, um congraçamento em que a igualdade e o respeito prevaleçam, talvez potencializada pela leitura do poema de Horta, pelos conselhos de Adichie, pelas personagens de Pedrosa, pela trajetória de grandes mulheres em várias áreas da atuação humana e mesmo em face dos gravíssimos problemas como a violência, a objetificação e a desvalorização da mulher que sabemos atravessar a condição feminina no mundo real.

Michel Serres (2015) alerta para o fato de que “todos precisamos de uma narrativa para existir”. Na verdade, vai reiterar essa afirmação, como um lema, ao longo de várias passagens de sua obra *Narrativas do Humanismo*. Fará, ainda, uma provocação sobre a relação entre a Filosofia e a Literatura que reforçará a importância das narrativas ficcionais nas quais a alteridade feminina contribui para uma nova forma de pensar o outro e nós mesmos, a exemplo das ponderações de Adichie em sua carta de aconselhamento à amiga. Leia-se Serres: “Os afetos e as circunstâncias avançam sobre a essência e a existência. [...] Há muito tempo que declaro que somente a filosofia pode demonstrar que a literatura diz coisas mais profundas do que aquelas que a filosofia procura demonstrar”.

O filósofo considera “afetos” e “circunstâncias” e suas possibilidades de incidência sobre a “essência” e a “existência” das pessoas. Assim, pode-se inferir que as narrativas de ficção em que a alteridade move as personagens, segundo seus afetos, experiências e circunstâncias em que se encontram para um ponto remoto de sua existência, são um marco em que sua essência é posta à prova e estes serão os movimentos que comporão a narrativa. Dos conselhos feministas de Adichie, que se potencializariam e enraizariam mais tarde quando ela se tornou mãe, às situações ficcionais de sororidade e alteridade feminina das personagens dos romances de Inês Pedrosa, sejam elas protagonistas ou secundárias, a essência feminista parece acenar como um ponto de equilíbrio nas diferentes histórias do mundo real ou da ficção.

Nas tuas mãos a alteridade e talvez alguma indiferença

*Aquilo que é secreto
à tua beira
e longe de ti se torna
tão corrente*

(Maria Teresa Horta, “Diferença”, 2006)

Pensar a alteridade, pensar o outro, nos obriga a pensar em nossa própria trajetória, em como o outro nos vê, que efeitos e sensações poderíamos provocar no outro. Vemos isso acontecer com frequência em qualquer narrativa de ficção, movimentando enredo, desenhando e descortinando personagens, mas como não supor que não nos sejam desconhecidas, ainda que parcialmente, as pessoas de nossas próprias relações? A arte, especialmente a Literatura, parece nos colocar diante da eterna afirmação: decifra-me ou te devoro. E tantas vezes “devoramos” os livros – ou somos devorados por eles – à procura de nos entreter ou desvendar o mistério.

Na obra *Nas tuas mãos* (1997/2005), de Inês Pedrosa, vemos que três gerações de mulheres da mesma família encontrarão uma ponte para a sororidade quando talvez as indiferenças, apesar dos laços de sangue, já lhes tenham marcado de forma definitiva. A avó Jenny, matriarca da família, vértice voyeur de um triângulo amoroso “pouco convencional” formado por ela, seu marido António e o amigo/amante dele, Pedro; a filha adotiva Camila (fruto de um relacionamento extraconjugal de Pedro), uma fotógrafa torturada por um amigo da família, filha de uma relação extraconjugal de seu pai e uma mulher que morreria num campo de concentração nazista. Camila é amargurada por haver sofrido durante a ditadura salazarista e por haver testemunhado a morte de seu grande amor fulminado por raio e que se entrega ao prazer seduzida por um guerrilheiro moçambicano; e a neta, Natália, uma estudante de arquitetura negra, feminista, fruto da paixão entre a fotógrafa portuguesa e o guerrilheiro moçambicano. Natália sente que precisa entender sua própria identidade, sua sexualidade, resgatar a história de seus pais e refazer os laços afetivos com sua mãe. Tais personagens emergem para a vida ao longo do século XX e são atravessadas por tudo o que a ditadura salazarista, o preconceito e a opressão ao corpo e aos sonhos e desejos femininos podem representar como barreira a ser superada ou como tabu a ser quebrado e, infelizmente, por tudo o que pode ser um

preço alto a se pagar por essa travessia insubmissa: talvez até a própria felicidade e, mesmo, o que poderiam ser os melhores momentos em família.

É por meio de um diário com dez capítulos, um álbum com dez fotografias e um maço com dez cartas que vamos nos aproximando dessas mulheres e de suas histórias de amor e desamor, luta contra a opressão e o preconceito, tortura, descoberta da própria sexualidade e de si mesmas. Finalmente, quando parecem encontrar umas às outras e reconhecerem-se na alteridade e no afeto, talvez tardio, uma alteridade da memória e dos sentimentos, mas ainda assim afeto, percebemos que essas histórias nos permitem uma viagem pela intimidade das personagens e por momentos marcantes da história de Portugal no século XX.

Os primeiros pontos destacados por Adichie em *Para educar crianças feministas* (2017), nos quais ela escreve uma carta a uma amiga de infância Ijeawele, cuja filha Chizalum Adaora acabara de nascer, são: 1) “Seja uma pessoa completa”; 2) “Façam juntos” (abandone a linguagem da ajuda); 3) “Ensine a ela que papéis de gênero são completamente absurdos”; 4) “Cuidado com aquilo que chamo de feminismo leve” (ou se é feminista ou não é); 5) “Ensine [sua filha] a ler” (ensine o gosto pelos livros) (ADICHIE, 2017). Quando nos detemos a esses pontos percebemos que várias das situações ficcionais presentes nas obras de Pedrosa, especialmente no romance *Nas Tuas mãos* (1997/2005), estão aí relacionadas, ora como marcas de um feminismo atuante, principalmente na personagem Natália ou como conselhos de Jenny para a filha Camila, ora como uma forma de reprimir e condicionar a mulher a uma posição de recato e submissão na sociedade.

Observe-se o diário da personagem Jenny: 1) “Não procure explicação para a minha vida, nem a tomes com pena ou escândalo; quando eu ficar tão velha que pareça louca, lê nestes cadernos que eu fui feliz”; 2) “O amor, Camila, consiste na divina graça de parar o tempo”; 3) “Cada pessoa é uma harmonia de solidão, decompô-la apenas pode fazer com que a sua música se torne inaudível” (PEDROSA, 1997/2005). Percebe-se que esses aconselhamentos, essa afetividade projetada para um futuro, tanto nas admoestações da carta de Adichie como nas páginas do diário de Jenny, revelam uma alteridade projetada a partir de experiências pessoais, um entendimento, uma preocupação com o que a sociedade pode oferecer ou no que poderá vir a se transformar.

Em outra obra de Pedrosa, *Os Íntimos* (2010a), a personagem Ana Lúcia escreve uma carta ao protagonista Afonso quando a jovem filha dele falece num acidente. “O Amor, vi-o, cintilante, nos teus dedos, enquanto acariciavas a tua filha, no caixão, como se de novo a acariciasses no berço, enquanto dormias” (PEDROSA, 2010a, p. 68). Mais uma vez a alteridade move os aconselhamentos entre as personagens e, curiosamente, a escrita é veículo do que, mesmo estando próximas, as personagens não encontram uma forma de comunicar umas às outras.

Voltamos ao texto de Adichie (2017) e encontramos a continuação com a sequência de aconselhamentos sobre como criar uma filha segundo uma perspectiva feminista em sua carta à amiga de infância: 6) “Ensine [sua filha] a questionar a linguagem”; 7) “Nunca fale do casamento como uma realização”; 8) “Ensine [sua filha] a não se preocupar em agradar”; 9) “Dê a Chizalum um senso de identidade”; 10) “Esteja atenta às atividades e à aparência dela”; 11) “Ensine-a a questionar o uso seletivo da biologia como ‘razão’ para normas sociais em nossa cultura”; 12) “Converse com ela sobre sexo, e desde cedo”; 13) “Romances irão acontecer, então dê apoio”; 14) “Ao lhe ensinar sobre opressão, tenha o cuidado de não converter os oprimidos em santos”; e 15) “Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal”. Em sua carta para a amiga, Adichie (2017) transmuta-se completamente em alteridade sobre situações em que os ensinamentos do passado podem servir como parâmetro para o que se quer evitar como opressão, dificuldade e sofrimento e que revelam afeto pela amiga, esperança e atenção ao futuro do qual tomará parte a recém-nascida Chizalum e que estão entre as situações-problema dos enredos construídos por Pedrosa em seus romances constituintes da estética da intimidade.

Todos os conselhos escritos por Adichie para a amiga figuram como pontos fundamentais da valorização da condição feminina na sociedade, pretendendo romper com padrões e paradigmas socialmente aceitos como convenções ou tidos como “inofensivos”, “naturais” ou inerentes à condição da mulher, como, por exemplo, o casamento como uma forma de realização pessoal, ou a submissão feminina a uma sociedade patriarcal como uma maneira de status quo ou ordenação própria da civilização.

No romance *Fazes-me falta* (2002/2010b) a denúncia da violência da sociedade patriarcal se dá, entre outras passagens, no capítulo 30,

quando a metafísica personagem Sininho, professora, ativista, política morta, narra um caso de tortura e violência doméstica praticada contra uma menina de apenas cinco anos: “O pai está a bater na menina há muito tempo, não sei as horas mas sei que o tempo voltou a existir agora” (PEDROSA, 2002/2010b, p. 135). Aqui não há admoestações possíveis, prescrição. Há a dor, a descrição dos momentos de tortura, fragilidade e violência a que uma menina é submetida pelas mãos daquele que deveria amá-la e protegê-la. E essa violência contra as mulheres aparece em muitas obras de Pedrosa como uma permanente forma de denunciar que a condição da mulher é de contínua insegurança.

Até mesmo em um romance em que pretensamente as personagens masculinas seriam os protagonistas são as personagens femininas que conduzem a narrativa de Inês Pedrosa, como em *Os íntimos* (2010a). Aqui vemos as personagens Afonso, Pedro, Augusto, Guilherme e Filipe (amigos de longa data, “a malta”, como eles mesmos se denominam, que se encontram uma vez por mês num bar), cujas vidas se entrecruzam entre práticas profissionais, modos distintos de ver o mundo, o futebol, o sexo, os traumas individuais, as infidelidades e as deslealdades, e conversas sobre suas trajetórias, criações literárias, conquistas e desenganos sempre com alguma testosterona e bravatas a disfarçar suas fragilidades, complexos e traumas.

São as diferentes personagens femininas da obra – mesmo as metaficcionalizadas, ou pretensamente incidentais ou secundárias – que acabam conduzindo e norteando a narrativa. Especialmente por meio da carta e do conto da personagem Ana Lúcia (amiga de Afonso), do manuscrito de Bárbara (personagem criada por Pedro) e do conto *Músculo involuntário*, de Orlanda Cohen (paciente de Afonso). Dessa forma, Pedrosa produziu uma narrativa de alteridade feminina num enredo propositalmente protagonizado por personagens masculinas. Ou seja, pela alteridade feminina, mesmo de personagens incidentais ou secundárias, a autora de *Os íntimos* nos permite conhecer o íntimo das protagonistas masculinas, o seu mundo interior não narrado expressamente.

Discutimos nesse texto como a compreensão do outro como uma extensão da (im)possibilidade de compreender-se partindo-se da alteridade feminina na realidade, expressa, por exemplo, nas quinze sugestões da carta de Adichie em *Para educar crianças feministas* (2017), ou da intimidade consentida das personagens criadas por Inês Pedrosa em seus diferentes romances produzidos na literatura portuguesa con-

temporânea entre 1992 e 2019 (mais especificamente nas obras de 1997, 2002 e 2010) – constitui-se como um desafio de aprendizagens subjetivas e testemunhos íntimos, sendo motivadora e mobilizadora de enredos de ficção, de visões de mundo (individuais ou coletivas), de práticas sociais e, principalmente, de afetos e essências, como destacou Michel Serres (2015).

As epígrafes com trechos de poemas de Maria Teresa Horta (2006) pretenderam abrir nossa percepção para o poder feminino de outrar-se, simbolizado pela sensibilidade e pela persistência da mulher ao longo dos tempos que, como enfatizou Paul Ricoeur (2014), vão compor as narrativas literárias de ficção e as histórias da vida real.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

HORTA, Maria Teresa. *Cem Poemas: antologia pessoal mais 22 inéditos*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

PEDROSA, Inês. *Os íntimos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010a.

PEDROSA, Inês. *Fazes-me falta*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010b [2002].

PEDROSA, Inês. *Nas tuas mãos*. São Paulo: Planeta, 2005 [1997].

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Trad. de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SERRES, Michel. *Narrativas do Humanismo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.



Repórter mirante – 30 anos do bumba-meu-boi brilho da ilha: cultura popular e visibilidade do brincante

Mirante reporter – 30 years of bumba-meu-boi brilho da ilha: popular culture and jumper’s visibility

*Fábia Holanda de Brito
Universidade Feevale (Feevale)/Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão (IFMA)*

Resumo: O São João do Maranhão em 2022 foi vitrine de diversas reportagens diárias no Sistema Mirante, filiada da emissora Globo no Maranhão¹. Após dois anos sem as festas, fato ocasionado pela pandemia de Covid-19, grupos folclóricos ganharam mais notoriedade com reportagens direcionadas a si, com o caso do bumba-meu-boi Brilho da Ilha, que completou 30 anos de existência. Objetivo é mostrar a importância da mídia televisiva para os grupos tradicionais da cultura popular maranhense, com destaque para o papel das mulheres, seja presidente do grupo ou brincante. Este trabalho baseou-se na pesquisa qualitativa, com foco de estudo no processo vivenciado pelos sujeitos na observação participante. O universo deste trabalho é a capital São Luís, em junho de 2022, durante os preparativos na cidade que possui nas suas festas juninas o bumba-meu-boi como maior construto de identidade. O boi Brilho da Ilha é um representante do Sotaque de Orquestra, que já participou de diversos festivais internacionais fora do país e tem o reconhecimento dentro do estado. Com a reportagem, o grupo obteve mais contratos e admiradores/seguidores e valorização dos brincantes, ao se ver, por reconhecerem-se na tela, levando a cultura popular além-fronteiras. O grupo representa muitos outros que lutam para continuar a tradição do boi.

Palavras-chave: Reporter Mirante; Boi Brilho da Ilha; Brincantes.

Resumen: São João do Maranhão en 2022 fue escaparate de varios reportajes diarios sobre el Sistema Mirante, afiliado a la emisora Globo en Maranhão¹, después de dos años sin fiestas, provocadas por la pandemia del covid 19, los grupos folclóricos ganaron más notoriedad con reportajes dirigidos a ellos, como bumba-meu-boi de orquesta, Brilho da Ilha, que completó 30 años de existencia. Tiene como objetivo mostrar la importancia de los medios televisivos para los grupos tradicionales de la cultura popular de Maranhão, con énfasis en el papel de la mujer, sea presidenta o jugadora del grupo. Este trabajo se basó en una investigación cualitativa, centrando el estudio en el proceso vivido por los sujetos, en la observación participante. El universo de este trabajo es la capital São Luís, junio de 2022, preparativos en la ciudad que tiene sus fiestas de junio – el bumba-meu-boi, la mayor construcción de identidad. El buey Brilho da Ilha es un representante del acento orquestal, que ha participado en varios festivales internacionales fuera del país y es reconocido dentro

¹ REPÓRTER MIRANTE destaca os 30 anos do Boi Brilho da Ilha. *TV Mirante*, São Luís, 18 jun. 2022. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/ma/tvmirante/noticia/reporter-mirante-destaca-os-30-anos-do-boi-brilho-da-ilha.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022

del estado. Con el reportaje como grupo obtuvo más contratos, admiradores/seguidores y los jugadores valorados al verse, reconocerse en la pantalla, llevar la cultura popular a través de fronteras, el grupo representa a tantos otros, que luchan por continuar con la tradición del buey.

Palabras clave: Reportero de la glorieta; Boi Brilho da Ilha; Jugadores.

O bumba-meu-boi e as festas juninas maranhense

As festas juninas são festejadas em praticamente todo o Brasil, com a Região Nordeste tendo-as como uma das suas principais marcas culturais. No estado do Maranhão não é diferente. Na capital maranhense, São Luís, a principal atração nos arraiais² é o bumba-meu-boi em sua variedade de ritmos, sotaques³, coreografias e indumentárias percebida pela programação oficial de órgãos do estado e prefeitura – o boi está presente em maior quantidade de apresentação.

Este trabalho tem o objetivo de mostrar a importância da mídia televisiva para os grupos tradicionais da cultura popular maranhense, com destaque para o papel das mulheres, seja presidente do grupo ou brincante. Este trabalho baseou-se na pesquisa qualitativa, com foco de estudo no processo vivenciado pelos sujeitos, ou seja, a observação participante, além de pesquisas no decorrer de experiências e minha dissertação⁴ sobre o bumba-meu-boi Brilho da Ilha.

O São João do Maranhão em 2022 foi vitrine de diversas reportagens diárias no Sistema Mirante, filiada da emissora Globo no Maranhão⁵. Após dois anos sem as festas, fato ocasionado pela pandemia Covid-19, grupos folclóricos ganharam mais notoriedade com reportagens direcionadas a si, como foi o caso do bumba-meu-boi da

² Arraiais são locais em que ocorrem as apresentações das brincadeiras juninas, enfeitados com bandeirinhas, balões coloridos, barracas com comidas típicas e outras coisas que os caracterizam.

³ Os grupos classificados em sotaque usam estes instrumentos: Sotaque da Baixada (pandeirões de três tons, matraca); Sotaque de Zabumba (pandeirinhos ou repinique e zabumba); Sotaque de Orquestra (instrumento de corda, de sopro, maracá, zabumba e de bumbo); Sotaque de Matraca ou Ilha (lira maracá grande em forma de estrela ou redonda, matracas, que são dois pedaços de madeira, pandeirões); Sotaque de Costa-de-Mão (pandeiros de costa de mão); Sotaque Alternativo (usa e misturas sotaques e instrumentos)

⁴ BRITO, Fabia Holanda de. Do Maranhão para o mundo- o bumba meu boi de orquestra: tradição, cultura popular e turismo no brincar do Brilho da Ilha. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016.

⁵ REPÓRTER MIRANTE destaca os 30 anos do Boi Brilho da Ilha. *TV Mirante*, São Luís, 18 jun. 2022. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/ma/tvmirante/noticia/reporter-mirante-destaca-os-30-anos-do-boi-brilho-da-ilha.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022

orquestra⁶ Brilho da Ilha, que completou 30 anos de existência. Com um programa exclusivo voltado ao grupo, a visibilidade, o reconhecimento e a valorização foram as palavras mais usuais entre brincante e admiradores.

Os festejos juninos são festas populares que acontecem em todos os municípios maranhenses. As cidades se enfeitam com cores e adereços que remontam o imaginário da roça estilizado da vida simples do homem e da mulher do campo, com predominância de apresentações com o boi. Usarei o termo bumba-meu-boi, como é reconhecido também no Rio Grande do Norte, em Alagoas e no Piauí, além do Maranhão (MARQUES, 1999), além de brincadeira, brincantes e folguedo, que denotam o mesmo significado de diversão, lazer e prazer em fazer parte do bumba-boi.

Para coletar dados, foi realizado o estudo do grupo de bumba-meu-boi Brilho da Ilha, do qual sou brincante há 30 anos, tornando-me observadora participante. Dessa forma, pude coletar depoimentos, partilhas e comportamentos desse grupo que ajudam a compreender a criação e a vivência do performático a partir do ensaio e dos personagens do maior folguedo do estado. O ensaio do boi é visto aqui como lazer, pois “a questão do lazer ocupa espaço de relevo no campo das ciências humanas” (MAGNANI, 2003, p. 7), aliando minha formação em História com minha posição privilegiada de ser brincante.

Festejar o mês de junho é comum no Nordeste, ou seja, as festas juninas fazem parte do calendário local, que celebram os santos católicos Santo Antônio (13 de junho), São João (24 de junho), São Pedro (29 de junho) e São Marçal (30 de junho), esse último exclusivo de São Luís e dedicado aos brincantes de bumba-meu-boi, por tradição popular e lei municipal. A partir do “observando o familiar” proposto por Velho (1980), coloco-me também na seara da brincadeira do bumba-meu-boi como nativa, brincante e pesquisadora.

O bumba-meu-boi é uma manifestação tradicional do folclore maranhense. Essa festa ou brincadeira, como é conhecida no estado, tem um significado místico-religioso, apresentando a história de vida e morte do boi. O folguedo foi registrado pelo Instituto do Patrimônio

⁶ O sotaque de orquestra, por conseguinte, destaca-se na relação entre os bois como aquele que mais tem trazido elementos novos, considerados possíveis ameaças à continuidade da tradição. Mas, ainda assim, quando se discutem contribuições tradicionais específicas de cada sotaque, incorporadas aos significados do que é ser maranhense atualmente, o sotaque de orquestra também aparece (ALBERNAZ, 2013).

Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Bem Imaterial da Cultura Brasileira em 2011. Em 2019 o complexo cultural do bumba-meu-boi foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. A brincadeira possui ciclos ou etapas⁷: ensaios, batizado, apresentações e morte.

A festa em louvor aos santos juninos nos ajuda a compreender esse contexto híbrido e sincrético do batizado, em que a tradição na celebração coletiva conquista novos adeptos que constroem novos eventos e identidades, experimentam tradições e trazem as memórias africanas e o catolicismo popular. Desse modo, o bumba-boi maranhense ultrapassa o estatuto de manifestação folclórica ou cultural para ser considerado “quase uma forma de oração” (AZEVEDO NETO, 1983, p. 66).

Os ensaios do Brilho da Ilha iniciam após o Sábado de Aleluia. O batizado realizado, ou seja, “as bênçãos” dadas pelo padre marcam o início da nova temporada, com indumentarias, músicas e coreografias novas. As apresentações se seguem por todo o mês de junho, julho e outros (quando contratado).

A sua representação assume diferentes formas em virtude da amplitude do seu campo cultural. Também conhecido como bumba-boi, brincadeira do boi e brincadeira, o que estabelece a sua categoria de lúdico. Traz o ciclo festivo: ensaios, batizado, apresentações e morte do boi.

O boi é a maior festividade da cultura popular local e atrai grande número de participantes, envolvendo suas vidas durante boa parte do ano. No Maranhão o ciclo do boi vai dos primeiros ensaios, a partir do Sábado de Aleluia, em março ou abril, até meados de outubro, quando são realizados os últimos rituais de morte do boi. Após o ensaio redondo, pelo dia de Santo Antônio, os bois costumam ser batizados na véspera da festa de São João, diante de um altar com imagem do santo padroeiro, onde se reza a ladainha e se derrama a água benta, com devotos ajoelhados e padrinhos segurando velas e toalha. (FERRETI, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, no âmbito local é pertinente que percebamos as influências étnicas (povos originários, africanos e europeus) e as interações culturais que o Maranhão recebeu para a criação e/ou a implementação do bumba-meu-boi. Mediante o exposto, essas influências resultaram nesse universo religioso, sistemas de crença que se conectam e se

⁷ O boi Brilho da Ilha não possui a morte, ou seja, se apresenta o ano todo e não morre, como os outros grupos mais tradicionais que fazem a festa da morte do boi, como Sotaque e Matraca, Costa de mão, Baixada).

cruzam no folguedo por meio de formas rituais de devoção e diversão. A festa cresceu, propagou-se e está inserida no mercado cultural.

O mítico, a lenda ou o auto do bumba-meu-boi é presenciado no cotidiano da cidade de São Luís. A mítica história de mãe Catirina, apresentada no folguedo, é também (re)contada nas escolas, pelos mais velhos e em peças teatrais, fazendo parte da história e do imaginário maranhense. Assim, o auto constitui uma representação cênica que assume dimensões diferentes descritas pelos próprios brincantes e organizadores, por isso assume em cada localidade sua especificidade; sendo, no entanto, o tema central mantido: as relações entre Catirina, Chico e o boi.

As mulheres não podiam participar do boi, então os homens se fantasiavam ou colocavam máscaras para representarem Catirina. Com luta, organização e resiliência, as mulheres desempenham papéis na brincadeira de brincante a presidente do grupo. Sobre o auto do boi:

Em uma grande fazenda de criação de gados, um casal de escravos, Catirina e Francisco (também conhecidos como Mãe Catirina e Pai Francisco, em algumas regiões) passam por uma situação inusitada. Catirina está grávida e, certo dia, conta ao marido que está morrendo de desejo de comer língua de boi. O marido, sabendo que desejo de mulher grávida é uma ordem, busca uma solução. [...] Assim pai Francisco sai em busca de uma “cura” para o boi, em aldeias distantes, até que o boi é ressuscitado, iniciando assim, a maior festa popular do Maranhão. (IPHAN, 2011).

Reafirmamos que o São João no Nordeste é considerado um fato social. Em São Luís esse período é planejado, promovido e aguardado pelos fazedores de cultura e comunidade em geral. Dessa forma, a cultura popular agrega valor e proporciona lazer, brincadeira, e congrega “pedaços” da cidade. O boi é brincadeira, brincar é lazer.

Brilho da ilha

Os grupos de bumba-meu-boi diferenciam-se pelo sotaque e cada sotaque traz nas suas características a marca de sua origem. O sotaque indica o estilo, a forma de “tocar”, “dançar”, “brincar”, as especificidades nas indumentárias e nos personagens, criando características próprias a cada “sotaque” que os diferenciam entre si. Os sotaques conhecidos no Maranhão são: Sotaque de Zabumba ou Guimarães, tido como o mais antigo; Sotaque de Matraca ou Ilha; Sotaque de Pindaré

ou Baixada; Sotaque de Costa de mão ou Cururupu, relacionado ao município de sua origem Cururupu; e o Sotaque de Orquestra.

O boi Brilho da Ilha é de Sotaque de Orquestra, ou seja, usa instrumentos de sopro como clarinete, saxofone, trompete e trombone, além do violão, cavaquinho, clarinete, flauta, tamborim e outros. Possui em média 120 brincantes que vivenciam personagens do auto do boi: mãe Catirina, pai Francisco, vaqueiros e vaqueiras campeadores e de fita, índias, miolo do boi (maneja o brinquedo/boi).

De acordo com a fundadora, idealizadora do Brilho da Ilha, a senhora Claudia Sampaio, o boi surgiu de uma necessidade percebida por ela em virtude da falta de bois de orquestra em seu bairro, Ipase. A senhora Claudia sempre teve vontade de brincar em um boi, mas seu pai, o senhor José Sampaio, conhecido como Seu Curral, não permitia. Entretanto ela conseguiu dançar num boi chamado de Centro Educacional Imaculada Conceição (CEIC), de Sotaque de Orquestra, mas queria mais que ser brincante.

Após o fim de uma temporada junina, falou com os colegas sobre a ideia de “colocar um boi”, e assim o Brilho da Ilha surgiu, no dia 27 de julho de 1992. Ela nos conta:

A ideia para a formação do boi se deu por uma deficiência sentida por mim, que havia na temporada, uma falta de bois, eu tinha uma enorme vontade de sair em um boi, mas meu pai não deixava ai conseguir dançar no Boi do CEIC do São Cristóvão. Resolvi juntamente com outros colegas do boi do CEIC formar o Brilho da Ilha que foi fundado no dia 27 de julho de 1992. A escolha do nome foi feito pelos brincantes e o presidente que deram varias sugestões ate que o nome Brilho da Ilha foi o que ficou. O senhor Wellington ajudou na ata da fundação e registrou na JUCEMA (Junta Comercial do Maranhão), como entidade filantrópica. No inicio os músicos só queriam dinheiro, até os ensaios eram pagos, ate que meu pai se comoveu de mim e trouxe para o boi o senhor Biné do Banjo, o senhor Lobato para compor a orquestra e ajudar nas musicas. Um dia o cantor do boi faltou e eu fiquei angustiada e meu pai mais uma vez me ajudou, “obrigou” meu irmão Claudio a cantar neste dia, mas Claudio que estava estudando para ser testemunha de Jeová, não queria, mas foi “obrigado”. Deu certo e ate hoje ele é o cantor principal. O meu pai entrou de vez na organização do boi, pois via a minha luta para com o grupo e eu fiquei na parte da administração. O nosso primeiro patrocínio foi dado pela ALUMAR, depois de insistir e receber oito não's, o dinheiro foi para a confecção das indumentárias. (Claudia Sampaio, fundadora e Catirina do Brilho da Ilha, em entrevista).

A ALUMAR (Consórcio de Alumínio do Maranhão) foi responsável por tudo do boi e um ano depois, em 1993, o Brilho da Ilha re-

cebeu o título de revelação do ano. A notícia veio em um jornal local. O boi tornou-se de utilidade pública do município de São Luís e do estado, pois toda brincadeira tem que ter essa utilidade, ou seja, agregar a comunidade em torno da cultura popular. A senhora Claudia Sampaio continua sua narrativa:

Em 1994 o nosso grupo era um dos grupos mais falados da ilha de São Luís, por entrar no grupo especial, o grupo A, [...]. A primeira viagem do boi foi para a Espanha, em 2001, para participar do Festival Internacional de Folclore em Leganés 60 e Madri. Eu acho que algumas coisas nós conseguimos de positivo ao longo desses anos, como aproximar a Catirina com Chico, eu fazendo o papel de Catirina, [...] nós passamos para o público o amor entre Catirina e Chico, fizemos com que as crianças interagissem com os personagens. Inovamos com a carruagem, onde as crianças esperam para poder andar nela. Fico aqui me lembro de diversas inovações que fizemos, como colocar um globo gigante sair de dentro a índia guerreira negra.[...] No início, o Brilho da Ilha não tinha uma cor definida, como os demais bois. Apresentou-se nos inúmeros arraiais da capital, ainda de forma “tímida”, também em alguns municípios maranhenses; mais tarde despontando para outros estados, chegando, na atualidade, a outros países. Em 1993, recebeu atenção da mídia televisionada, sendo considerado um “boi de destaque”. A cada ano, davam-se retoques especiais nas indumentárias das índias e dos vaqueiros, na coreografia, nas toadas e na orquestra. Prática esta, realizadas por todos os grupos de bois, principalmente de orquestra. (Claudia Sampaio, fundadora e Catirina do Boi Brilho da Ilha, em entrevista).

O Brilho da Ilha não tinha uma cor definida, como os demais bois. Apresentou-se nos inúmeros arraiais da capital ainda de forma “tímida”, também em alguns municípios maranhenses, mais tarde despontando para outros estados, chegando, na atualidade, a outros países. As indumentárias eram coloridas e de crochê.

Em 1993 recebeu atenção da mídia televisionada, sendo considerado um “boi de destaque”. A cada ano davam-se retoques especiais nas indumentárias das índias e dos vaqueiros, na coreografia, nas toadas e na orquestra, prática realizada por todos os grupos de bois, principalmente de orquestra.

O boi Brilho da Ilha é um representante do Sotaque de Orquestra⁸, que já participou de diversos festivais internacionais fora do país e tem o reconhecimento dentro do estado. Com a reportagem o grupo obteve

⁸ O Sotaque de Orquestra é, sem dúvida, o que possui mais representantes inscritos na Secretaria de Cultura do Estado, a cada ano surgem novos grupos, com eles novos estilos e novas adequações à tradição maranhense de brincar o boi. O grupos de Sotaque de Orquestra são maioria e muito apreciados por visitantes.

mais contratos e admiradores/seguidores bem como valorização dos brincantes, ao se ver, por eles reconhecerem-se na tela, principalmente as mulheres, levando a cultura popular para além das fronteiras. O grupo representa muitos outros que dia a dia lutam para continuar a tradição e a resiliência do boi.

O grupo Brilho da Ilha busca diferenciar-se de outros por meio da fidelização das cores de suas roupas e da marcação gráfica dos passos que compõem sua coreografia, considerada rápida e diversificada, com formação de figuras geométricas e muita movimentação dos brincantes, não ficando na formação somente de fileiras. Apresenta-se nas cores vermelho, preto, branco, amarelo e laranja.

Outra novidade, na época: índias, vaqueiros de fita e de frente dançarem juntos, com a mesma coreografia. Com o crescimento do grupo, as indumentárias passaram a ser confeccionadas por costureiras e artesãos contratados, mas alguns adereços, como flecha das índias, colares, bordados em sapatilhas, continuam sendo executados pelos brincantes. A orquestra é também acelerada, se comparada com outros grupos, mais um diferencial na identidade do grupo.

O sotaque de orquestra, por conseguinte, destaca-se na relação entre os bois como aquele que mais têm trazido elementos novos, considerados possíveis ameaças à continuidade da tradição. Mas, ainda assim, quando se discute contribuições consideradas tradicionais específicas de cada sotaque, que são incorporados aos significados do que é ser maranhense atualmente, o sotaque de orquestra também aparece. (ALBERNAZ, 2013, p. 102).

Personagens que compõem as apresentações do Brilho da Ilha:

- Catirina, personagem de Claudia Sampaio, fundadora do grupo – usa um vestido colorido com falsa barriga para simbolizar uma mulher nos últimos dias de gravidez e uma charrete para entrar no local de apresentação;
- Pai Francisco, vivenciado há anos por Antonio Carlos – veste roupas de um vaqueiro ricamente bordadas e apresenta-se como um homem apaixonado por sua mulher Catirina;
- Vaqueiros(as) de frente ou campeador(a) – usam roupas bordadas com canutilhos, miçangas e lantejoulas, seus chapéus são bordados e na ponta trazem canutilhos que fazem um efeito nas coreografias, nas mãos há um maracá também enfeitado que serve para fazer a marcação das músicas e os passos da coreografia (eu sou a cam-

peadora que dança na frente conduzindo o boi, papel geralmente realizado por homens, um diferencial no Brilho da Ilha);

- Vaqueiros(as) de fita – assemelham-se aos vaqueiros de frente, usam as mesmas roupas, com diferença apenas nas cores, mas sua grande diferença está nos chapéus de formato diferente dos vaqueiros de frente, trazendo fitas compridas e coloridas que esvoaçam com a coreografia;
- Índias – usam indumentárias típicas de índias, como cocar, corpete, braceletes nas mãos e pés, além de uma lança enfeitada, suas sapatilhas são bordadas da cor da fantasia, com muito brilho;
- Índia Guerreira – personagem inventado há pouco tempo, consiste em uma índia com as mesmas roupas das outras, porém a cor é diferente e geralmente o cocar é de tamanho maior, sendo um destaque que dança com um dos bois, fazendo coreografias livres das demais índias;
- Boi (miolo) – uma carcaça ricamente coberta com um couro bordado manuseada por um miolo, uma pessoa que fica embaixo movimentando, imitando um boi e fazendo movimento coreografado, o couro do boi do Brilho da Ilha tem chochê, uma diferença em relação aos demais bois de Sotaque de Orquestra;
- Burrinha – uma carcaça de burrinha presa por suspensório e conduzida por um brincante, que passeia por todo o grupo na apresentação.

Figura 01 – Mioslos do boi Brilho da Ilha se apresentando.



Fonte: arquivo pessoal.

No ano de 2022 o grupo completou 30 anos de existência, então criaram-se muitas expectativas entre os brincantes, com indumentárias, toadas (músicas) e coreografias novas. Entretanto essa data também foi marcante porque desde 2020 o mundo parou com a pandemia da Covid-19, e com a vacinação finalmente as festas juninas em São Luís do Maranhão aconteceram em dois meses (junho e julho), movimentando todo o setor cultural e turístico.

O grupo Brilho da Ilha busca diferenciar-se de outros por meio da fidelização das cores de suas roupas e da marcação gráfica dos passos que compõem sua coreografia, considerada rápida e diversificada, com formação de figuras geométricas e muita movimentação dos brincantes, não ficando na formação somente de fileiras, comuns a outros grupos.

O boi entrou para uma lista dos dez bois de Sotaque de Orquestra mais luxuosos de São Luís, lista esta feita todos os anos por pessoas ligadas à área cultural das secretarias municipal e/ou estadual que vão a arraiais, assistem aos grupos e os classificam. Participam também desse julgamento os grupos de bumba-meu-boi representados por associações ou Liga dos Bois.

Os agentes envolvidos com a produção dessa manifestação de cultura popular, os brincantes e o público, com o crescimento do turismo na capital, perceberam uma oportunidade de agregar valor à cultura local, atrair mais visitantes, gerar receita e manter acesa a chama da tradição local.

Sociabilidades e lazer na brincadeira

O bumba-meu-boi e a festa aos santos juninos, principalmente a de São João, transforma estados, principalmente São Luís, em um grande arraial, espaço de representação da maranhensidade, tendo o boi como o maior representante dessa festa, em que a noite confunde-se com o dia, brincando, torcendo por seu predileto, até o amanhecer.

A vida “normal” começa após o Carnaval, ditado ou expressão muito conhecida no país. No Maranhão, especialmente na capital, o mais aguardado, de acordo com meios de comunicação, narrativas e pesquisas realizadas em âmbito local, os festejos juninos são mais aguardados e apreciados que o próprio Carnaval ou se equivalem.

O boi é sinônimo de muitas coisas, entre elas está o lazer, a brincadeira e a satisfação de sair da rotina, mergulhar no universo do lúdico e construir o auto no bumba-meu-boi para mais uma temporada.

O caráter social também é importante para ser destacado, visto que essa manifestação agrega dinâmicas que se propagam em aspectos de ordem das interações sociais e pessoais do indivíduo envolvido. O respeito que cada integrante tem pela figura do organizador da brincadeira, o compromisso com o grupo e com as pessoas que o assistem, a satisfação pessoal ou o apego religioso são exemplos de ações que ilustram a força articulada da manifestação na comunidade. (IPHAN, 2011, p. 198-199).

O ciclo de ensaios de bumba-meu-boi tem seu início geralmente no primeiro fim de semana após o Carnaval, embora seu auge, como já dito, seja o mês de junho, nos dias que antecedem o batizado. Os ciclos ou as etapas presentes na brincadeira são: ensaios, batizado, apresentações e morte do boi. No calendário festivo o período junino concentra a segunda maior quantidade de expressões culturais do Brasil, de acordo com dados da Secretaria de Turismo e Cultura do Maranhão.

O ensaio do bumba-meu-boi engloba o tratamento de diversas questões, desde detalhes referentes à chamada e à entrada de novos brincantes, aos acertos de local e hora para ensaios, com músicos, cantadores (cantores), “marcador dos passos”, costureiras e bordadeiras, até modelos e mudanças em roupas e indumentárias, dentre outros aspectos que vão surgindo no decorrer do ciclo.

Para Azevedo Neto (1997, p. 65), no que se refere aos ensaios do boi, “Verifica-se que a preocupação maior é a própria brincadeira. A intenção de treinar é bem menor que a intenção de se divertir. A verdade é que, nesses ensaios, poucas coisas ficam estabelecidas”.

O bumba-meu-boi também proporciona experimentações e vivências em família, cujo brincar passa de geração a geração, possibilitando tradição, continuidade e resiliência, como visto na Figura 02, em que a brincante e pesquisadora vivencia seu personagem (vaqueira) ao lado do filho, que além de dar vida ao animal “burrinha” é também miolo mirim do Brilho da Ilha, encantando por onde passa com suas coreografias aprendidas no convívio com o miolo mais experiente.

Figura 02 – Mãe vaqueira campeadora e filho na burrinha.



Fonte: Arquivo pessoal.

Os sujeitos que elaboram e dão continuidade às culturas populares costumam nomear de “fazedores de cultura”. Os papéis desempenhados por eles são inúmeros: diretores, bordadores, coreógrafos, compositores, personagens, músicos, motoristas, roteiristas, artesãos e assim por diante. No Brilho da Ilha os brincantes colocam e aprendem novas coreografias e músicas e opinam sobre novas indumentárias, mas existe um pequeno grupo que lida de forma “secreta” com o que vestiremos para a nova temporada.

É no pressuposto da maneira criativa, tradicional e de sociabilidade que o lazer na cidade pode ser visto também como uma prática de manter vivo o vivenciar cultural passado por gerações. O direito ao lazer significa também direito aos espaços como praças e associações dentro e fora da comunidade “boieira”, para serem reconhecidas e asseguradas as condições para expressão e exercício, como transporte (coletivo), infraestrutura e segurança.

Além de proporcionar lazer, encontros e sociabilidades, o boi proporciona também andar pela cidade, transitar em seus setores e construir uma rede de amizades e contatos.

O boi simboliza um espaço de reorganização dos laços de solidariedade e sociabilidade, tanto os ensaios como as apresentações dos grupos, possibilitam o reencontro dos brincantes com seus conterrâneos, parentes e amigos que fizeram o mesmo percurso, estimulando inclusive, um trânsito desses indivíduos entre os bairros onde os do “seu lugar”

estão presentes, mesmo que seja distante dos seus locais de moradia. (SILVA,2008, p. 07).

A realidade de cada sujeito, a sua trajetória social dentro e fora da comunidade também diversa e a confluência entre o plural e a singularidade fazem parte de uma brincadeira que é construto cultural do maranhense. De acordo com Velho (2003, p. 29), “o repertório de papéis sociais não são está situado em um único plano, mas a sua própria existência está condicionada e essas múltiplas realidades”.

Dessa forma, a cultura popular agrega valor, proporciona lazer, brincadeira, e congrega “pedaços” da cidade. Os grupos folclóricos espalhados em diversas localidades ou comunidades reúnem crianças, jovens, adultos e idosos com ensaios, apresentações e festas para angariar dinheiro e colocar a brincadeira na rua, como é o caso do Brilho da Ilha.

Considerações finais

Com o fenômeno da globalização, a lógica de mercado e o crescente desenvolvimento do turismo cultural, as tradições como os folguedos passaram a estabelecer um diálogo estreito com o mercado, tornando-se espaços de produção e consumo turístico, além de tornarem-se pauta televisiva no estado, cujas emissoras fazem reportagens nos meses que antecedem as festas e durante toda a programação local mostram sujeitos brincantes que se transformam em personagens do auto do bumba-meu-boi.

O Maranhão está no circuito nacional de turismo, principalmente no mês de junho, quando a capital, São Luís, enfeita-se e prepara-se para receber turistas que vêm conhecer e apreciar a “Cidade Patrimônio da Humanidade”, as outras belezas naturais do estado e as festas juninas, que apresentam ao visitante uma gama de manifestações, mas têm como carro-chefe o bumba-meu-boi.

Dessa forma, os processos cotidianos se tornam visíveis a partir do olhar do pesquisador que os identifica e começa a tentativa de explicar, por meio da observação e de outros métodos de pesquisa, os significados, os signos e os sentidos de grupos sociais como os boieiros, que são formadores de identidades e constituem espaços de trocas culturais, pertencimento, coletividade e individualidade de sujeitos.

O trabalho teve o objetivo de mostrar a importância da mídia televisiva para os grupos tradicionais da cultura popular maranhense, com destaque para o papel das mulheres, seja presidente do grupo ou brincante. A reportagem do Sistema Mirante, filiada da emissora Globo no Maranhão, repercutiu no estado e na comunidade boieira.

Atualmente o Brilho da Ilha é um grupo de bumba-meu-boi de referência no seu Sotaque de Orquestra, premiado em festivais internacionais de folclore. Dessa forma, pode-se encontrar como parte de seu portfólio apresentações em países como Portugal, Alemanha, Holanda, França, Bélgica, Eslováquia, China, Eslovênia, Croácia, Áustria, México, além da Itália, onde ganhou dois prêmios inéditos para o Brasil, disputando com 35 nações e sendo recebido por sua santidade Papa Bento XVI – o Papa Francisco abençoou a carcaça do boi e seu bordado (couro do boi). Em julho de 2016 o grupo participou de mais festivais no México e na China.

Pesquisar minha própria sociedade, enquanto nativa, é desafiador. Busco equilíbrio (nada fácil), o ethos e os limites que me colocam em classe, sociedade, teorias e visões, ainda mais sendo brincante, entretanto o olhar da pesquisadora, aliado à etnografia e sustentado com arcabouço teórico me leva a reflexões e alteridade.

A cultura é um elemento representativo e construtivo da identidade, seja nação, sociedade, comunidade ou população. O bumba-meu-boi é o maior representante cultural do Maranhão, com seus ritmos, cores, sotaques e personagens, trazendo em seus sotaques misturas de etnias, territórios e símbolos.

Assim sendo, os aspectos simbólicos e religiosos marcam o fazer e o compartilhar na festa do boi. Por isso, mesmo que esteja tendo projeções além-fronteiras do estado, o boi mantém significados e ressonância para a cultura popular e as comunidades locais, e o Brilho da Ilha tornou-se ao longo de sua história referência em seu sotaque (orquestra), alinhando-se ao tradicional e a modernidade, em linha tênua, que é uma das suas características como grupo.

Referências

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. Dinâmicas do Bumba-meu-boi maranhense: classificação em “sotaques” e participação do público. *Revista Olhares Sociais*, PPGCS/UFRB, v. 2, n. 2, 2013.

AZEVEDO, Américo. *O ABC do Bumba-meu-boi no Maranhão*. São Luís: Alumar, 1997.

AZEVEDO NETO, A. Bumba meu boi no Maranhão. São Luís: Alcântara, 1983.

BRITO, Fabia Holanda de. *Do Maranhão para o mundo – o bumba-meu-boi de orquestra*: tradição, cultura popular e turismo no brincar do Brilho da Ilha. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016.

FERRETTI, Sergio. Bumba-meu-boi e religiosidade no Maranhão. In: CUNHA, Ana Stela de Almeida. *Boi de zabumba é a nossa tradição*. São Luís: SETAGRAF, 2011. p. 19-26.

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTISTICO NACIONAL (IPHAN). *Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão*: Dossiê do Registro como Patrimônio Cultural do Brasil. São Luís: IPHAN. 2011. p.15 – 110.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço*: Cultura popular e lazer na cidade. 3. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003.

MARQUES, Francisca de Sá. *Mídia e Experiência Estética na Cultura Popular*: o caso do bumba-meu-boi. São Luís: Imprensa Universitária, 1999.

SILVA, Gisélia Castro. *Cultura popular e poder político no maranhão*: contradições e tensões do bumba-meu-boi no Governo Roseana Sarney. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

REPÓRTER MIRANTE destaca os 30 anos do Boi Brilho da Ilha. *TV Mirante*, São Luís, 18 jun. 2022. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/ma/tvmirante/noticia/reporter-mirante-destaca-os-30-anos-do-boi-brilho-da-ilha.ghtml>. Acesso em: 15 de julho de 2022

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose*: antropologias das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VELHO, Gilberto. *O desafio da cidade*: Novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.



O ato poético e o ato político: sobre luto e enraizamento nos textos de Ana Paula Tavares e Conceição Lima

The poetic act and the political: mourning and need for roots in Ana Paula Tavares' and Conceição Lima's texts

*Fernanda Sampaio Gomes dos Santos
Universidade de São Paulo (USP/CNPq)*

Resumo: A partir da relação teórico-crítica entre literatura, memória e trauma histórico, este artigo propõe uma reflexão sobre o luto enquanto uma experiência coletivamente vivida com base na leitura de poemas da escritora angolana Ana Paula Tavares e da são-tomense Conceição Lima, tendo como ponto de partida os conceitos de enraizamento e desenraizamento, ambos propostos pela filósofa francesa Simone Weil. Essa aproximação se dá pela compreensão de que o desenraizamento é um processo comum ao regime colonial que assolou os países em que essas duas escritoras nasceram. Desse modo, pretende-se pensar como a literatura produzida por elas elaborou de maneira estética os rastros que foram historicamente deixados pela guerra civil, em Angola, e o Massacre de Batepá, em São Tomé e Príncipe, articulando a dimensão subjetiva com a tessitura material da vida no interior do ato poético, que consequentemente é transmutado em um ato político por meio do potencial de resistência que pode ser encontrado nos poemas abordados ao longo deste artigo.

Palavras-chave: Literaturas africanas; Poesia; Memória e trauma histórico; Enraizamento; Simone Weil.

Abstract: Based on the theoretical-critical discussion between literature, memory and historical trauma, this article proposes a reflection on loss and mourning as a collective experience in poems by the Angolan writer Ana Paula Tavares and the Santomean Conceição Lima. The bottom line for this reflection are the concepts of need for roots and uprootedness, both proposed by the french philosopher Simone Weil. This approach is due to the understanding that uprootedness is common in the colonial regime that ravaged the countries where these two writers were born. Thus, we intend to think about how the literature produced by them elaborated in an aesthetic way the traces that were historically left by the civil war, in Angola, and the Batepá Massacre, in São Tomé and Príncipe, articulating the subjective dimension with the material dimension of life within the poetic act, which consequently transmuted into a political act through the resistance potential that can be found in the poems discussed throughout this article.

Keywords: African literatures; Poetry; Memory and historical trauma; The need for roots; Simone Weil.

I. Introdução

No texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (1988) defende que a literatura constitui um dos direitos básicos e universais de toda a humanidade, uma vez que o acesso à leitura literária contribui diretamente para a formação individual e coletiva – revelando, portanto, a face humanizadora da ficção e das artes diante dos traumas vividos e da experiência histórica. Esse pode ser um pressuposto útil para compreender a vida e a obra de escritoras que produziram a sua literatura em países que ainda sofrem as consequências diretas do colonialismo, como é o caso das poetisas Ana Paula Tavares, de Angola, e Conceição Lima, de São Tomé e Príncipe.

Nos escritos dessas duas escritoras, a dimensão ficcional e a concretude da experiência sócio-histórica se misturam e se ampliam, uma vez que os seus modos de existência são marcados por processos traumáticos que continuam sendo profundamente enraizados nessas sociedades. Nos trabalhos com a memória, toda escrita que busca em alguma medida o teor memorialístico exercita a sua função política. Desse modo, as relações entre literatura e memória revelam, sobretudo, um profundo comprometimento ético da escrita literária com o povo e a terra que foi acolhida enquanto substrato poético, religando o conjunto comunitário e a linguagem verbal.

No entanto, os textos literários muitas vezes adquirem significados e interpretações que assumem sentidos plurais, transcendendo o espaço-tempo em que esses mesmos textos foram escritos. Desse modo, a leitura literária pode nos ajudar a encontrar caminhos internos para atravessar momentos de crise, possibilitando a formação de um espaço interno ideal que precede a verdadeira mudança feita no cotidiano concreto. Ao pensar na formação de leitores como um desafio e dever coletivo, a antropóloga francesa Michèle Petit (2013, p. 55-57) escreve o ensaio *Os leitores não deixam de nos surpreender*, em que afirma:

Ler não separa as pessoas do mundo, mas introduz cada indivíduo por uma maneira diferente. A leitura modifica a relação entre as pessoas, sendo capaz de construir uma identidade que não é mais baseada no mero antagonismo entre “eles” e “nós”; a leitura constrói uma identidade flexível e plural [...] A literatura oferece a passagem a outras formas de pertencer à sociedade, algo que pode ter efeitos políticos.

Portanto, as seguintes páginas procuram refletir a respeito do potencial de resistência encontrado nas literaturas engajadas com o ideal

de liberdade, tendo como foco principal a obra das escritoras inicialmente mencionadas. No entanto, o decorrer do texto também propõe olhar para um pouco além das emoções coletivamente vividas, buscando compreender o modo como essas escritoras elaboraram esteticamente as emoções que são particulares e cotidianas – promovendo um encontro íntimo entre o ato poético e o ato político por meio da escrita literária.

II. Sobre o enraizamento

Ao longo da prática de interpretação literária, o conteúdo simbólico e imagético evocado por meio da leitura dos textos reconfiguram paulatinamente a maneira como o leitor ideal lança seu olhar em direção ao mundo, passando pelas dinâmicas de poder e estruturas materiais da vida por meio da prática da atenção para, enfim, provocar uma verdadeira mudança na tessitura material da vida. A filósofa francesa Simone Weil (1909-1943), definiu cuidadosamente a atenção como uma prática estética, ética e política, na medida em que a atenção por si só é um exercício de ação direta diante do real. Para a filósofa, a atenção se encontra imbuída de uma dimensão intelectual, que prevê um esforço subjetivo contrário aos processos externos de reificação do mundo, além de uma dimensão prática alinhada à luta cotidiana contra as diversas formas de opressão da economia capitalista.¹

O professor e crítico literário Alfredo Bosi², ao ler os diários de Weil (1993, pp. 84-86) levando em consideração sobretudo o caráter estritamente político dos seus escritos, definiu a categoria de trabalho como uma parte importante da prática da atenção, uma vez que, para a filósofa, a atenção constituía um trabalho que servia fundamentalmente ao espírito em formação. Weil, enquanto pensadora de tradição cartesiana bastante preocupada com a busca por uma totalidade, enxerga a atenção como uma conquista política, que pode ser obtida com um exercício prático por meio do trabalho com a inteligência.

¹ BOSI, Ecléa. A atenção em Simone Weil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 14, n.1, p. 11-20, 2003

² Este artigo aborda os textos de Simone Weil fazendo uso da perspectiva histórico-dialética, ao passo que o trabalho de Alfredo Bosi privilegia a análise fenomenológica (especialmente a fenomenologia do olhar de Merleau-Ponty). No entanto, decidi mencionar seus estudos acerca da vida e obra de Simone Weil para fins didáticos apesar das divergências teóricas que elenquei, uma vez que Alfredo e Ecléa Bosi notadamente emitiram grandes esforços para popularizar o pensamento de Weil no Brasil, podendo ser uma referência bastante útil para os estudantes e pesquisadores que vierem a se deparar com este texto em algum momento.

Na esteira disso, a disposição para o embate ideológico contra as formas de governo totalitárias e opressivas deve surgir da perseverança do olhar atento para a totalidade concreta – modelo de análise que deve ser privilegiado em uma busca por uma perspectiva sistêmica, portanto, sem recusar uma orientação epistêmica de orientação marxista. Essa lição foi aprendida pela filósofa durante o tempo em que trabalhou e conviveu com operárias das fábricas Alshton e Renault, em Paris, onde encontrou um espaço propício para desenvolver os conceitos de enraizamento e desenraizamento, que são muito importantes para a reflexão aqui proposta, assim como os demais efeitos do colonialismo.

Em seus textos, assim como em seu ativismo político, Weil defendeu que o enraizamento constitui uma das necessidades mais importantes para a alma humana. Em suas palavras:

Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente. (WEIL, 2001, p. 43)

Por sua vez, o seu oposto – isso é, o desenraizamento – também produz efeitos na sociabilidade, de acordo com o pensamento weiliano. Seguindo os rastros de alguns conceitos da filosofia marxista, da qual a filósofa foi uma revisora, como o de reificação e alienação das classes populares, Weil (2001, p. 47) é categórica ao afirmar que os indivíduos que se encontram em estado de desenraizamento “se jogam numa atividade que tende sempre a desenraizar, frequentemente pelos métodos mais violentos, aqueles que ainda não o estão ou não o estão senão em parte”.

Ainda sobre a prática da atenção, a filósofa acrescenta que o conceito, ao ser transposto para a dimensão da práxis, consiste sobretudo em uma observação paciente e de longa duração temporal. Nesse sentido, o conceito de atenção demonstra o seu valor enquanto método, embora mobilize também algumas intenções estéticas – uma vez que, para Weil, a atenção extrema é o que torna possível a constituição de uma imaginação criadora entre os seres humanos (WEIL, 2020). Portanto o conceito de atenção em Weil é complementar ao de enraizamento, conceito central em sua obra, de modo que a prática da atenção pode ser

articulada como uma forma prática de combate aos diversos processos de desenraizamento.

Além disso, a prática da atenção prevê a dissolução ontológica do “eu”, conforme Weil (2020, p. 153): “tudo o que chamo de ‘eu’ deve ser passivo. A única coisa exigida de mim é a atenção – essa atenção tão plena que faz o ‘eu’ desaparecer”. Transpondo o conceito de atenção para o campo da poesia, tal condição desponta em uma contraposição da tradicional divisão dos gêneros textuais, uma vez que esta inscreve o gênero lírico na classificação retórica do que deve ter seu caráter necessariamente considerado como subjetivo, confessional e intimista. A passividade do sujeito promove o seu alargamento: o que anteriormente era íntimo e secreto passa a ser coletivo e adquire, portanto, um espaço de ação prática na vida pública.

Estas breves reflexões buscam, inicialmente, remontar o percurso traçado por Weil a partir da leitura de um conjunto de poemas que, de certo modo, utilizam a imaginação como uma força motriz para a formação de comunidades que tenham em seu eixo a construção de um lugar que seja humanamente habitável.

III. Ana Paula Tavares e Conceição Lima: uma política dos afetos

O espaço propício para a coletividade que foi longamente defendido na teoria e na prática de Simone Weil é encontrado na dicção poética de Ana Paula Tavares, uma vez que os signos descritos nos poemas de sua autoria restituem um centro epistêmico em que predominam as especificidades geográficas, históricas e socioculturais próprias do universo cultural no qual seu texto está cartograficamente inscrito. Desse modo, no interior do conjunto da obra de Paula está situado um cenário propício para o combate ativo ao desenraizamento em suas múltiplas formas, construindo uma forma alternativa de conceber a comunidade e o espaço de origem, ao menos pela intermediação da linguagem.

A extensão do eu, promovida a um princípio estético com a intenção de construir um discurso em que seja possível caber o outro, é a expressão utilizada por Paula para solidificar a sua voz autoral. Esse movimento é executado de uma maneira que tende a equacionar o ato poético e o ato político de uma forma que um não seja reduzido ao outro, sendo essas duas esferas complementares no âmbito da criação literária e artística. Ao longo da sua trajetória profissional, Paula desenvolveu

um extenso percurso como poeta, cronista, historiadora e professora da Universidade Nova de Lisboa, na qual também concluiu a sua pesquisa de doutoramento na área de Antropologia, tendo desenvolvido uma tese acerca das sociedades angolanas Lunda e Cokwe. Entretanto, no que concerne à discussão realizada neste texto, basta saber que Paula nasceu em uma pequena comunidade rural em Huíla, província localizada ao sul de Angola, mas foi criada por seus padrinhos portugueses em um ambiente relativamente urbanizado, o que fez com que ela adquirisse um conjunto de hábitos culturais que foram impostos pela antiga metrópole desde muito nova.

Desde então, Paula vem observando, ainda que à distância, os hábitos que compõem o cerne da tradição cuanhama, grupo étnico pastoril que habita a sua região de origem. Por si só, esse dado já revela muito acerca da sociedade angolana, que não deve ser vista de forma alguma como uma estrutura homogênea. No entanto, o interesse de Paula pelas questões que dão tom para o imaginário e o cotidiano da região não se manifestou somente por isso, uma vez que as diferenças e as especificidades encontradas na Huíla parecem ter afetado o imaginário da escritora de um modo muito particular.

Com isso, a escritora foi desenvolvendo o que podemos chamar de dupla consciência: Paula é uma descendente das culturas agropastoris, mas foi afastada destas ao ser levada para crescer no centro urbano mais próximo – no entanto, não deixou de ser uma mulher do interior de Angola, por mais que tenha recebido uma educação que caminhava na contramão da identificação cultural que tinha com as suas próprias origens. Esse deslocamento a colocou no centro de um processo de desenraizamento sem que nisso estivesse incluída a necessidade de um afastamento geográfico. Portanto as referências que compunham o cenário do seu local de origem marcaram fortemente a subjetividade de Paula nos anos iniciais de sua formação. A escrita veio, mais tarde, por meio de uma tentativa de compreensão dessas duas sociedades completamente distintas entre as quais a autora viveu.³

Refletindo acerca dos diferentes ethos angolanos, Paula dá início a uma tentativa de restituir as narrativas circunscritas à experiência comunitária que povoaram o seu imaginário desde a infância. Para isso, Paula escreve sobre o amor, a morte, a guerra, a infância, o casamento, a traição, entre outros temas, de uma forma que não costuma ser

³ LABAN, 1991, p. 849.

comum na tradição da literatura ocidental. Dessa forma, a experiência comunitária e o trabalho com a memória, sobretudo a memória coletiva, garantem a força da sua dicção poética. Em diversos momentos Paula escreveu que seu texto está situado temporal e espacialmente no local chamado por ela como “sul”, provavelmente fazendo uma referência ao local em que sua terra natal está localizada na cartografia angolana:

Também não sei onde estou [...] porque a minha localização geográfica é sempre um certo sul com montanha à volta e esteja onde estiver acerto os relógios do mundo, as bússolas de dentro para estar a sul mesmo quando a tempestade e o frio me acinzentam a alma e o vento (ah este vento) me desorienta os passos. Fico cansada de procurar lugar para me situar a sul todos os dias para encontrar as águas que conheço, reconhecer a manhã pelos cheiros, contornar as ameaças e acender o fogo. (TAVARES apud ONDJAKI, 2009, online)

Conceição Lima (2015, p. 22) também utiliza o termo “sul” como uma metáfora para demonstrar a construção de um local que pode ser humanamente habitável, tendo escrito em seu último livro, *Quando Florirem Salambás no Tecto do Pico*: “escrevo a Sul, para nomear / a casa que me habita”. A poeta nasceu no arquipélago de São Tomé e Príncipe, precisamente em Santana, vila situada na ilha de São Tomé. Em sua dicção poética são encontrados muitos elementos que compõem a paisagem da sua ilha natal, ganhando, dessa maneira, contornos autobiográficos constituídos por uma evocação memorialista.

Essas memórias acabam adquirindo uma dimensão coletiva ao serem confrontadas pelas marcas do trauma histórico que atravessa o imaginário dos habitantes do arquipélago: o massacre de Batepá, um genocídio colonial cometido pelas tropas portuguesas em fevereiro de 1953. A ilha elegida como o seu lugar de memória, utilizando a expressão de Pierre Nora⁴, é descrita por meio de um emaranhado de afetos, cenas domésticas e familiares, reminiscências da infância e, por fim, presença ostensiva dos fantasmas dos mortos na ocasião do Massacre de Batepá:

Falo destes mortos como da casa, o pôr-do-sol, o curso d’água.
São tangíveis com suas pupilas de cadáveres sem cova a patética sombra, seus ossos sem rumo e sem abrigo e uma longa, centenária, resignada fúria.
Por isso não os confundo com outros mortos.
Porque eles vêm e vão mas não partem
Eles vêm e vão mas não morrem.

⁴ NORA, Pierre. *Entre Mémoire et Histoire: la problématique des lieux*. In: NORA, Pierre (dir.). *Le lieux de mémoire – I: La République*. Paris: Gallimard, 1984. p. XV-XLII.

Permanecem e passeiam com os passos tristes que assombram o barro dos quintais e arrastam a indignidade da sua vida e sua morte pelo ermo dos caminhos com um peso de grillhões.
Às vezes, sentados sob as árvores, vergam a cabeça e choram.
Erguem-se depois e marcham com passos de guerrilha
Não abafem o choro das crianças, não fujam
Não incensem as casas, não ocultem a face
Urgente é o apelo que arde por onde passam
Seus corações deambulam à sombra nas plantações.
Por isso não os confundo com outros mortos [...].
(LIMA, 2012, p. 22)

Os mortos evocados pelo discurso do sujeito lírico são apresentados em sua singularidade, gerando um efeito comunitário dentro do texto – afinal, é por meio dos processos de rememoração que esses mortos permanecem no mundo, tendo as suas existências ancoradas na memória coletiva. Por meio da memória, eles continuam produzindo efeitos no cotidiano, de modo que o sujeito lírico ordena que os vivos não se escondam deles e não ignorem a mensagem ressoada por meio das suas presenças espectrais: “Eis por que vigiam estes mortos a nossa praça/ seu é o aviso que ressoa no umbral da porta/ na folhagem percutem audíveis clamores” (Ibidem).

Esse emaranhado de lembranças e reminiscências é inserido na poesia de Conceição Lima como rastros que resistem ao tempo na medida em que existe a necessidade de comunicar uma mensagem deixada como um legado para as gerações futuras. Em *O rastro e a cicatriz: metáforas da memória* (2006), Jeanne Marie Gagnebin aproxima os conceitos de rastro e escrita, lembrando que a escrita foi por muito tempo um rastro privilegiado que os seres humanos deixaram de si mesmos em palimpsestos, papiros ou urnas funerárias, por exemplo. Dessa forma, a escrita foi empregada na luta contra o esquecimento, servindo para a construção de uma concepção da memória e da lembrança por ser capaz de sobreviver à morte de seu autor e continuar transmitindo a sua mensagem.⁵

A forma de transmissão dessas mensagens foi destacada por Walter Benjamin como parte importante para a construção de uma narrativa da história, uma vez que as narrativas dos vencedores estão simultaneamente alicerçadas como monumentos da cultura e da barbárie. Disso, surge a necessidade de “escovar a história a contrapelo”, em seus próprios termos (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p. 70). Portanto, na escrita de

⁵ GAGNEBIN, 2006, p. 107-119.

Conceição Lima reside uma tentativa de construir uma narrativa que também seja pensada a partir do ponto de vista dos vencidos.

No poema a seguir, Projeto de canção para Gertrudis Oko e sua mãe, a autora evoca carinhosamente desde o título a memória e a experiência histórica da mãe de Gertrudis Oko, sua amiga pessoal. A história transmitida na ocasião do lançamento do livro⁶ conta que a mãe de Gertrudis por três anos levou diariamente alimentos ao seu companheiro que estava preso, sem ser avisada pelos agentes carcerários de que ele havia sido morto nos primeiros dias no cárcere.

Ele, assim como as outras vítimas do Massacre de Batepá, sequer teve direito a ter seu corpo devidamente enterrado pelos integrantes do seu círculo íntimo, sendo os rituais fúnebres feitos com o intuito de honrar a memória dos mortos em todas as sociedades. Nesse sentido, a escrita literária desponta como uma possibilidade de ritualização da memória pelo encontro com a linguagem, preenchendo os espaços lacunares e restituindo os elos que outrora foram rompidos pelo genocídio colonial.

Amanhã iremos: antes do primeiro galo, pé ante pé não vá despertar a cidade que enfim ressona.
Iremos juntas engomada e passajada a velha saia
O lenço de vivas ramagens negado às traças
Iremos sem temor dos fantasmas.
Conhecemos o trilho.
De olhos fechados o conhecemos, tu e eu – adivinhamos o risco no chão
escavamos a decisão das pedras já deciframos o enigma de todas as perdas [...].
(LIMA, 2011, p. 60-61)

Desde o primeiro verso o sujeito lírico enuncia as suas ações no plural, sugerindo que a descrição dos fatos que se seguem trata de uma experiência coletiva, que se contrapõe à paisagem silenciosa marcada pela cidade que ainda não despertou do seu sono. A anunciação da presença dos fantasmas, além de remontar novamente aos rastros do massacre de Batepá, declara um perigo iminente. No entanto as duas vozes que enunciam o poema não temem o que está por vir, persistindo em sua caminhada em direção ao futuro.

A paisagem em que Gertrudis Oko e sua mãe coabitam com fantasmas retoma a ligação entre o passado e o presente – ou melhor, as feridas históricas do passado que prevalecem no presente. É justamente essa

⁶ A narração da história pode ser escutada em: <https://www.youtube.com/watch?v=esnZLm-nRPQM>. Acesso: 09 nov. 2022.

ligação entre passado, presente e futuro na poesia escrita em contextos de guerra ou conflitos que constitui um dever histórico responsável por garantir a sua potência crítica diante do público leitor.

Além dos dois poemas que remetem ao massacre de Batepá, acrescento outro poema, dessa vez da autoria de Paula Tavares, que remonta ao conflito civil que assombrou toda a sociedade angolana durante os anos que seguiram a independência política de Portugal. Apesar da perspectiva do sujeito lírico, que lança um olhar interno e singularizado, os poemas das duas escritoras tocam também em assuntos que estão no domínio da experiência coletiva. Por ora, destaco sobretudo a solidariedade, a morte e a experiência do luto.

A mãe não trouxe a irmã pela mão viajou toda a noite sobre os seus próprios passos toda a noite, esta noite, muitas noites
A mãe vinha sozinha sem o cesto e o peixe fumado a garrafa de óleo de palma e o vinho fresco das espigas vermelhas
A mãe viajou toda a noite esta noite muitas noites todas as noites com os seus pés nus subiu a montanha pelo leste e só trazia a lua em fase pequena por companhia e as vozes altas dos mabecos.
A mãe viajou sem as pulseiras e os óleos de proteção no pano mal amarrado nas mãos abertas de dor estava escrito: meu filho, meu filho único não toma banho no rio meu filho único foi sem bois para as pastagens do céu que são vastas mas onde não cresce o capim.
[...]
As tias do lado do leão choraram duas vezes e os homens do lado do boi afiaram as lanças,
A mãe preparou as palavras devagarinho mas o que saiu da sua boca não tinha sentido.
A mãe olhou as entranhas com tristeza espremeu os seios murchos ficou calada no meio do dia.
(TAVARES, 2011, p. 148-149)

Esse poema foi publicado no livro *Dizes-me coisas amargas como os frutos* em 2001, período em que a guerra civil angolana ainda estava em curso. Além dos oitocentos mil mortos, cerca de quatro milhões de angolanos foram deslocados de suas casas, o que causou uma ruptura incontornável nas relações de afeto e sociabilidade. Nesse sentido, o poema apresenta uma perspectiva diferente dos dois poemas anteriores, abordando algumas das consequências diretas do desenraizamento provocado pelo colonialismo e a guerra.

Ao contrário dos mortos de Conceição Lima, que tinham muito para dizer, a mãe permanece incomunicável diante da morte de seu único filho, lembrando o que escreveu Walter Benjamin (1996, p. 115) sobre os combatentes da Primeira Guerra Mundial que retornavam

mudos das trincheiras, incapazes de encontrar palavras para comunicar o horror e a barbárie que presenciaram nas batalhas:

Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres de experiências comunicáveis, e não mais ricos. [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.

Apesar da perda da capacidade de transmissão das narrativas orais descrita por Benjamin e representada, no contexto do poema, pela imagem da mãe, o percurso traçado pelo sujeito lírico do poema é justamente o oposto. Apesar do silêncio da mãe, o sujeito lírico recorda quais são os objetos recusados por ela, como as pulseiras e os óleos de proteção. Seu clã familiar também está ao lado dela, trazendo a insígnia do boi, que costuma dar o tom para as relações de poder entre os grupos pastoris da região na qual o poema se inscreve.

Além disso, a cartografia do poema está espacialmente localizada pelas montanhas do leste e os ecos das vozes dos mabecos, espécie de cão selvagem que habita as savanas subsaarianas, de modo que o sujeito lírico se posiciona como alguém familiarizado ao cenário do local. Portanto, ainda que a mãe esteja sofrendo um processo de desenraizamento potencializado pela morte precoce de seu filho, o sujeito lírico apresenta uma relação de profundo enraizamento com a região, trazendo uma perspectiva oposta da mãe que tem o seu percurso narrado por ele – o que parece instaurar um movimento dialético no interior do poema.

O percurso poético traçado por Ana Paula Tavares e Conceição Lima traz à luz os rastros que foram historicamente deixados pela guerra civil, em Angola, e o Massacre de Batepá, em São Tomé e Príncipe, criando uma literatura engajada no combate ao desenraizamento. Dessa forma, as duas escritoras nos mostram que é possível encarar o fazer literário como uma técnica que está profundamente comprometida com uma ética revolucionária fundamental para a formação de utopias concretas. Portanto, sendo indispensável aos seres humanos, o trabalho com a linguagem caminha em conjunto com a formação de sujeitos políticos e o fortalecimento de vínculos e valores comunitários, acrescentando outra perspectiva para a comunidade de leitores.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1.
- Bosi, A. (1993). Fenomenologia do olhar. In.: A. Novaes (Org.), *O olhar* (p. 65-87). São Paulo: Companhia das Letras.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. “O rastro e a cicatriz: metáforas da memória”. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- LABAN, Michel. *Angola: encontro com escritores*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1991. v. 2.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LIMA, Conceição. *Quando Florirem Salambás no Tecto do Pico*. São Tomé e Príncipe: Edição da autora, 2015.
- LIMA, Conceição. *A dolorosa raiz do micondó*. Lisboa: Editorial Caminho, 2012.
- LIMA, Conceição. *O país de Akendenguê: poesia*. Afradite: Editorial Caminho, 2011.
- ONDJAKI. *Os da minha rua*. Coleção ponta de lança. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- TAVARES, Paula. *Amargos como os frutos: poesia reunida*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- WEIL, Simone. *O peso e a graça*. Trad. de Leda Cartum. São Paulo: Chão de Feira, 2020.
- WEIL, Simone. *O enraizamento*. Trad. de Maria Leonor Loureiro. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração, 2001.

Literatura, quadrinhos e mangá: diferenças da arte sequencial ocidental e oriental na representação de um texto dramático

Literature, comics and manga: differences of western and eastern sequential art in the representation of a dramatic text

Filipe Fraga de Aguiar

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo: Proponho uma discussão sobre o emprego de quadrinhos para ensino de peças dramáticas e textos literários tendo a adaptação como processo e como produto e considerando a visão de Linda Hutcheon acerca do tema. Muitas vezes vistas como de menor qualidade, derivados e até mesmo inferiores, é importante refletir como as Histórias em Quadrinhos se manifestam, uma vez que trazem na sua forma características e aspectos culturais distintos e divergentes conforme sua origem. Apresentarei exemplos de como essa arte se fez e se faz presente no mundo, não somente nos dias de hoje – se considerarmos a sua versão mais conhecida, as histórias de super-heróis –, mas ao longo de toda a História humana. Darei destaque a duas versões: o romance gráfico e o mangá, explanando as particularidades de cada uma. Por fim, tomarei A Tragédia de Otelo e duas versões adaptadas como referencial, aprofundando o debate ao comparar as três versões (o texto original e suas adaptações), e aplicarei os conceitos vistos, buscando pontuar vantagens e desvantagens do processo de adaptação. Com isso, espero que seja possível verificar o modo como as manifestações culturais presentes em cada uma das obras se comportam e de que maneira elas podem ser aproveitadas nas mais diversas situações acadêmicas.

Palavras-chave: Shakespeare; Adaptação; Arte sequencial.

Abstract: I propose a discussion about the use of comics to teach dramaturgical plays and literary texts, having adaptation as a process and as a product, considering Linda Hutcheon's view on the subject. Often seen as of lesser quality, derivatives and even inferior, it is important to reflect on how comics manifest themselves since they bring in their form characteristics and cultural aspects that are distinct and divergent according to their origin. I will present examples of how this art was made and is present in the world, not only today – if we consider its best known version, the superhero stories –, but throughout human history. I will highlight two versions: the graphic novel and the manga, explaining the particularities of each one. Finally, I will take The Tragedy of Othello and two adapted versions as a reference, deepening the debate, comparing the three versions (the original text and its adaptations), and applying the concepts seen, seeking to point out advantages and disadvantages of the adaptation process. With this, I hope it will be possible to verify how the cultural manifestations present in each of the works behave and how they can be used in the most diverse academic situations.

Keywords: Shakespeare; Adaptation; Sequential art.

Por que buscar uma alternativa?

Hoje em dia os brasileiros não têm o hábito de ler. Na verdade, muitas vezes o ato de ler é considerado uma obrigação, jamais um passatempo. Segundo os dados da revista *Agencia Brasil*¹, no período compreendido entre 2015 e 2019 houve uma queda de 4% do número de leitores, isto é, 4,6 milhões de pessoas. Os principais elementos envolvidos nessa queda são o WhatsApp e as redes sociais.

Levando em consideração os dados apresentados, mas, principalmente, a ideia do brasileiro como público leitor (a ser alcançado), pergunto se, porventura, o emprego de uma ferramenta um tanto quanto diferente funcionaria como meio para alcançar esse público. Em específico, o emprego de adaptações de textos literários “complexos” para versões mais atrativas, como os quadrinhos e o mangá, por exemplo, poderia ser a solução – ou parte dela – para esse impasse.

Por meio deste trabalho, aponto brevemente as características dos quadrinhos e dos mangás, duas formas de expressão artística oriundas de duas nascentes históricas distintas, o Ocidente e o Oriente, mas que convergem no mesmo mar, o da arte sequencial. Uso para isso um texto dramático reconhecido no meio acadêmico, amplamente difundido e adaptado mundialmente e muito frequente nas salas de aula. O texto Shakespeariano, muito evitado por conta da sua complexidade de leitura, é uma importante peça nesta análise, oportunidade na qual se usam duas adaptações para confrontar e apontar as particularidades de cada uma.

Faz-se necessário definir o que se entende por “adaptação” neste trabalho e a sua validade como obra. Para tal, sob a ótica de Linda Hutcheon, em *Uma Teoria da Adaptação* (2006), analiso a peça *A Tragédia de Otelo*, *O Mouro de Veneza* (1990), de William Shakespeare, e suas adaptações *Othello: A Graphic Novel* (2011), uma adaptação feita por Oscar Zárate, e *Manga Shakespeare: Othello* (2009), com arte de Ryuta Osada, adaptado por Richard Appignanesi, tomando-as como contraponto umas das outras para servir de suporte para a aplicação da teoria apresentada e dos questionamentos feitos.

¹ TOKARNIA, Mariana. Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 11 de setembro de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Em seguida, apresento as principais características da arte sequencial, exemplificando como esta se fez e se faz presente em nossa vida, não somente nos dias de hoje – se considerarmos somente os “quadrinhos” (de super-heróis) –, mas ao longo da História da evolução humana. Destaco, nesta hora, as características peculiares e particulares de cada meio e a variação delas na forma do romance gráfico e do mangá.

Por fim, do confronto de todas as revisões teóricas, das novas abordagens e perspectivas e do estudo realizado neste artigo, acredito ser possível chegar a uma conclusão pertinente sobre o tema, visando promover o debate e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a aceitação desse processo e suas ferramentas.

Por que quadrinhos?

Movido pela minha própria experiência com adaptações (filmes, quadrinhos, videogames, etc.), admitindo ser um fã de tal modalidade, e, sempre que possível, defendendo-a com unhas e dentes, acredito no seu poder de conquista popular. Em seguida, o debate que normalmente travo põe em questão o valor de uma adaptação, alegadamente inferior ou secundária, se comparada à obra “original”. Respondo, então, que “as diversas versões existem lateralmente, e não de modo vertical” (HUTCHEON, 2006 p. 15, tradução minha), afinal diversas vezes primeiro tomamos conhecimento da adaptação e somente após consumi-la, sendo por ela motivados, procuramos o original.

Com isso em mente, proponho estudar e buscar a resposta para esse embate entre o original e as suas adaptações. Espero que as conclusões a que cheguei possam servir como fundamentação para a solução do problema formulado e, por conseguinte, identificar se o uso das adaptações é ou não adequado para o propósito por mim proposto: neste caso, serem usadas como ferramentas motivacionais para a criação de um público leitor.

A adaptação como processo

Ainda que seja um assunto demasiadamente atual, muito antes de mim outros também se questionaram acerca dele. Para os fins deste artigo, sigo a análise com base nos estudos de Linda Hutcheon (2006), buscando demonstrar que adaptações não degradam algo ao transformá-lo, e sim apresentam uma forma alternativa de contar algo novamente,

de transcender o modo como algo é apresentado sem que haja perda de valor no processo.

O termo “adaptação” pode ser utilizado em prol ou contra uma determinada obra, dependendo da intenção do interlocutor. Na maioria das vezes a adaptação é vista como algo de menor qualidade, derivada, nunca comparável ao original. Neste artigo, porém, busco não me ater a questões de qualidade nesse sentido, mas defender uma abordagem um tanto quanto diferente e que, felizmente, tem estado cada vez mais em evidência.

Nas artes, literatura incluída, a adaptação nada mais é do que apenas mais um processo pelo qual todo o produto passa. É muito comum, hoje em dia, vermos obras literárias e peças de teatro se tornarem filmes, séries de TV, jogos de videogame, etc., e o processo contrário também já se tornou uma prática rotineira, inclusive com as próprias obras Shakespearianas, como poderemos ver adiante:

[...] cada adaptação também deve ser autônoma [...]. Não é uma cópia de algo ou um modo de reprodução, nem mecânica, nem outra. É repetição, mas sem replicação, reunindo o conforto do rito e do reconhecimento ao deleite da surpresa e da novidade. Como adaptação, isso envolve tanto lembrança quanto mudança, persistência e variação² (HUTCHEON, 2006, p. 173, tradução minha).

De fato, a adaptação, como processo, ocorre com tamanha frequência que hoje em dia é possível que alguém experimente uma adaptação acreditando ser algo inédito. Esse sentimento se dá por diversos fatores, como o uso de tecnologias que outrora eram limitadas ou até mesmo inexistentes e, é claro, o fato de as novas gerações não conhecerem os clássicos que seus pais ou avós já viram muitos anos atrás.

Outra constatação feita é que a mudança de um gênero midiático para outro não influencia na qualidade da obra, seja qual for a obra, a sua origem ou o seu destino final. O processo acontece porque cada um desses gêneros existe para contar a mesma história à sua maneira. Alguns são direcionados para contar histórias, outros para mostrá-las e, até mesmo, para interagir com elas.

² Original: “[...] each adaptation must also stand on its own [...] It is not a copy in any mode of reproduction, mechanical or otherwise. It is repetition but without replication, bringing together the comfort of ritual and recognition with delight of surprise and novelty. As adaptation, it involves both memory and change, persistence and variation”.

A adaptação como produto

Considerando o processo de ensino-aprendizagem, na área das “letras” muitos educadores se valem de diversos artifícios para criticar o uso de adaptações. As mais recriminadas são aquelas com poucas palavras, que fornecem pouco conteúdo textual, pois é em torno desse formato que esses profissionais estão acostumados a trabalhar. Estamos engessados, presos a uma fórmula repetida e repetida, raramente quebrada. Talvez o uso de adaptações possa quebrar o gesso e propiciar que tomemos novos rumos.

No caso do romance gráfico a ser analisado, a obra apresenta, por intermédio de uma reprodução fidedigna da peça, a caracterização das personagens, o detalhamento das cenas e, inclusive, o texto original, não alterando os termos utilizados originalmente. Foram conservados, também, os cenários, o período e todos os detalhes contidos na peça, inclusive a cena I do ato 3, com os palhaços e os músicos, que frequentemente é omitida nas adaptações por ser considerada, muitas vezes, irrelevante para a trama.

O mangá, por sua vez, reinventa o modo como a história é apresentada ao público leitor, utilizando, para isso, uma abordagem completamente diferente e inusitada, sem comprometer a essência da peça. Apesar de a caracterização dos personagens e o período de tempo serem alterados, a narrativa é a mesma, preservando tudo o que é essencial para o deleite dos leitores mais exigentes bem como dos novos leitores.

Considerando que os três livros estejam lado a lado na mesma prateleira, dificilmente o leitor os veria como a mesma obra, tampouco imaginaria que todos apresentam os mesmos elementos textuais, personagens e desfecho. Visualmente os três são, sem sombra de dúvidas, absolutamente diferentes entre si, inclusive as duas versões contadas por intermédio de arte sequencial, porém ao abri-las e lê-las notamos que as três versões contam exatamente a mesma história.

Por fim, ambas as obras adaptadas da peça de Shakespeare, o romance gráfico e o mangá, usam arte sequencial para contar a mesma trama e, apesar de trilharem caminhos diferentes, o destino final é o mesmo. Elas não se sobressaem nem são subordinadas à peça original. Elas agregam valor à obra, dando novos sentidos, novos ares e uma nova oportunidade para os leitores e críticos debaterem e revisitarem os temas abordados na história. As adaptações não diminuem nem

sujam a imagem da obra original, elas a tornam maior, mais importante, melhor, e, mesmo que tenham tanto em comum, tornam-se o seu próprio original.

A arte sequencial

A arte sequencial, também conhecida como narrativa visual, narrativa gráfica, narrativa pictórica, narrativa sequencial, narrativa pictórica sequencial, narrativa sequencial, literatura gráfica ou ilustração narrativa, é uma forma artística que usa imagens implantadas em sequência para contar histórias gráficas ou transmitir informações. O exemplo mais conhecido de arte sequencial são os quadrinhos, mas não é só isso.

Os tipos de arte sequencial podem ser listados da seguinte forma: (i) pinturas-murais, usadas pelos homens pré-históricos para transmitir suas experiências, e hieróglifos, usados pelos egípcios que codificavam as imagens em símbolos repetíveis e mais fáceis de reproduzir; (ii) escultura sequencial, em que os artistas gregos usavam frisos e vasos como suporte para contar histórias; (iii) manuscritos ilustrados, arte sequencial maia e pré-colombiana; (iv) tapeçaria de imagem, uma forma de arte têxtil; (v) sequências na pintura, em que cenas diferentes são mostradas na mesma pintura; (vi) arte sequencial impressa inicial, os primeiros signos dos quadrinhos impressos; (vii) quadrinhos e mangás, a simbiose do texto escrito e das imagens; (viii) storyboards, os gráficos pré-organizados usados por diretores e artistas de obras relacionadas ao cinema; e (ix) webcomics, o mais recente da arte sequencial, não se limitando ao tamanho de uma página.

Figura 1 – Pintura rupestre.



Fonte: Wikipedia³

Figura 2 – Hieróglifo.



Fonte: Wikipedia⁴

Faz-se necessário notar que não é de hoje que o homem utiliza imagens para contar histórias. Na verdade, ele tem feito isso desde os tempos pré-históricos, mais precisamente no período Paleolítico, com suas pinturas rupestres (SIECZKOWSKI, 2011). Além disso, ao longo dos anos cada vez mais o romance gráfico está sendo foco de adaptações das mais variadas obras literárias. Até mesmo aqueles que muitas vezes criticam o uso de arte sequencial como ferramenta, mas se valem do PowerPoint para apresentar os seus argumentos, utilizam essa arte sem que se deem conta.

³ Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Chauvet%C2%B4s_cave_horses.jpg, Acesso em: 11 nov. 2022.

⁴ Disponível em:
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c9/Hieroglyphs_from_the_tomb_of_Seti_I.jpg, Acesso em: 11 nov. 2022.

Tendo em vista que a arte sequencial pode ter diversas formas, como visto anteriormente, eis os dois tipos de arte sequencial em que optei por focar e estudar neste artigo: os quadrinhos (também chamados de romance gráfico) e os mangás (a versão oriental dos quadrinhos, simplificando). Tais formas são parte de um mesmo rio que nasce de diferentes vertentes e corre para o mesmo mar. Elas se encontram, se misturam, correm lado a lado, conversam entre si e, por fim, desaguam.

O romance gráfico

Romances gráficos são histórias de longa duração contadas por meio de arte sequencial que, dependendo dos teóricos, diferem, ou não, dos quadrinhos dependendo, na maioria dos casos, da extensão da história. Podemos citar Stephen Weiner no livro *Faster than a bullet: The Rise of the Graphic Novel* (2003, p. 11, tradução minha): “romances gráficos, como eu os defino, são quadrinhos com a extensão de um livro feitos para serem lidos como uma história”⁵.

No entanto, como dito anteriormente, há aqueles que não fazem diferenciação entre os termos, vide Will Eisner (1999, p. 07), consagrado teórico da área, em sua obra *Quadrinhos e a arte sequencial*, que emprega tanto romance gráfico quanto quadrinhos, em diferentes oportunidades, mas sempre os relaciona como parte de “arte sequencial”, sem fazer uma distinção clara entre ambos.

As primeiras revistas de quadrinhos (por volta de 1934) geralmente continham uma coleção de obras curtas. Agora, após quase 50 anos, o surgimento de *Romance Gráfico* (novelas gráficas) completas colocou em foco, mais que qualquer outra coisa, os parâmetros da sua estrutura. Quando se examina uma obra em quadrinhos como um todo, a disposição dos seus elementos específicos assume a característica de uma linguagem.

Uma problemática enfrentada ao tentar classificar o romance gráfico é a polêmica dúvida: essa maneira de contar histórias pode ser classificada como literatura? Neste trabalho considero o romance gráfico apenas como uma forma de expressão artística cujo suporte provém de um livro e que utiliza de linguagem escrita para suas produções. No entanto deixarei para outra hora, ou para outros, o aprofundamento nesse assunto, mas não sem antes ressaltar o valor que tais estudos terão, uma vez que essas expressões artísticas podem contribuir no processo de en-

⁵ Original: “graphic novels, as I define them, are book-length comic books that are meant to be read as one story”

sino-aprendizagem, na formação de um público leitor (objeto de estudo neste artigo) e no seu uso nas salas de aula, tanto de literatura quanto de artes visuais.

Ao ler um Romance Gráfico, por exemplo, o leitor não terá que simplesmente ver imagens e textos e estabelecer uma conexão significativa entre eles de maneira arbitrária. No processo de atribuição de significado e interpretação do leitor, os elementos visuais apresentados possuem suas especificidades e, logo, proporcionam diversas possibilidades interpretativas. Os balões nos quais as falas dos personagens são inseridas, o formato dos quadros nos quais as cenas são apresentadas e até mesmo o aspecto visual do texto [...] produzem diferentes efeitos de sentido. (SCIECZKOWSKI, 2015, p. 21)

Figura 3 – A primeira representação gráfica de Watchmen.



Fonte: Blog de leitura de quadrinhos online⁶

⁶ Disponível em: <http://www.lawyersgunsmoneyblog.com/wp-content/uploads/2013/06/watchmen01.jpg>, Acesso em: 11 nov. 2022.

O mangá

Mangá é a versão japonesa da História em Quadrinhos, escrita e desenhada de acordo com o estilo japonês estabelecido no século XIX. Enquanto no Japão o termo “mangá” é usado para se referir tanto aos quadrinhos quanto aos desenhos animados, fora do Japão ele é usado apenas para se referir aos quadrinhos originalmente publicados lá, enquanto os desenhos são chamados de “animes” (aqui no Brasil, pelo menos).

Primeiramente, como sugerido por FARIA (2007, p. 61), os quadrinhos japoneses costumam ser escritos de acordo com seu público com base em seu gênero, idade e sexo. Por exemplo, há revistas semanais cujo público-alvo são meninos, então suas histórias são sobre esportes, aventuras, fantasmas, ficção científica e vida acadêmica, tudo isso intercalado por tiras satíricas e ultrajantes. Quando se trata de um público formado por meninas, as revistas de mangá frequentemente abordam histórias sobre heróis e heroínas estilizadas e histórias de amor idealizadas. Para os adultos, as histórias vão de temas religiosos a sujos, mais frequentemente o último, girando em torno de guerreiros, trapaceiros ou gigolôs.

Figura 4 – Diferentes traços e formas para diferentes públicos (meninos x meninas).



Fonte: Compilação do autor⁸

O mangá japonês é diferente dos quadrinhos americanos (ou ocidentais) à primeira vista. O formato é diferente, é menor, então a revista

⁷ Montagem a partir de imagens coletadas nos sites DevianArt e Crunchroll. Disponíveis em: https://img00.deviantart.net/80d1/i/2015/273/7/2/naruto_vs_sasuke_last_fight_1_by_dannykowalczyk-d9bhoti.png, e http://img1.ak.crunchyroll.com/7i/spire1/dde5e20a0300acf8fa1d406c2924c8d91265407033_full.jpg, Acesso em: 11 nov. 2022.

pode caber em uma bolsa, bolsa ou mochila – talvez pela dificuldade japonesa de espaço físico –, com capa colorida e folhas de jornal em preto e branco motivadas pelos preços de impressão mais baratos. Até mesmo o sentido de leitura e a paginação são invertidos.

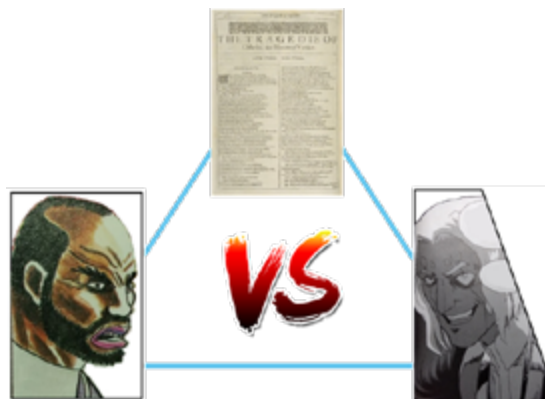
Figura 5 – Diagrama da direção de leitura de um mangá.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações finais

Figura 6 – Diagrama com a peça, o romance gráfico e o mangá.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O romance gráfico e o mangá citados neste artigo são duas versões adaptadas da tragédia de Otelo, de William Shakespeare (1603). Elas propiciam duas novas oportunidades para a (re)leitura do aclamado texto. Ambas usam arte sequencial para contar e mostrar a tragédia e facilmente percebe-se que elas possuem propostas diferentes, mas, em geral, têm o mesmo objetivo final.

O romance gráfico oferece ao seu público uma adaptação fiel e devota à sua fonte. Ele adapta a peça contando toda a história sem omitir nada e usando exatamente o mesmo texto, embora, hoje em dia, a maioria das palavras usadas por William Shakespeare possa ser considerada de difícil compreensão por alguns públicos. Com as ilustrações,

pretende representar cada cena em detalhes, mesmo que possa ser um pouco chocante, angustiante e desagradável de se ver.

A versão de Oscar Zarate não altera em nada o texto de William Shakespeare do qual foi adaptada. Os cenários são os mesmos, definidos no mesmo período de tempo e durante os mesmos turnos. Os personagens são ilustrados de acordo com as descrições de Shakespeare.

Figura 7 – Ilustrações do romance gráfico.



Fonte: Compilação do autor⁹

Quanto à versão em mangá da peça, Manga Shakespeare: Otelo, a proposta não é a mesma. Enquanto o romance gráfico adapta a peça fielmente, quadro a quadro, cena a cena, observando cada detalhe mínimo, essa versão pretende reimaginá-la, ou melhor, pretende contar a mesma história por meio de uma abordagem completamente diferente. Usa as ilustrações de mangá de ponta e, embora não siga a mesma direção de leitura do Ocidente e mude o período de tempo e a aparência dos personagens, ainda é fiel o suficiente à versão original, agradando até as mais exigentes audiências e ofertando uma experiência muito boa para os novos leitores. Ainda que mude muitas coisas, não ilustrando todas as cenas – a cena do palhaço, por exemplo –, e, às vezes, não mostrando algo tão detalhado quanto o romance gráfico, mas deixando coisas implícitas entre os quadros, a versão Mangá Shakespeare: Otelo nos mostra todo o conteúdo necessário para o maior entendimento da peça e o deleite do enredo.

⁸ Montagem a partir de imagens coletadas nos sites Can of Worms e Amazon. Disponíveis em: <http://www.canofwormspress.co.uk/images/Othello.jpg> e https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51FjKehrsfL._SX354_BO1,204,203,200_.jpg. Acesso em: 11 nov. 2022.

Figura 8 – Ilustrações do livro Manga Shakespeare: Othello.



Fonte: Compilação do Autor¹⁰

Embora as diferenças entre o romance gráfico e o mangá da peça sejam facilmente notadas ao olharmos para eles, ao lê-los percebemos que as versões não são tão diferentes quanto pensávamos. Os dois livros conseguem atingir seus próprios objetivos e as duas adaptações são cuidadosas e respeitosas com a linguagem shakespeariana e o texto original. Ambas as adaptações usam o texto original (complexo) da peça, embora a versão mangá use apenas as frases mais emblemáticas, sem deixar nada a desejar. O texto adaptado aliado às ilustrações certas, desenhadas por artistas renomados, são com certeza um ponto importante que contribui para que os leitores se sintam atraídos pelo mundo dos textos complexos da literatura clássica.

O romance gráfico e o mangá não se sobrepõem à peça original, nem são subjugados por ela. As adaptações atualizam a obra que as inspira e agregam valores e sentidos a ela. São obras diferentes – versões diferentes de uma mesma obra – que utilizam abordagens diferentes para atingir os mesmos objetivos, que são contar – ou mostrar – a história e incitar a reflexão sobre os temas tratados pelo enredo da história. As adaptações provocam os sentidos de seus leitores e a sua imaginação bem como despertam um interesse inesperado por um ponto específico da trama, ou pelo(s) personagem(ns), ou pelos temas abordados nela. As adaptações não enfraquecem a fonte nem atrapalham sua imagem, pelo

⁹ Montagem a partir de imagens coletadas nos sites Self Made Hero e Amazon. Disponíveis em:
<https://www.selfmadehero.com/books/manga-shakespeare-othello#look-inside-1>
e
<https://www.amazon.com.br/Othello-Manga-Shakespeare-William/dp/9752896987>, Acesso em: 11 nov. 2022.

contrário, expandem-na, tornando-a maior e melhor, e, embora sejam inspirados no original e ainda tenham muito em comum, tornam-se seus próprios “originais”.

Outra coisa importante que o presente artigo destaca é que as duas versões de arte sequencial adaptadas da peça de Shakespeare são influenciadas pelo estilo de Shakespeare. Por mais diferentes que sejam, as versões adaptadas ainda mantêm fortemente o toque shakespeariano. Os temas tratados por Shakespeare em sua peça, embora datados de 1603, ainda são originais.

Essas versões em arte sequencial são a prova de que é possível utilizar esse meio como ferramenta para aproximar, com boas adaptações, os textos escritos e complexos shakespearianos – e, por consequência, qualquer outra obra literária – dos leitores de hoje, mais especificamente dos jovens-adultos que demonstram mais interesse em ler esse tipo de obra, mas têm medo e/ou não se interessam por textos complexos.

Referências

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. 3. ed. Trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARIA, Mônica. *Comunicação Pós-Moderna nas Imagens dos Mangás*. 2007. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Adaptation*. 1st Edition. New York City: Routledge, 2006.

SCIECZKOWSKI, Izadora Netz. *Para além dos quadrinhos e graphic novels: os estudos literários e visuais em diálogo*. 2011. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SHAKESPEARE, William. *Othello*. Edited by Gãmini Salgado. United Kingdom: Longman Group, 1990.

SHAKESPEARE, William. *Manga Shakespeare: Othello*. Illustrated by Ryuta Osada. United Kingdom: SelfMadeHero, 2009.

SHAKESPEARE, William. *Othello: A graphic novel*. Illustrated by Oscar Zarate. United Kingdom: Can of Worm Press, 2011.

WEINER, Stephen. *Faster than a speeding bullet: the rise of the graphic novel*. Edited by Chris Couch; introduction by Will Eisner. New York City: NBM, 2003.

Uma experiência sobre o uso do dicionário na formação de professores de línguas estrangeiras

Una experiencia sobre el uso del diccionario en la formación de los profesores de lenguas extranjeras

Jéssica Tavares
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Bolsista CAPES.

Rosemary Irene Castañeda Zanette
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Resumo: O presente trabalho tem como propósito discorrer a respeito dos resultados obtidos no curso de extensão direcionado a professores de línguas estrangeiras, de escolas públicas e privadas, realizado de forma remota e promovido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em 2022. Considerando que muitos cursos de Licenciatura em Letras não contemplam disciplinas específicas sobre questões lexicais, foi desenvolvido o curso intitulado “Estudos do léxico e aplicações no ensino de línguas estrangeiras (edição 2022)”. Dividido em cinco módulos, tem por finalidade apresentar diferentes aspectos de tais estudos que podem ser utilizados em sala de aula, tanto na teoria, quanto na prática. Nosso foco é o Módulo 3, que diz respeito ao ensino do uso do dicionário aos professores em atuação. Assim, este trabalho objetiva explorar as experiências que os docentes possuíam antes do módulo assim como analisar os impactos após este, visto que poucos professores têm formação em lexicologia e lexicografia. A pesquisa é quali-quantitativa, dado que vamos tratar dos resultados percentuais, além das respostas subjetivas alcançadas a partir da aplicação de questionários e atividades pelo Google Forms. Para o embasamento teórico, buscamos os estudos de Welker (2004), Duran (2004) e Grandi (2014).

Palavras-chave: Dicionário; Línguas estrangeiras; Formação de professores.

Resumen: El presente trabajo tiene como propósito discurrir acerca de los resultados obtenidos en el curso de extensión, dirigido a los profesores de lenguas extranjeras, de escuelas públicas y privada, realizado de forma remota y promovido por la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (UNIOESTE), en 2022. Considerando que muchos cursos de Licenciatura en Letras no contemplan disciplinas específicas sobre cuestiones lexicales, se desarrolló el curso titulado “Estudios del léxico y aplicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras (edición 2022)”. Dividido en cinco módulos, tiene por finalidad presentar diferentes aspectos de estos estudios que pueden ser utilizados en el aula, tanto en la teoría como en la práctica. Nuestro enfoque es el módulo 3, que se refiere a la enseñanza del uso del diccionario a los profesores en actuación. Así, este trabajo busca explorar las experiencias que los docentes poseían, antes del módulo, así como analizar los impactos después del referido módulo, visto que pocos profesores tienen formación en lexicología y lexicografía. La investigación es quali-cuantitativa, dado que vamos a tratar de los resultados porcentuales, además de las respuestas subjetivas, alcanzadas a partir de la aplicación

de cuestionarios y actividades por Google Forms. Para el fundamento teórico, buscamos los estudios del Welker (2004), Duran (2004) y Grandi (2014).

Palabras clave: Dicionario; Lenguas extranjeras; Formación de los profesores.

Introdução

O léxico de uma língua, como descrito por Biderman (2001), constitui uma forma de registrar tudo aquilo que representa uma cultura e o conhecimento do universo. Desse modo, destacamos a importância dos estudos lexicais, responsáveis pela preservação, organização e manutenção da língua e da cultura, que tende a acompanhar as constantes mudanças geradas pelos seus falantes, processo que ocorre de modo rápido e constante.

Entretanto, constatou-se que são poucos os professores de línguas estrangeiras que têm acesso aos estudos sobre o léxico durante a formação em curso de nível superior. Diante disso, foi criado o curso de extensão, no formato remoto, intitulado “Estudos do Léxico e Aplicações no Ensino de Línguas Estrangeiras (edição 2022)”, desenvolvido durante o período de agosto-outubro, que contou com a carga horária de 32 horas, distribuídas em cinco módulos: i) 24 horas de aulas remotas síncronas; ii) seis horas dedicadas à leitura dos textos teóricos; iii) duas horas dedicadas à elaboração da atividade final.

Em uma aula introdutória, também com duração de 2 horas, apresentaram-se conceitos básicos a respeito do léxico e dos demais módulos que tinham por objetivo tratar da aplicação dos estudos lexicais em diferentes âmbitos. O curso foi ministrado por pesquisadores da área, pós-graduandos e doutores, que desenvolveram aulas interativas, com o intuito de instigar reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras, além de propor conteúdos e atividades para aplicação em aula.

O público-alvo do curso foram professores de línguas estrangeiras de escolas públicas e privadas de diferentes idiomas. Tivemos participação de profissionais de diversas línguas, como a espanhola, a inglesa e a italiana, a maioria atuante em redes de ensino público. Em razão das aulas online, foi possível a integração entre profissionais e pesquisadores da área de várias localidades e instituições. Dentre as universidades em que os cursistas completaram sua formação em Letras, estão: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Católica de Salvador (UCSAL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade

Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Dentre os motivos de interesse ao ingressar no curso, os professores afirmaram desejar agregar conhecimento às pesquisas e/ou aprimorar suas práticas docentes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos a pesquisa com base no Módulo 3, sob o título: O dicionário de A a Z. O foco foi a perspectiva dos professores frente ao ensino do uso do dicionário bilíngue na aquisição de uma língua estrangeira, diferentemente das demais pesquisas que investigam o uso pelos alunos. Dentre os objetivos, partimos do intuito de ampliar o domínio dos professores a respeito da estrutura e das funções que um dicionário bilíngue possibilita, buscando incentivar as habilidades dessa ferramenta tão importante para o ensino e a aquisição de uma língua estrangeira.

A organização do módulo se deu pela divisão em três etapas, que tinham por finalidade acompanhar o desenvolvimento dos cursistas a respeito do tema trabalhado, como pode ser observado a seguir.

- a. Primeira etapa: antes das aulas, partiu-se da aplicação de um questionário no Google Forms para inteirar-se acerca do conhecimento prévio dos professores a respeito do tema.
- b. Segunda etapa: durante as aulas ocorreu a apresentação da teoria e a prática do conteúdo por meio de slides, atividades e diálogos.
- c. Terceira etapa: após o término das aulas, houve finalização com a aplicação de um segundo questionário, também no Google Forms, para compreenderem-se os impactos do curso na formação dos cursistas.

Vale destacar que o presente trabalho trata de uma nova edição do curso, o qual vem sendo ofertado há mais de três anos, sob a coordenação da professora da Pós-Graduação em Letras da UNIOESTE, Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette. A professora junto de pesquisadores da área e demais ministrantes do curso desenvolveram uma pesquisa referente aos resultados do curso na edição de 2020 e constataram que as expectativas de todos os cursistas foram atendidas, com resultados positivos aos participantes e aos organizadores. Devido ao contexto de pandemia, as aulas online possibilitaram “o encontro de estudantes e professores de diferentes instituições de ensino, que puderam compartilhar suas vivências no ensino de línguas estrangeiras” (Fontella et

al., 2021, p. 79). Desse modo, seguem algumas considerações sobre o Módulo 3 da edição de 2022.

1. O dicionário de A a Z

Inicialmente tratamos de algumas noções fundamentais para o módulo. A lexicografia, de acordo com Biderman (1984) e Welker (2004), diz respeito à ciência, às técnicas e às práticas, ou até mesmo à arte, de elaborar dicionários. Entretanto Welker (2004) também discorre sobre a metalexicografia, que tende a abordar somente a parte teórica da lexicografia. Nesse cenário, o dicionário é protagonista. Conceituando-o, Krieger (2007, p. 296) afirma ser ele o único lugar a registrar o léxico de uma língua de forma sistemática, assim como um instrumento que favorece as condições de comunicação, composto de “expressões culturais e ideológicas, tecido sob a aparência de catálogo de palavras”.

Com relação aos objetivos do módulo, a proposta foi aprofundar o conhecimento dos professores a respeito da lexicografia, visto que o uso do dicionário costuma ser limitado. Guerra (2003) investigou essa restrição do uso da ferramenta e, após realizar uma pesquisa com seus alunos, constatou que dentre todas as funções do dicionário se sobressaem as buscas por significados. Frente a isso, buscamos apresentar aos cursistas as diversas possibilidades de uso da ferramenta voltadas ao ensino de línguas estrangeiras.

Para tratar sobre isso, estabelecemos uma disposição entre aula teórica e aula prática, de modo a permitir o aperfeiçoamento no conteúdo e o acesso a exemplos de aplicações por meio de atividades práticas. Dividimos o módulo da seguinte forma:

- a. Primeira aula: teórica, sobre o surgimento dos glossários e do dicionário bilíngue, tamanho da nomenclatura, tipologia dos dicionários, função e direção, macroestrutura e microestrutura;
- b. Segunda aula: prática, consistindo em exercícios de consulta ao dicionário bilíngue, em que cada cursista realizou a pesquisa na língua estrangeira que dominava, permitindo o desbravamento do material de consulta em diferentes idiomas.

Entretanto, para este trabalho, enfatizamos alguns aspectos que foram levantados pelos cursistas, dentre dificuldades e até mesmo curiosidades. Sobre as dificuldades, tratamos da divisão estrutural do dicionário

rio bilíngue, ou seja, a macroestrutura e a microestrutura. De acordo com Welker (2004, p. 81), a “macroestrutura, refere-se à forma como o corpo do dicionário é organizado”. Rosa (2018) define a composição total do dicionário como sendo os textos externos, os guias para o uso do dicionário, as tabelas com a conjugação dos verbos, os glossários temáticos e a lista de abreviaturas utilizadas na obra. O lema ou entrada, pertencente à macroestrutura, geralmente consta na forma básica ou canônica do lexema, ou seja, no infinitivo dos verbos e no singular masculino dos substantivos e adjetivos.

A microestrutura, por sua vez, é “composta das ‘informações’ ordenadas que seguem a entrada e têm uma estrutura constante” (WELKER, 2004, p. 107). Ainda nas palavras do autor, dentro do verbete podem estar os seguintes elementos: i) cabeça do verbete; ii) definição; iii) diferenciação das acepções; iv) ordenação das acepções; v) marcas de uso; vi) informações sintáticas; vii) colocações; viii) exemplos – abonações; ix) fraseologismos idiomáticos; x) remissões; xi) informações paradigmáticas.

Com o avanço da tecnologia, além do dicionário impresso, contamos com o dicionário online, que, na classificação de Welker (2004), é diferenciado em:

- a. dicionários prontos – adicionados na internet por alguma editora ou instituição;
- b. dicionários em construção – em fase de elaboração, mas já podem ser acessados.

Dentre as vantagens de uso dessa ferramenta, Welker (2004) discorre sobre as facilidades de busca em dicionários online. Muitas vezes o usuário não se recorda da palavra inteira, mas ao digitar apenas uma parte dela podem surgir resultados. Há também a possibilidade de links entre os verbetes sem a necessidade de folhear as páginas. Entretanto, assim como os dicionários impressos, é necessário avaliar qual vai melhor atender as necessidades do usuário. Para isso, trouxemos algumas habilidades para o uso do dicionário.

2. Habilidades para o ensino do uso do dicionário

De acordo com Duran e Xatara (2008, o uso do dicionário na aquisição de uma língua estrangeira tem passado por diversas mudanças no ensino-aprendizagem. Durante o século XVIII o método “gramática e

tradução” predominou e o uso do dicionário era de grande importância, enquanto no século XX, com o método direto, o seu uso já não era recomendado aos alunos. Apenas quando foi instaurada a importância da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira o dicionário bilíngue passa a ser tratado como fundamental no ensino de línguas estrangeiras.

Duran (2008, p. 201) afirma que o uso do dicionário possui dois aspectos intimamente ligados: “um é o desenvolvimento das habilidades de consulta, o ensino do uso; o outro é o uso integrado às demais atividades de sala de aula, o uso no ensino”. Para esta pesquisa, trataremos do ensino do uso dos dicionários aos professores de línguas estrangeiras, focando nos dicionários bilíngues.

Muito é dito sobre a importância do uso do dicionário no ensino de línguas estrangeiras, mas se nota que muitos professores não possuem conhecimento sobre estratégias para o uso dele em suas aulas. Duran (2008, p. 203) constatou que o uso de habilidades para consulta em aula melhora o desempenho dos aprendizes de língua estrangeira, “no entanto, o que as pesquisas mostram é que os professores ora não sabem como ensinar tais habilidades a seus alunos, ora não consideram isso seu papel”. Krieger (2007, p. 301) também discorre sobre, ressaltando que:

De forma indiscutível, os dicionários de língua são instrumentos potenciais para o aprendizado e desenvolvimento da leitura, da redação e da comunicação em geral. Os que seguem o padrão protótipo podem também contribuir para o conhecimento descritivo da língua em razão do conjunto de informações que os verbetes costumam oferecer.

Grandi (2014, p. 16) afirma que o potencial didático do dicionário não costuma ser explorado em sua totalidade, “pois o ambiente escolar, onde se deveria promover a prática social da consulta, limita sua utilização à obtenção de respostas pontuais”. De acordo com Krieger (2007, p. 299), os principais fatores que dificultam o aproveitamento didático do dicionário no Brasil são os seguintes:

- a. a falta de conhecimento de Lexicografia teórica ou metalexigrafia, disciplina que, raramente, integra os currículos de formação de professores;
- b. a quase total inexistência de estudos que ofereçam um panorama sistemático e crítico da Lexicografia brasileira;
- c. a falta de tradição de crítica lexicográfica no país;

- d. a ausência de conceitos claros sobre qualidade de dicionário;
- e. a equivocada crença de que os dicionários são iguais, são obras neutras que se diferenciam apenas pela quantidade de entradas.

Nesi (1999 apud, DURAN, 2004), por sua vez, realizou uma pesquisa a respeito das crenças e atitudes dos professores em relação ao uso do dicionário no ensino de línguas estrangeiras. Os docentes de sua pesquisa reconheceram que os alunos carecem desse tipo de ensino referente ao uso do dicionário, mas que nem sempre conseguem preencher essa lacuna, visto ser necessário encontrar um espaço em seu cronograma para inserir o assunto. Diante disso, ela buscou saber como essas habilidades vêm sendo ensinadas e propôs uma classificação para o uso do dicionário.

Frente a isso, realizamos um levantamento da classificação desenvolvida pela autora que abarca reflexões acerca da lexicografia, como: i) saber para que as pessoas usam dicionários; ii) conhecer a terminologia lexicográfica; iii) conhecer os princípios e os processos da elaboração de dicionários; iv) criticar e avaliar dicionários (NESI, 1999 apud DURAN, 2004). Em seguida percorremos as informações que antecedem a busca na obra, como: v) decidir o que procurar no dicionário; vi) decidir qual dicionário mais provavelmente satisfará o objetivo da consulta (NESI, 1999 apud DURAN, 2004). Posteriormente discorremos sobre as informações que fazem parte da microestrutura da obra, que em sua grande maioria dizem respeito a todas as informações que devem ser compreendidas em um verbete, como: vii) encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica; viii) interpretar as informações morfológicas e sintáticas; xxi) interpretar informações sobre o uso idiomático ou figurativo (NESI, 1999 apud DURAN, 2004).

Grandi (2019), ao discorrer sobre o professor e as formas de utilizar o dicionário, afirma que a utilização da ferramenta fica a cargo do professor e pode ocorrer em qualquer disciplina. Entretanto a autora acrescenta a importância de motivar o professor para tal uso e ainda adverte que, “enquanto o dicionário for somente um produto final da área de estudo da Lexicografia e não for esclarecido sobre suas possíveis utilizações, continuará sendo apenas um livro nas bibliotecas ou um livro que o aluno possui” (GRANDI, 2019, p. 99), que tende a ficar guardado nas prateleiras. Diante dessas palavras, encontramos motivação para o desenvolvimento e a aplicação desse módulo como forma de impulsionar o uso da ferramenta no cotidiano dos professores de

línguas estrangeiras. A partir disso, discorremos sobre os resultados das análises dos questionários inicial e final do módulo.

3. Conhecimento prévio dos professores e resultados do módulo

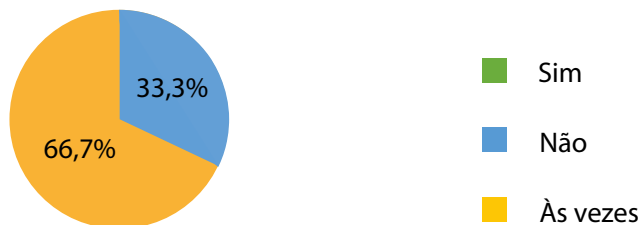
Para obtenção dos seguintes dados foi realizada a aplicação de dois questionários, por meio do Google Forms, aos cursistas. O primeiro questionário, aplicado antes das aulas do Módulo 3, teve por objetivo compreender as experiências que os professores já tinham sobre o uso dos dicionários bilíngues. O segundo questionário, aplicado ao final das aulas, teve por princípio receber um feedback referente às contribuições das aulas. Sete cursistas completaram a carga horária de 75% e obtivemos a contribuição de seis participantes nas respostas dos dois formulários. A seguir, vamos discorrer sobre o conhecimento dos cursistas a respeito dos estudos lexicais e, especificamente, sobre os lexicográficos, a frequência que utilizam o dicionário bilíngue e as pesquisas que realizam na ferramenta. Por último, fala-se dos impactos do curso na sua formação e das suas considerações e perspectivas sobre o uso do dicionário bilíngue nas aulas de línguas estrangeiras.

Adentrando nos resultados, a aplicação do questionário nos permitiu constatar que os cursos de Licenciatura em Letras geralmente não contemplam os estudos lexicográficos. Mais da metade dos participantes afirmou não ter conhecimento sobre a ciência que estuda e desenvolve dicionários, enquanto apenas dois afirmaram conhecê-la, por meio de outras formações.

A respeito do conhecimento da macroestrutura do dicionário bilíngue, apenas um cursista afirmou realizar a leitura das páginas iniciais do dicionário, (sumário, introdução, guia de consulta, etc.). A grande maioria não consulta o início do dicionário. Obtivemos relatos em aula, em que os professores negaram ter conhecimento da quantidade de informações que normalmente constam nessas páginas. Além disso, não tinham ideia sobre a grande diversidade de tipologias de dicionários bilíngues.

Em seguida, perguntamos aos cursistas sobre a utilização do dicionário na sala de aula e o resultado está apresentado no Gráfico 1.

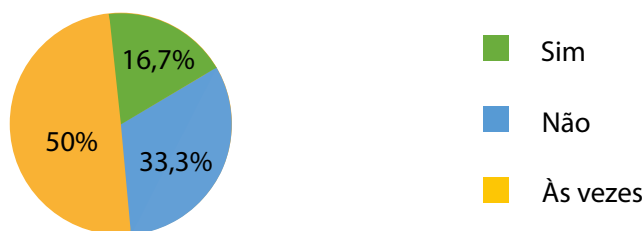
Gráfico 1: Você (professor) usa o dicionário em aula?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Também perguntamos aos cursistas se seus alunos utilizam a ferramenta nas aulas e obtivemos resultado apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Os seus alunos usam o dicionário em aula?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante disso, constatamos que a maioria dos professores utiliza o dicionário às vezes durante as aulas e dois informaram que não disfrutam da ferramenta. Afirmaram ainda que costumam usar tradutores nas aulas, como o Reverso¹, ao invés de consultar os dicionários. Quanto aos alunos, apenas um docente informou que seus alunos utilizam o dicionário, enquanto a metade afirmou que o utiliza às vezes e dois confirmaram que seus alunos não fazem o uso do dicionário em aula.

A respeito das informações que os professores e os seus alunos buscam no dicionário, obtivemos um resultado predominante sobre pesquisas por significados das palavras. Mesmo sendo públicos diferentes, de países diferentes e em anos diferentes, os dados convergiram com a pesquisa de Guerra (2003), em que esse tipo de busca por significados predomina entre os usuários. A segunda função de pesquisa mais utilizada no dicionário é a dos equivalentes entre as línguas, identificada em nosso questionário.

¹ Dicionário bilíngue e plataforma de tradução online contemplada por doze idiomas que pode ser acessada pelo seguinte link: <https://www.reverso.net/tradu%C3%A7%C3%A3o-texto>.

Em continuidade, apresentamos no formulário duas tabelas com as informações que podem ser buscadas no dicionário bilíngue para que os cursistas selecionassem os dados que eles e os seus alunos mais pesquisam. Organizamos por ordem de uso, de acordo com o que foi relatado pelos professores. Desse modo, os cursistas assinalaram, nas duas tabelas, que utilizam mais a ferramenta para: i) encontrar os equivalentes de uma palavra; ii) saber como se pronuncia a palavra; iii) tirar dúvida de ortografia; iv) verificar acentuação; v) consultar questões gramaticais; vi) encontrar sinônimos e antônimos; vii) consultar informações pragmáticas; viii) consultar informações culturais. Quanto à busca por fraseologismos, apenas os professores têm o interesse de consulta a tal informação.

Os professores consultam mais os dicionários monolíngues, em seguida os bilíngues, em sua grande maioria os online. Os cursistas afirmam unanimemente que seus alunos utilizam dicionários bilíngues, preferencialmente os online. A escolha entre dicionário impresso e online varia de acordo com a realidade de cada usuário. Verificamos que a maioria dos participantes atua em instituições de ensino públicas, frente a isso, nem sempre dispõem de exemplares para toda a turma, e a compra individual vai depender da situação financeira de cada família e de suas prioridades.

Welker (2004) discorre sobre diversas vantagens sobre o dicionário online. Dado que as novas gerações tendem a utilizar com muita frequência os meios tecnológicos, a ferramenta de pesquisa online tende a cativar mais pela facilidade de acesso a elementos que não é possível em um dicionário impresso, como áudios. Entretanto o acesso à ferramenta online se dá por meio de celulares e computadores, aos quais nem todos os estudantes têm acesso.

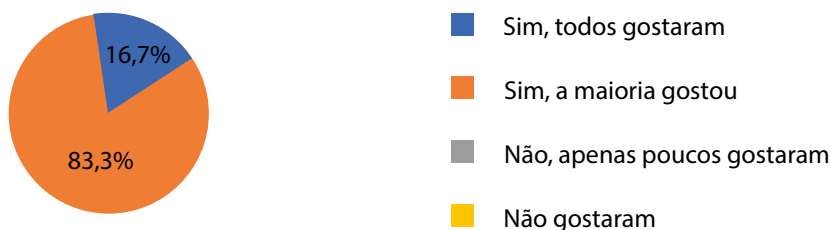
Dentre os dados apresentados, verificou-se que o curso abriu perspectivas, dado que todos os participantes afirmaram que mudaram a maneira de utilizar o dicionário. Dentre as situações em que houve mudanças a respeito do uso da obra lexicográfica, apresentamos a citação do sujeito A, que afirma ter mudado a “mentalidade quanto ao uso do dicionário”, permitindo ver o quanto se faz necessário “nos processos de aprendizagem principalmente em relação ao fato do seu uso instigar os alunos a conhecerem mais a língua estrangeira e fugirem do automatismo dos tradutores”.

Observamos, em outro relato, que o acesso aos diversos meios de uso do dicionário em aula motivou os professores a usarem mais a ferramenta nas aulas e a incentivarem mais seus alunos sobre o uso de dicionários. Como afirmou o sujeito B, que começou a incentivar mais seus alunos a “buscarem os vocábulos, sinônimos e definições das palavras ao invés de apenas dar a resposta ao receber uma dúvida de significado/tradução.” Não apenas esse sujeito, mas a maioria dos professores passou a incentivar o uso do dicionário em aula nos mais variados níveis de aprendizagem com os quais tem contato.

O sujeito C, por sua vez, afirmou que durante as aulas alguns de seus alunos realizam perguntas sobre termos específicos da área de jogos/games. Frente a isso, o professor realiza a busca em conjunto com a turma, método que tende a aguçar a curiosidade dos alunos e mostrar o caminho para que tirem suas dúvidas. Além desses relatos, alguns cursistas comentaram que mudaram e passaram a observar mais os diversos meios de utilização do dicionário. Além disso, afirmaram que não tinham conhecimento da composição da microestrutura nem da polissemia das palavras, tal qual sua organização por meio das acepções.

Consideramos que é de extrema relevância o professor ter conhecimento sobre os diversos aspectos do dicionário para que consiga introduzir o uso nas aulas e direcionar seus alunos a manuseá-lo. Quanto aos alunos, não é necessário que seja apresentada toda a estrutura e os termos específicos, pois o incentivo e o ensino em aula já são suficientes para melhorar o desempenho na aquisição de um novo idioma. Além disso, observamos no decorrer do curso que o professor que utiliza o dicionário em aula com frequência incentiva seus alunos de forma indireta. Como pode ser observado a seguir, no Gráfico 3, até o final do curso todos os professores passaram a propor o uso do dicionário em aula e estes foram os resultados:

Gráfico 3: Ao usar o dicionário em sala de aula e propor aos alunos sua utilização, eles gostaram da ideia?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todos os professores tiveram resultados prevalentemente positivos quanto ao incentivo da obra lexicográfica em aula. Em alguns casos houve alunos que começaram a levar a obra pessoal para a aula, além de iniciativas para o uso sem a indicação do professor. Alguns afirmaram que precisam incentivar mais o uso da ferramenta para pesquisas, algo que consideramos positivo, dado que conseguimos evidenciar aos cursistas a importância do dicionário nas aulas de línguas estrangeiras. Desse modo, acreditamos ter alcançado nossos objetivos de instigar o uso corriqueiro e valorizar os dicionários diante da sua relevância em não apenas armazenar palavras, mas descrever uma cultura por completo.

Considerações finais

Ao acompanhar e comparar o desenvolvimento dos cursistas antes e depois do módulo, observamos que foi possível ampliar as perspectivas dos professores por meio dos encontros semanais, que permitiam a troca de experiências entre profissionais formados por diversas instituições de localidades variadas, e o contato com o ensino do uso do dicionário por meio de uma perspectiva diferente. A falta de contato com estudos lexicais durante a formação é um déficit predominante nos cursos de Letras, como afirmado pelos cursistas. Frente a isso, constatamos o uso limitado dos dicionários antes do curso, visto que tanto os professores quanto seus alunos utilizavam mais a ferramenta para consultar apenas o significado das palavras.

Quanto aos objetivos do curso, e mais especificamente do módulo, a aplicação do questionário sobre o conhecimento prévio dos cursistas a respeito da lexicografia nos mostrou que menos da metade teve contato e ainda considerou a abordagem diferente do que havia visto em formações anteriores.

Referente aos resultados após o módulo, foi possível instaurar confiança nos docentes e mudar suas concepções sobre o dicionário, de forma a refletir em suas práticas docentes, visto que passaram a incentivar mais seus alunos quanto ao uso da ferramenta em aula. Além disso, há uma melhoria no ensino da língua estrangeira que pode contar com esse importante recurso.

Referências

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. *Alfa*, São Paulo, n. 28, p. 1-26, 1984.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. “As ciências do léxico”. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, lexicografia e terminologia. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.
- DURAN, Magali Sanches. *Dicionários Bilingües Pedagógicos: Análise, Reflexões e Propostas*. 2004. 133 p. Dissertação (Mestrado em Estudo Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86601>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- DURAN, Magali Sanches. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa?. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008.
- DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Reflexos da evolução de línguas na lexicografia bilingüe. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 241-250, 2008.
- FONTELLA, Joni; BOVETO, Andressa; HILLESHEIM, Daniela; ZANETTE, Rosemary. Estudos do Léxico na Extensão Universitária: Aplicações em Sala de Aula. *Open Minds International Journal*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47180/omij.v2i2.115>. Acesso em: 07 out. 2022.
- GRANDI, Ligia de. *Uso do Dicionário no Ensino de Língua Espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores*. 2014. 162 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115992>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- GRANDI, Ligia de. *Dicionário na prática docente: atitudes e competências do professor de língua espanhola em Lexicografia Pedagógica*. 2019. 275 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182332>. Acesso em: 13 out. 2022.
- GUERRA, Antonia Mariá Medina. La microestructura del diccionario: La definición. In: GUERRA, Antonia Mariá Medina (Coord). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 31-52.
- KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. São Paulo: Humanitas, 2007. v. 3.
- ROSA, Miriam Cristiany Garcia. *Proposta de Dicionário Pedagógico Bilingüe Infantil Espanhol-português*. 2018. 286 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41026>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2 ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

Memórias de uma jovem em moçambique: notas sobre o romance *Mustang branco* (2014), da escritora portuguesa Filipa Martins

Memorias de una joven en mozambique: apuntes sobre la novela *Mustang blanco* (2014), de la escritora portuguesa Filipa Martins

José Luís Giovanoni Fornos
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Resumo: O presente artigo examina o romance *Mustang branco* (2014), da escritora portuguesa Filipa Martins, recorrendo a passagens do livro em que são enfatizadas as lembranças do período que uma jovem viveu em Moçambique durante os conflitos políticos no país. Igualmente, o texto traz as presenças das personagens Coronel António Sapinho Vicente e um guerrilheiro da RENAMO bem como a importância destes no comportamento da jovem narradora. Ao se tratar de uma narrativa assinalada pela memória, recorre-se às reflexões em torno de tal categoria, chamando a atenção, em especial, para as ideias de Santo Agostinho, quando tal autor apresenta considerações acerca da memória. A abordagem também revisita o tempo presente retratado pela jovem ao se envolver com a especulação econômica em arte por parte de uma determinada elite do espaço europeu. Analisa a presença e o significado do automóvel *Mustang* na paisagem africana, chamando a atenção para a sua simbologia naquela região.

Palavras-chave: Memórias familiares; Contexto moçambicano; Filipa Martins.

Resumen: El artículo examina la novela *Mustang Branco* (2014), de la escritora portuguesa Filipa Martins, a partir de pasajes del libro donde se enfatizan los recuerdos del período que una joven vivió en Mozambique durante los conflictos políticos en ese país. El texto también presenta a los personajes Coronel António Sapinho Vicente y un guerrillero de la RENAMO y su importancia en el comportamiento de la joven narradora. Por tratarse de una narración marcada por la memoria, se utilizan reflexiones en torno a esta categoría, llamando la atención, en particular, las ideas de San Agustín cuando el autor presenta consideraciones sobre la memoria. Además, revisita el presente retratado por la joven cuando se involucra con la especulación económica en el arte por parte de cierta élite en el espacio europeo. Analiza la presencia y significado del automóvil *Mustang* en el paisaje africano, llamando la atención sobre su simbología en esa región.

Palabras clave: Recuerdos familiares; Contexto mozambiqueño; Escritora portuguesa.

A memória é um dos mecanismos que permite ao ser humano relembrar fatos já transcorridos. É por meio dela que encontramos “tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie” (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 266). Na memória, escreve Santo Agostinho (1999, p. 266), “está também escondido tudo o que pensa-

mos, que aumentando ou diminuindo ou até variando de qualquer modo os objetos que os sentidos atingiram”. O receptáculo da memória é por onde “tudo entra pelas portas respectivas e se aloja sem confusão”, recebendo “todas as impressões, para as recordar e revistar quando for necessário” (AGOSTINHO, 1999, p. 267). É no imenso palácio da memória

Que me encontro a mim mesmo, e recorro as ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recorro, aprendidos ou pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem (AGOSTINHO, 1999, p. 267).

Em *A memória, a história, o esquecimento* (2007), particularmente no capítulo intitulado *A tradição do olhar interior*, Paul Ricoeur recorre a Santo Agostinho ao conferir o caráter individual da memória. De acordo com Ricoeur (2007, p. 109), “é pela metáfora famosa dos vastos palácios da memória que esse livro (*Confissões*) ficou famoso. Ela dá à interioridade o aspecto de uma espacialidade específica, a de um lugar íntimo”.

Para o autor, são três os traços que costumam ser ressaltados em favor do caráter privado da memória. O primeiro é que a memória parece ser radicalmente singular, pois “as minhas lembranças não são as suas” (RICOEUR, 2007, p. 107). A partir de tal raciocínio, é possível afirmar que “não se podem transferir as lembranças de um para a memória do outro” (RICOEUR, 2007, p. 107).

De acordo com o filósofo francês, a memória parece de fato ser radicalmente singular, isto é, ela é “um modelo de minhadade, de posseção privada, para todas as experiências vivenciadas pelo sujeito” (RICOEUR, 2007, p. 107), e, recorrendo a Aristóteles, concorda que a memória é do passado e este se estabelece a partir das impressões de um eu. Assim, tal passado é o passado do indivíduo. É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa. Essa continuidade remonta do presente vivido até os acontecimentos mais longínquos da infância.

Acrescenta-se a isso a ideia de que a memória das coisas e dos lugares e a memória de um eu são coincidentes. Dessa forma, “aí encontro também a mim mesmo, lembro-me de mim, do que fiz, quando e onde o fiz e da impressão que tive ao fazê-lo” (RICOEUR, 2007, p. 110). Como destaca Santo Agostinho (1999, p. 268), “Sim, grande é o

poder da memória, a ponto de eu me lembrar até de ter me lembrado. Em suma, o espírito é também a própria memória”.

Em contrapartida à tradição do olhar interior, Maurice Halbwachs (1990), em seu livro *A memória coletiva*, volta-se ao olhar exterior da memória, expondo o caráter coletivo da memória individual, ou seja, que tal memória decorre dos fatos vivenciados coletivamente, pois considera que as lembranças e as experiências cotidianas são elaboradas com base nos ensinamentos e nas relações que os indivíduos mantêm entre si e a sociedade. Segundo Halbwachs (1990, p. 52), a memória individual

[...] não está inteiramente isolada e fechada. Um homem para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada.

Portanto, para lembrarmos, é preciso necessariamente dos outros. As memórias individuais se desenvolvem com base na ideia de coletividade. Dessa forma, as primeiras lembranças são aquelas compartilhadas e comuns que nos possibilitam afirmar que jamais estamos sós.

Com efeito, Ricoeur (2007, p. 112) desafia as questões acima formuladas ao propor a questão “de saber se a inserção da memória individual nas operações da memória coletiva não impõe uma conciliação semelhante entre tempo da alma e o tempo do mundo”.

O filósofo francês propõe a categoria “os próximos”. Na relação dialética entre memória coletiva e individual, os próximos aparecem como figuras intermediárias, operando concretamente as trocas vivas das pessoas individuais e da memória pública das comunidades. Tal plano é o da relação com os próximos, a quem se tem o direito de atribuir uma memória de um tipo distinto. Para Ricoeur (2007, p. 141),

os próximos, essas pessoas que contam para nós e para os quais contamos, estão situados numa faixa de variação das distâncias na relação entre si e os outros. A proximidade seria a réplica da amizade, dessa *philia*, celebrada pelos Antigos, a meio caminho entre o indivíduo solitário e o cidadão definido pela sua contribuição à *politeia*, à vida e à ação da *polis*.

Ricoeur (2007, p. 142) ainda aponta que “meus próximos são aqueles que me aprovam por existir” e cuja existência “aprovo na recípro-

cidade e na igualdade da estima”. O que se espera dos meus próximos, diz Ricoeur (2007, p. 142), é que eles “aproveem o que atesto: que posso falar, agir, imputar a mim mesmo a responsabilidade de minhas ações”. Dessa forma, conclui que “não é apenas com a hipótese da polaridade entre memória individual e memória coletiva que se deve entrar no campo da história, mas com a de uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros” (RICOEUR, 2007, p. 142).

É por meio de uma memória individual, mediada pela coletividade nacional e pelos próximos que o romance *Mustang branco* (2014) retoma o passado, reproduzindo acontecimentos que assinalam a vida social e familiar em Moçambique. O romance traz em seu enredo episódios vividos por uma jovem personagem que passou seus anos de infância e adolescência na cidade da Beira, Moçambique. Filha de um coronel português, médico a serviço no país em distintos períodos governamentais, a jovem relembra as relações familiares e as primeiras visões acerca das experiências amorosas num contexto assolado pela guerra.

O romance alterna-se entre passagens do presente e lembranças do passado. A jovem ora recorre ao passado, ora alude a situações atuais, em que expõe o estilo de vida de uma determinada classe social, resultado da sua participação em leilões de obras de arte. Vivendo em Paris, retrata uma determinada elite, observando seus traços em relação à arte, cujo valor está associado à especulação econômica.

Ao voltar-se ao passado dos conflitos políticos de Moçambique, lembrando os desmandos do pai e a atração por um rebelde da RENAMO¹, a jovem diz que sua partida do país africano não lhe trouxe prejuízo algum: “Quando saí de Moçambique, não deixei nenhum pedaço do corpo para trás” (MARTINS, 2014, p. 191). De acordo com a personagem, “é muito comum os expatriados alardearem sobre como continuaram a viver sem coração – esse órgão vital – por o terem deixado em África; na verdade, todos os meus membros, todos os meus órgãos, estavam virados para o futuro” (MARTINS, 2014, p. 191).

A jovem que não tem seu nome anunciado, é a principal narradora e a testemunha de fatos que alicerçam os primeiros anos de sua formação, considerando-a a partir das condições históricas, familiares e

¹ A RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) atualmente é o segundo maior partido político de Moçambique, dirigido por Ossufo Momade, eleito presidente do partido em 16 de janeiro de 2019, depois da morte do líder histórico Afonso Dhlakama.

amorosas. É por meio das manifestações do amor e da sexualidade que, inicialmente, a narrativa ganha destaque, dando contornos precisos da sua vida juvenil. À medida que vai amadurecendo, o elemento pessoal se imiscui com fatos de ordem histórica quando a dimensão política da luta colonial e pós-colonial adquire importância na compreensão dos acontecimentos.

A atualização do passado por meio da memória ocorre de maneira inesperada, surpreendente, a partir de um encontro casual com um ex-guerrilheiro da RENAMO durante um leilão de obras de arte num restaurante luxuoso em Paris, vinte anos depois que a jovem saíra de Moçambique. O reencontro com tal sujeito abre uma série de lembranças, acionando sentimentos dúbios que parecem continuar acesos, religando o presente ao passado. Ao se deparar com o moçambicano, a jovem revela: “Estremeço, antes de rodar o banco. Ali, está ele. A minha úlcera” (MARTINS, 2014, p. 24). A frase é significativa, pois é indicativa de uma ferida interior ainda aberta. Em outra passagem o passado se apresenta outra vez com força: “Eu estava irremediavelmente presa ao passado da mesma forma que os amputados estão presos ao passado: sentindo dores num membro que já não existe” (MARTINS, 2014, p. 101).²

² A manifestação acende a possibilidade de se interrogar se tais memórias da personagem podem ser equiparadas como memórias feridas. Caso se acate tal entendimento, novamente pode-se recorrer ao capítulo de A memória, a história e o esquecimento em que Ricoeur discute os usos e os abusos da memória. O filósofo discorre sobre três níveis de memória, entre as quais chama a atenção para a memória impedida, vinculando-a ao nível patológico-terapêutico. Seria aquela memória atestada pelo uso de expressões correntes, como, por exemplo, traumatismo, ferimento, cicatrizes. Ao estabelecer a memória como patologia, coloca-a em xeque como exercício de investigação. Para tratar da questão, Ricoeur recorre a dois ensaios de Freud a fim de se orientar na dupla dificuldade exposta. O primeiro indicado é Rememoração, repetição, perlaboração, publicado em 1914, o outro é Luto e melancolia. Ricoeur propõe-se a compará-los, algo que Freud não fez. O primeiro trata das resistências que impedem que acontecimentos traumáticos do passado sejam trazidos ao consciente, ficando recalçados no inconsciente. Em Luto e melancolia, o ponto de partida é uma perda significativa, a qual conduz o sujeito a um superinvestimento na representação do objeto perdido, numa tentativa de mantê-lo vivo. Duas linhas de ação decorrem dessa situação: a primeira seria a realização do luto, “presumido como diretamente acessível, pelo menos num primeiro momento” (RICOEUR, 2007, p. 85); a segunda, consequência do fracasso da primeira, seria a impossibilidade de abandono do investimento no objeto perdido, levando o sujeito à melancolia. O trabalho de luto, para Freud, é realizado quando, não existindo mais o objeto amado, a libido é retirada do objeto, afastando qualquer ligação entre ambos. Todavia o abandono de uma posição libidinal não se constitui em tarefa fácil, nem mesmo quando da já apresentação de um substituto. É necessário grande dispêndio de tempo e energia, prolongando-se

É a partir do reconhecimento do ex-guerrilheiro, apelidado de Caju, devido à cor da pele, que a personagem retorna ao passado, trazendo episódios da vida moçambicana marcados pela guerra que, na lembrança da menina, ecoava muito distante da casa dos pais portugueses: “para mim, a guerra era o aparelho de rádio mal sintonizado sobre a mesa do alpendre” (MARTINS, 2014, p. 63).

O pai, Coronel António Sapinho Vicente, médico português, vai marcar a vida da menina. Ele defendeu o sistema colonial e participa do governo da FRELIMO³ sem sofrer perseguições do regime. É possível afirmar que seu pai e o ex-guerrilheiro, cada um à sua maneira, possuem relevância no destino da narradora. Ambos, com suas posturas, ensinam na garota sua luta por liberdade e independência. Em meio aos seus conflitos pessoais, a jovem busca construir seus próprios caminhos, impondo a si uma vontade maior do que as circunstâncias cerceadoras.

A estrutura do romance pode ser vista como uma espécie de autobiografia de uma jovem branca, filha de colonos portugueses abastados, que recorre à sua história particular para discorrer, num primeiro momento, sobre os efeitos do amor e do sexo na vida juvenil. Um dos traços de sua personalidade é a rebeldia contra as decisões paternas. Num segundo, passa a refletir sobre os conflitos políticos na região, procurando inteirar-se do que ocorre entre portugueses e africanos e, posteriormente, entre os próprios africanos do lugar. As atitudes do pai e a presença do mulato Caju possibilitam à garota uma permanente reflexão acerca das relações entre os gêneros.

Acrescenta-se ainda a presença de um Mustang branco. O automóvel, adquirido pelo Coronel Sapinho possui papel significativo na trajetória das irmãs da narradora e na do ex-guerrilheiro, em especial, no período em que o pai esteve preso pelos militantes da RENAMO. Em meio à guerra, o automóvel ressoa como um discurso irônico ao se instalar num ambiente de pobreza. O carro figura como um emblema alegórico de estranha sedução, ganhando destaque nos passeios realizados pelas meninas da casa; sinaliza provável inspiração ao revelar as

psiquicamente, nesse meio tempo, a existência do objeto perdido. Quando da conclusão do trabalho de luto, o sujeito fica livre e desimpedido novamente.

³ A FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) é um partido político oficialmente fundado em 25 de Junho de 1962 (como movimento nacionalista), com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique frente ao domínio colonial português.

benesses ganhas pelo ex-guerrilheiro quando este se envolve em negócios fraudulentos, contrariando sua vida passada.

Os passeios de carro realizados pelas adolescentes proporcionam experiências novas no âmbito da sexualidade, despertando a curiosidade da narradora, sempre atenta aos acontecimentos à sua volta. O carro desperta uma aproximação entre o moçambicano e as figuras femininas, forjando um clima amigável e afetivo que, aparentemente, minimiza a divisão das relações entre colonizador e colonizado, entre brancos e negros, entre ricos e pobres. Os desdobramentos da história acabam por desmentir tal posição, demonstrando que as condições nacionais e étnico-raciais impediam um trânsito entre as classes e as raças.

Um episódio marcante na história das lembranças da narradora está presente no segundo capítulo, intitulado, ironicamente, de A matéria afectiva de que é feito o bem-estar. O valor imagético está expresso de forma minuciosa no olhar remissivo da menina. É em tal capítulo que Caju é contratado pelo Coronel António Sapinho a partir do momento em que, carregando o corpo ferido de uma mulher negra – descobre-se, mais tarde, que a moça é militante da RENAMO –, o rapaz pede auxílio a ele. Inicialmente António Sapinho reluta, porém, diante da afirmativa do mulato de que trabalharia gratuitamente se o coronel cuidasse da mulher, resolve atender ao pedido.

António Sapinho estende o corpo da mulher na mesa da cozinha para intervir cirurgicamente, não alcançando sucesso ao fim dos procedimentos. A filha do coronel, na ocasião com 10 anos de idade, recorda a cena:

A cozinha exterior, onde as criadas preparavam o lume das refeições dos trabalhadores, estava iluminada, com a porta entreaberta. Era ali que a mãe, depois de minutos de ponderação, tinha encontrado lugar para a estada nocturna do corpo da mulher. Avancei pelo terreiro, sentindo nos pés os ângulos afiados das pedras, e icei-me com a ajuda das mãos até à janela para conseguir ver para dentro da cozinha. Sobre a bancada dos legumes, o Coronel Sapinho Vicente profanava a morta, encaixando a bacia de forma ritmada entre as pernas da mulher; a bata de fazer a lida da casa estava desabotoada até ao umbigo, expondo a perfeição dos seios, mas ocultando a costura da cirurgia rematada a trouxe-mouxe; como o corpo fora disposto à largura da bancada, a cabeça sem apoio, tombava para trás, fitando de olhos abertos o vazio. Não satisfeito, revolveu o corpo e aliviou-se também de costas, amparando o ímpeto com as duas mãos cravadas nas nádegas da mulher (MARTINS, 2014, p. 44-45).

A narradora diz que não soube por quanto tempo remeteu aquela visão ao que chamou de “despensa obscura da memória” ou ainda a um “quarto de provisões estragadas” (MARTINS, 2014, p. 45). Segundo lembra, “com pouca mais de dez anos de idade, não tinha ainda vocabulário para qualificar tal enormidade” (MARTINS, 2014, p. 45). Todavia, lembra-se de ter pensado que as empregadas iriam ter “trabalho redobrado com o extermínio das formigas da bancada dos legumes” (MARTINS, 2014, p. 45).

A narradora, quando adolescente, parece sempre estar presente em situações de apelo erótico. É o que ocorre ao final do capítulo intitulado Lamber o prazer, quando uma vez mais recorda um episódio envolvendo a irmã mais velha e o guerrilheiro Caju. A narradora, após confessar ao jovem mulato que está apaixonado por ele, sai em busca de Piedade após notar que os lençóis da cama da irmã estão intactos:

Levantei-me e atravessei o alpendre, à procura, acho de Piedade – o meu impulso era difuso. Não a encontrei, por isso contornei a casa pelo lado sul até a porta do armazém. Parei por debaixo da árvore que se ergue ao lado do portão e pus-me à escuta (MARTINS, 2014, p. 146).

Na sequência, observa que o motor do Mustang, embora em funcionamento, está em repouso, isto é, no chamado ponto-morto. Dá continuidade à observação divisando as cabeças de Piedade e Caju, “que se moviam lenta e ritmadamente” (MARTINS, 2014, p. 146). Então a narradora percebe que a irmã tinha o corpo derramado sobre o capô do automóvel, empinando suas nádegas, segurando-se nos para-brisas que lhe conferiam estabilidade e resistência às investidas do mestiço. Assim,

O mestiço, de pé, movia-se a um ritmo implacável, com as costas arqueadas, e procurava apoio nas escápulas da minha irmã como se segurasse uma correia, um freio, as rédeas de um quadrúpede. Piedade não interferia na ferosidade de Caju, era um corpo maleável e cooperante, mas não desperto e activo. E quando o mestiço desbravava e se impunha mais dentro dela, libertava com a sua brutalidade um som roufenho que lhe nascia do ventre (MARTINS, 2014, p. 146).

Depois de acompanhar a cena à distância, a menina invade o armazém. Percebe que o capô do Mustang continua aquecido, em que pese o motor estar desligado. Nessa altura,

[...] sobre a tinta metálica encontrei vestígios de um melaço branco leitoso e de cheiro acre. Havia em mim a certeza de que aquilo teria saído de alguma parte do corpo de Caju enquanto ele se encrespava de prazer. Passei os dedos e levei-os ao nariz, depois à língua para perceber

ber que era amargo. Debrucei-me, pousei os lábios sobre as manchas e beijei-as, afunilando-a a boca, suguei devagar e, quando perderam volume, comecei a lambe-lo com paciência e o critério dos felinos (MARTINS, 2014, p. 147).

A inexperiência natural de uma menina é revertida pela curiosidade e pela literatura, já que adverte, em diferentes passagens no seu relato, a importância da leitura das narrativas de ficção como uma das formas de aprendizagem acerca do mundo e das relações humanas. No entanto reconhece que o texto ficcional não lhe proporciona integralmente a experiência necessária, pronunciando-se: “Para além do que a literatura fornece devidamente camuflada por metáforas, pouco saberia dizer sobre o pênis masculino” (MARTINS, 2014, p. 147).

É também por razões referentes à liberdade sexual que o pai expulsa a filha de casa. O que ocorre, de fato, depõe contra o pensamento paterno que credita às fugas da jovem a busca por aventuras sexuais. A narradora, descontente com os estudos impostos, sigilosamente visita uma livraria que, segundo ela, abastecia-a “de clássicos portugueses” (MARTINS, 2014, p. 187). A livraria fora criada com os espólios deixados pelos portugueses após a independência. O Coronel Sapinho desconfia de que a filha esteja a namorar. O engano do pai é recordado:

O Coronel Sapinho Vicente chegou a casa e deixou o Mustang ir abaixo na ladeira, transtornado pelo fracasso da incursão à beira-mar. Tremia das mãos, mais por fúria de não me ter encontrado debaixo da pélvis de um automobilista, do que por desconhecer o meu paradeiro. No primeiro caso, saberia agir, não haveria dúvidas, era arrancar-me do banco de trás pelos cabelos, nua ou vestida, sacudindo de seguida o corpo do tipo com duas morraças, antes de o entregar a polícia como suspeito de homicídio de brancas desbragadas. “Ela está a ser coberta por um preto e vai ser morta por um preto”, disse à minha mãe antes de pôr o Mustang a trabalhar (MARTINS, 2014, p. 189).

A narradora encerra tal episódio, recordando que respondera às insinuações paternas com ironia e revolta:

Ali estava eu, no alpendre, sem o menor indício de selvageria sexual. – Sim, já cheguei, e antes de si – respondi. – Não estive na praia, não estive com um preto, não fui esfaqueada e não fui atirada ao mar. Como pode ver (MARTINS, 2014, p. 189).

O zelo do pai não encobre o preconceito, o conservadorismo e o autoritarismo do homem. Agindo com violência, comanda com “mão de ferro” a casa colonial e pós-colonial até ser assassinado. O tratamento dado às filhas e às empregadas revela um tempo em que a mentalidade

patriarcal predomina. O Coronel Sapinho expressa a dominação masculina contestada de forma corajosa pela filha, uma moça malcomportada, na visão do pai.

É preciso refletir sobre os resultados alcançados pelo romance a partir das representações criadas. As memórias de uma moça branca, filha de pais portugueses, que recorda os primeiros tempos do amor e o despertar da sexualidade, no contexto africano, podem ser lidas como travessia para a liberdade frente a um ambiente hostil e conservador. Remonta um período em que as mulheres almejam a superação do preconceito. Tais memórias também estão repletas de ambiguidades e contradições, derivadas dos desejos da carne e dos caminhos da paixão.

De outro modo, é importante que se pense como tais memórias se posicionam acerca das personagens masculinas. Há, por certo, uma crítica. No entanto, há igualmente a tentativa de compreender tais sujeitos a partir de seus contextos específicos. Usando de ironia em alguns momentos; em outros, as recordações são passíveis de distintas interpretações.

As lembranças acerca de um guerrilheiro são instigantes. No reencontro em Paris, após vinte anos, Caju fala sobre a transformação ocorrida. Casou-se com uma rica viúva brasileira que lhe oferecera, em troca de proteção, um mundo assinalado por viagens, conhecimentos, gastronomias, luxo, fortuna. Enfim, um presente que contrasta com o seu passado, marcado pela exploração, pelo sofrimento e pela simplicidade. Ainda que não demonstre, a narradora observa com desconfiança aquele que exercera sobre ela forte atração. A ferida continua aberta, oportunizando, talvez, um encontro amoroso verdadeiro.

A aproximação de Caju traz para a filha do Coronel António Sapinho Vicente sérios problemas com a justiça. A moça é acusada de promover arremates falsos em um leilão, num episódio manipulado pela viúva brasileira, com auxílio do ex-guerrilheiro. É presa, sendo libertada a partir do pagamento da fiança por um amigo. Para se livrar do processo judicial, recebe uma proposta que envolve sua participação no tráfico ilegal de obras de arte para um grupo de milionários árabes, negócio mediado por Caju, agora conhecido como Ricardo Batista.

A narradora percebe, então, que Caju intenciona usá-la para tal transação econômica. Ainda que esteja afetivamente presa ao moçambicano, descarta a ideia, partindo para Moçambique a fim de acompa-

nhar o funeral da mãe. Na casa onde passara a infância e a adolescência, depara-se com o Mustang branco, agora reformado. Dirige o carro pelas vias da cidade, abandonando o veículo numa das vielas da cidade da Beira. Entrega as chaves do automóvel a um vendedor de rua, gesto que ecoa, simbolicamente, outra realidade.

O carro é a imagem de um anacronismo histórico, funcionando como um fantasma a lembrar um tempo em que os colonos portugueses ricos dominavam o lugar, retrato de um período histórico que a narradora pretende esquecer ao trazer à memória as práticas autoritárias e discriminatórias do pai. Ao mesmo tempo, o carro traz recordações das primeiras visões acerca do sexo e do amor.

Filipa Martins, escritora pertencente à nova geração portuguesa, traz o tema das relações entre Portugal e África, exploradas por distintos escritores e escritoras em Portugal, demonstrando que tal questão continua a balizar a literatura publicada no país. Em seu caso particular, põe-se a representar, com um olhar reflexivo e crítico, um rebelde da RENAMO que atuara na guerra em Moçambique, onde as expectativas de uma sociedade melhor não tiveram o alcance almejado. Diante disso, o rapaz ruma para diferentes países a fim de escapar da miséria. O acaso coloca-o em frente a uma brasileira rica que o adota a fim de proteger o patrimônio. Essa é uma das principais provocações trazidas por Filipa Martins: a representação de um homem cheio de ideais que se rende às especulações financeiras da arte.

Igualmente traz a figura do Coronel António Vicente Sapinho, um homem branco português que procura passar ileso por dois momentos históricos fundamentais na vida moçambicana: o colonialismo e os processos políticos após a independência do país. Ele atua, num primeiro momento, a favor do regime português; num segundo, apoia as políticas da FRELIMO, mantendo-se imune aos dois períodos.⁴

⁴ “O Coronel Sapinho Vicente foi um homem que dedicou a vida, até ao seu assassinato na mata, a lutar pelo bem-estar da família; pelo bem-estar do seu país, na altura em que este dominava Moçambique enquanto colónia; pelo bem-estar dos seus trabalhadores preguiçosos e mal agradecidos da plantação, pagos com um tecto que os protegia dos leopardos; pelo bem-estar dos soldados que trilhavam as matas e caíam como tordos nas investidas cirúrgicas dos rebeldes independentistas e, quando seu país deixou de dominar Moçambique enquanto colónia, o Coronel Sapinho Vicente, fazendo o papel por vezes de Dr. António Sapinho, lutou pelo bem-estar do povo livre de Moçambique e pelo bem-estar do novo governo de partido único do país, administrando curativos a antigos rebeldes, agora ministros, coordenando o hospital do exército e denunciando os camponeses que se recusavam a abandonar as suas terras para se juntarem às vilas comunais do

Talvez sejam essas as particularidades que fazem de Mustang branco um romance que desafia representações ao trazer para o universo narrativo duas figuras masculinas, que, para se adaptarem às realidades, cada uma a seu modo, usam da astúcia e do oportunismo como práticas frente ao poder político e econômico. Uma das promessas do livro pode ser a crítica a tal comportamento a partir da memória de uma personagem feminina que, em meio às suas inquietações, dá voz à mulher.

Aqui cabe chamar a atenção para a análise realizada por Michael Pollak (1989), ao destacar as memórias dos excluídos, dos marginalizados e das minorias. De acordo com Pollak, Halbwachs acentua as funções positivas desempenhadas pela memória coletiva, pois esta reforçaria a coesão social. Para Halbwachs, segundo Pollak (1989, p. 04), “nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva”. Em contrapartida, Pollak acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional, ressaltando, ao contrário, a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial, no caso a memória nacional.

Ainda que a voz feminina de Mustang branco se depare com as tramas do amor que, por vezes, aprisiona seu desejo de libertação, tal memória resulta numa experiência sincera e mostra o quanto as contradições, os medos e os erros fazem parte da trajetória das mulheres.

Referências

HALBWACKS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

MARTINS, Filipa. *Mustang branco*. Lisboa: Quetzal, 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em http://www.uel.br/cch-cdph-arqtxt-Memoria_esquecimento.silencio.pdf. Acesso em: 10 de maio 2021.

Estado, onde os filhos dos aldeões aprendiam a ler com a mão direita sobre o livro vermelho de Mao. O Coronel Sapinho Vicente, meu pai, foi assim dos poucos brancos que, após a independência de Moçambique, não viu os militares arrastarem a mulher pelo chão agarrada a um última baixela de prata, antes de ser deportada; nem seus santos de pau decapitados sobre os altares na capela da casa; nem os lençóis de linho da cama das meninas ficarem enlameados por botas de salteadores; nem criadas cuspirem para cima dos seus senhores ao invés de os servir; não se viu atirado para um convés de um navio, alucinando sob o sol do Índico, até chegar a uma cidade que, sendo a sua, nada tinha de seu e o desorientava ao deambular pelas ruas da baixa” (MARTINS, 2014, p. 32). “Graças à regra metra do bem-estar de António Sapinho Vicente, a minha família, ao contrário da maioria, se não a quase a totalidade das famílias brancas do país, passou sem tormenta de maior monta as transições políticas que tornaram Moçambique um país independente” (MARTINS, 2014, p. 31-32).

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.



Algumas reflexões sobre o mal e a representação da figura feminina no romance *Jazigo dos vivos*, do escritor mineiro Geraldo de França Lima

Algunas reflexiones sobre el mal y la representación de la figura femenina en la novela, *Jazigo dos vivos*, del escritor de Minas Gerais Geraldo de França Lima

Josiane Silvéria Calaça Matos
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Resumo: A proposta deste trabalho é analisar o mal e a representação da figura feminina no romance *Jazigo dos Vivos*, de Geraldo de França Lima, a fim de demonstrar que a figura feminina, ao ser representada, aparece associada ao mal, intencionalmente ou não. Isso ocorre porque a mulher, por um longo período, foi vista como um ser inferior ou maligno, criado a partir do homem para servi-lo. À mulher eram atribuídas as características de bruxa, feiticeira, monstro etc., ou seja, tudo que tivesse relação com o mal. De acordo com Fonseca (2010), a imagem da mulher como ser inferior e portador do mal já aparecia nos escritos de Hesíodo, no século VIII a. C. Esse conceito de inferioridade feminina perdurou por séculos e serviu como fundamento para assegurar um lugar de exclusão e silêncio à mulher na sociedade. Sobre a feiticeira, a esquizofrênica e a marginal, Brandão (1993) diz que essas figuras estão ao lado da anomalia e de tudo que ameaça a sociedade. A *desrazão*, o obscurantismo e o enigma insolúvel sempre estiveram ao lado das representações do feminino, enquanto ao masculino estão associados o logos, a luminosidade, o equilíbrio e o sol.

Palavras-chave: Jazigo dos Vivos; Representação; Figura feminina; Mal.

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar el mal y la representación de la figura femenina en la novela *Jazigo dos Vivos*, de Geraldo de França Lima, con el fin de demostrar que la figura femenina, cuando representada, aparece asociada al mal, intencionalmente o no. Esto se debe a que la mujer, durante mucho tiempo, fue vista como un ser inferior o malvado, creado del hombre para servirlo. A la mujer se le atribuían las características de bruja, hechicera, monstruo, etc., es decir, todo lo que tenía que ver con el mal. Según FONSECA (2010) la imagen de la mujer como ser inferior y portadora del mal ya aparecía en los escritos de Hesíodo, en el siglo VIII a.C. Este concepto de inferioridad femenina perduró durante siglos y sirvió de base para asegurar un lugar de exclusión y silencio para la mujer en la sociedad. Sobre la bruja, el esquizofrénico y el marginal, BRANDÃO (1993), dice que estas figuras están del lado de la anomalía y todo lo que amenaza a la sociedad. La sinrazón, el obscurantismo y el enigma insoluble siempre han estado del lado de las representaciones de lo femenino, mientras que lo masculino se asocia al logos, la luminosidad, el equilibrio y el sol.

Palabras clave: Tumba de los Vivos; Representación; Figura femenina; Malo.

O autor e a obra

A proposta deste trabalho é realizar algumas reflexões sobre o mal e o papel que a figura feminina assumiu no romance *Jazigo dos Vivos* bem como mostrar a maneira como a mulher era vista socialmente na época em que a obra foi escrita.

Geraldo França de Lima foi romancista e professor, nasceu em Araguari/MG, no dia 24 de abril de 1914, e faleceu no Rio de Janeiro/RJ, em 22 de março de 2003. Era filho de Alfredo Simões de Lima e Corina França de Lima. Atuou como professor e assessor do presidente Juscelino Kubitschek e do presidente do Conselho de Ministros Tancredo Neves. Em 1961 entrou definitivamente na vida literária, publicando, com a ajuda de Guimarães Rosa, seu primeiro romance, *Serras azuis*, que recebeu o Prêmio Paula Brito Revelação Literária de 1961, da Biblioteca Pública do Estado da Guanabara. Em 1992 publicou *Folhas ao Léu*, que em 1994 recebeu o Troféu Guimarães Rosa. Em 1968 publicou o romance *Jazigo dos Vivos*, o qual recebeu o “Prêmio Fernando Chinaglia” em 1969, conferido pela União Brasileira de Escritores, sob a presidência de Peregrino Júnior. Em 1972 recebeu a grande láurea do Conselho Estadual de Cultura do Estado da Guanabara, o Prêmio Paula Brito de Ficção, destinado ao conjunto da obra. Geraldo França de Lima continuou publicando obras até 2002 (*O sino e o som*), ano anterior ao de sua morte. Em 30 de novembro de 1989 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, sendo o sexto ocupante da Cadeira 31, sucedendo José Cândido de Carvalho. Foi casado com D. Lygia Bias Fortes da Rocha Lagoa França de Lima, que faleceu em 2002.

Como se pode perceber, Geraldo França de Lima possui uma grande produção literária a ser estudada, incluindo *Jazigo dos Vivos*, um romance no qual o escritor retrata o ambiente mineiro e seu povo. Essa obra traz a visão do autor sobre seu estado natal e seus habitantes, crenças e cultura.

A mulher e o mal

Atualmente, no contexto social, a mulher foi reconhecida como um ser capaz e pensante, porém teve que travar várias lutas e percorrer um longo caminho, marcado por muito sofrimento, até conquistar seu espaço na sociedade e poder falar e ser ouvida. É importante ressaltar que esse espaço conquistado pela mulher representa um avanço, porém

ainda há muito a se fazer, pois a mulher ainda enfrenta muitos obstáculos e preconceitos no seu dia a dia na sociedade atual.

No contexto social e familiar a mulher teve, durante anos, que lutar para conquistar, parcialmente, seu espaço. Segundo Fonseca (2010), a imagem da mulher como ser inferior e portador do mal já aparecia em escritos de Hesíodo, no século VIII a. C., depois sendo reforçada e repassada por Aristóteles, 384 a 322 a. C., em seus estudos sobre a geração das espécies animais. Esse conceito de inferioridade feminina perpassará séculos e servirá como fundamento para assegurar um lugar de exclusão e silêncio à mulher na Idade Média e posteriormente bem como suporte para algumas religiões explicarem o papel de obediência e servidão da mulher no casamento e na sociedade, entre elas as de origem judaico-cristã.

Em Ideias fundadoras da tradição antifeminista medieval: da fisiologia de Aristóteles às etimologias de Santo Isidoro de Sevilha, Fonseca (2010) discorre sobre os postulados de Aristóteles, que abordam a figura feminina como ser inferior, de segunda classe, o que contribuiu para a formação do antifeminismo na sua época e na posterior a ela. Em seus postulados, Aristóteles descreve a mulher (fêmea) como inferior ao homem (macho) a partir da análise dos fluídos corpóreos expelidos pelos dois. Segundo Aristóteles, o sêmen produzido pelo macho é um resíduo proteico e nutritivo produzido graças a uma preparação especial calorífica do corpo do macho, porém o resíduo expelido pela fêmea, o sangue, é mais fraco devido à menor quantidade de calor produzido pelas criaturas inferiores, no caso as fêmeas. O fraco resíduo seminal da fêmea é responsável pela geração de machos deformados.

O resíduo seminal produzido pela fêmea, além de frio, seria impuro, incapaz de gerar descendentes saudáveis e com alma. A visão de Aristóteles de que o fluido menstrual é uma espécie de sangue seminal impuro será transmitida posteriormente, contribuindo para que o funcionamento do corpo feminino fosse visto de forma negativa. De acordo com Fonseca, a menstruação tornou-se tema e preocupação de sujidade, interligando a medicina, a religião e a moral medievais. Sobre essa ideia de impureza e sujeira associada à mulher menstruada, encontra-se em Cascudo (1999, p. 574-575) a seguinte colocação:

Menstruada. A mulher com catamenial, boi, regras, pacote, é tabu universal. Não pode atravessar água corrente, deitar galinhas para o choco, tocar em crianças doentes, em líquidos que estão em fermentação, nas

árvores com frutos verdes, fazer a cama dos recém-casados, dar o primeiro banho numa criança ou o primeiro leite, mesmo por mamadeira, amamentar, assistir a batizado, sepultamento de adultos, guardar frutos para amadurecer, enfim é uma força negativa, um obstáculo vivo, um poder maléfico inconsciente para tudo quanto represente ou constitua início de desenvolvimento, desdobração, crescimento [...].

De acordo com Durand (1997), tanto para alguns povos antigos como para alguns povos europeus da atualidade, as mulheres menstruadas estão impuras, podendo contaminar aquilo que tocarem, ficando a elas proibido o manuseio de alimentos, pois podem torná-los impróprios para o consumo. A ideia de que a mulher (fêmea) é portadora do mau e inferior ao homem (macho) pregada pelos postulados de Aristóteles perpetuou em seu tempo e nos seguintes bem como contribuiu para que ela fosse vista de forma impura, inferior e submissa, além de fazer com que ficasse à margem da sociedade por muito tempo.

O conceito de inferioridade feminina apresentado por Aristóteles também serviu como suporte para algumas religiões justificarem o papel de obediência e servidão da mulher no casamento e na sociedade, entre elas as de origem judaico-cristã. Isso, porque a religião, enquanto instituição dominadora e formadora de opinião, principalmente nos países latinos, acreditava nos estudos de Aristóteles e nos textos da Bíblia, que acarretaram uma visão da mulher como inferior e até mesmo detentora e responsável pelo mal.

Nos escritos bíblicos o homem aparece como sendo criado a partir da imagem de Deus; já a mulher, a partir do homem e para servi-lo: “21- Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma de suas costelas e cerrou a carne em seu lugar. 22- E da costela que o senhor Deus tomou do homem formou uma mulher; e trouxe-a a Adão” (GÊNESES 2: 21-22). Ainda de acordo com os escritos bíblicos, além de ter sido criada pelo homem (para o cristianismo Deus assume a figura masculina), portanto inferior a ele, a mulher também foi a responsável pela perdição da raça humana, já que foi uma mulher, Eva, que comeu o fruto proibido, fazendo com que ela e Adão fossem expulsos do paraíso: “E vendo a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento, tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela” (GÊNESES 3: 6). Além da expulsão do paraíso, como castigo Deus condena a mulher à dor, a ter filhos e a ser dominada pelo marido: “16- E à mulher disse: Multiplicarei grande-

mente a tua dor e a tua conceição; com dor terás filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará” (GÊNESES 3: 16). A mulher agora é um ser maligno e a sua capacidade de gerar a vida, antes vista como um dom, passa a ser uma maldição, punição (DURÃES, 2009).

Assim, conforme a visão pregada pelas religiões de base judaico-cristã, percebe-se que a mulher foi criada para o homem e para servi-lo, sendo também a responsável pelo infortúnio da raça humana e pela perdição do homem, já que é Eva, a “primeira mulher”, que come o fruto proibido e o oferece a Adão. Eva é quem transgredir as normas e acaba fazendo com que Adão também o faça. Portanto a mulher é má e por isso será castigada, sua existência estará atrelada à do homem e para sempre irá servi-lo.

Valéria Pires (2008, p. 9), em *Lilith e Eva: Imagens arquetípicas da mulher na atualidade*, diz que “o texto seminal da cultura patriarcal pertence à sociedade do Ocidente e está no livro Gênesis, no qual encontramos a primeira transgressão feita por uma mulher: Eva”. Ainda segundo Pires, ao princípio feminino sempre estiveram relacionadas a natureza, a passividade, a receptividade, a geração da vida, a materialidade, a escuridão e a emotividade, enquanto ao princípio masculino estiveram ligadas a atividade, a razão e a luz. Para a autora:

Desde épocas remotas, os homens têm manipulado as mulheres para resolver seus problemas políticos, econômicos, sociais e emocionais. A elas muito tem sido negado ou proibido. Essa repressão foi oportuna para que a situação de domínio se mantivesse imutável. Como vivemos numa sociedade patriarcal, ela ainda é conveniente (PIRES, 2008, p. 9).

Embora omitida pelo Cristianismo, de acordo com Roberto Sicuteri (1986), em *Lilith: A Lua Negra*, a primeira companheira de Adão foi Lilith, que desejava ser igual a Adão e não submissa a ele, o que fez com que os dois acabassem se desentendendo. De acordo com Sicuteri (1986, p. 35):

O amor de Adão por Lilith, portanto, foi logo perturbado; não havia paz entre eles porque quando eles se uniam na carne, evidentemente na posição mais natural – a mulher por baixo e o homem por cima – Lilith mostrava impaciência. Assim perguntava a Adão: “Por que devo deitar-me embaixo de ti? Por que devo abrir-me sob teu corpo?” Talvez aqui houvesse uma resposta feita de silêncio ou perplexidade por parte do companheiro. Mas Lilith insiste: “- Por que ser dominada por você? Contudo eu também fui feita de pó e por isso sou tua igual”. Ela pede para inverter as posições sexuais para estabelecer uma paridade, uma harmonia que deve significar a igualdade entre os dois corpos e as duas almas. Malgrado este pedido, ainda úmido de calor súplice,

Adão responde com uma recusa seca: Lilith é submetida a ele, ela deve estar simbolicamente sob ele, suportar o seu corpo. Portanto: existe um imperativo, uma ordem que não é lícita transgredir. A mulher não aceita esta imposição e se rebela contra Adão. É a ruptura do equilíbrio.

Diante da recusa de Adão em estabelecer a igualdade entre ele e sua companheira, Lilith o abandona e foge para a margem do Rio Vermelho. Mesmo diante da insistência de Deus Jeová, Lilith não volta e por isso é punida, tendo seus filhos exterminados. A partir de então Lilith transforma-se em um demônio que passa a habitar a região do Mar Vermelho.

Santo Agostinho também contribuiu pra que a mulher fosse vista como inferior ao homem. De acordo com Santos (2014), Santo Agostinho matinha uma postura radical em relação às mulheres, não as recebia em casa nem conversava com uma mulher sem a presença de uma terceira pessoa.

Esta postura radical assumida por Agostinho reforçou o pressuposto que reconhecia a mulher como um perigo moral constante e serviu de influência negativa para os futuros líderes da igreja cristã, que acentuaram cada vez mais esse pessimismo em relação ao sexo feminino o que resultou num misto de medo, repulsa e ódio contra as mulheres no decorrer da história do Cristianismo (SANTOS, 2014, p. 196).

Segundo Santos (2014), o pensamento de Agostinho ratificou uma tendência que vinha se instaurando nas comunidades cristãs desde as últimas décadas do primeiro século e serviu de base legitimadora para uma visão pessimista acerca da mulher que perdurou por mais de um milênio. Ao analisar a biografia de Santo Agostinho, Santos (2014) constatou que de grande pecador e amante dos prazeres Agostinho converteu-se e tornou-se um dependente de Deus, crédulo e avesso a todos os tipos de prazeres.

De acordo com Santos (2014, p. 199), Agostinho contribuiu para que:

A mulher que outrora foi considerada por natureza inferior ao homem por ser dominada pelas paixões e não pela razão, por ser caracterizada como um homem mutilado ou por ter sido a primeira a ceder à tentação no Éden e a desobedecer a uma ordem divina, agora é vista como a principal ameaça para a salvação do homem. A mulher não apenas foi reconhecida como objeto de desejo do homem como também passou a ser descrita como sua perdição. O desejo sexual quando satisfeito através de uma relação conjugal não apenas remonta ao pecado original como serve de fonte de transmissão perene do pecado para sua prole.

Segundo Santos (2014), depois de sua conversão Agostinho decidiu assumir uma vida celibatária, reconhecendo o matrimônio como um mal necessário para o homem, afirmando em suas Confissões: “Quanto ao matrimônio, apesar de o permitires, ensinaste-me que havia outro estado melhor. E porque mo concedeste, abracei-o antes de ser nomeado dispensador do vosso Sacramento” (AGOSTINHO, 2000 apud SANTOS, 2014, p. 199). De acordo com Santos (2009), o “estado melhor” a que Agostinho se referiu seria a abstinência absoluta de todo desejo e atividade sexual, ou seja, um estado de virgindade consagrada a Deus.

A concepção de virgindade desenvolvida por Agostinho, segundo Santos (2014, p. 200), “serviu como uma espécie de caminho redentor para o sexo feminino caracterizado como fonte de tentação perene e de todo mal”. As mulheres passam a ter a possibilidade de alcançar a pureza mantendo-se virgens. Numa de suas primeiras obras, escrita no fim do ano 401 e conhecida como *A Virgindade Consagrada*, Agostinho faz uma apologia sobre o valor do estado de virgindade como modelo superior de dedicação e serviço a Deus bem como apresenta “Cristo e Maria como modelos perfeitos desta condição” (AGOSTINHO, 1990 apud SANTOS, 2014, p. 200).

Para Santos (2014), nenhum outro pensador cristão foi tão enfático em introduzir no cristianismo a aversão ao sexo e ao prazer como Agostinho. Esse posicionamento de Santo Agostinho trouxe, principalmente para a figura feminina, resultados nefastos.

Sua visão e seu exemplo forneceram as bases ideológicas que alimentaram e estruturaram historicamente uma fobia e um sentimento misógino em relação às mulheres que se desenvolveu e foi levado às últimas consequências nos séculos seguintes. (SANTOS, 2014, p. 200).

Durante a Idade Média, para garantir a submissão e a obediência feminina bem como criar um padrão de comportamento feminino, algumas religiões, entre elas o cristianismo, viram em Maria o modelo ideal de mulher, casta, obediente e exemplo de mãe.

Como se pode verificar, nos séculos XII e XIII, com a finalidade de garantir a submissão e a obediência, a Igreja Católica Romana medieval deixou de associar a imagem feminina a Eva, a pecadora, e passou a associá-la a Maria, a mãe, a esposa e a virgem. Embora não mais associada ao pecado, ao mal, a mulher ainda continua inferior e submissa.

De acordo com Viana (2010), na Idade Média vigorou a ideia da bestialidade feminina associada à de inferioridade. Isso, porque para os

clérigos e estudiosos a mulher era inferior ao homem, e como ser inferior e de segunda classe estava mais suscetível ao mal e à manipulação pelo diabo. Segundo Viana (2010, p. 6):

[...] ao associar os males causados pelas bruxas aos poderes e ações do diabo, os inquisidores e padres que viveram neste período contribuíram para difundir a ideia de uma epidemia de bruxaria e de um inexorável avanço das forças malignas, que tinha nas mulheres um dos seus mais atuantes agentes, e que era preciso denunciar e combater.

Observando a dificuldade que a mulher teve que enfrentar para ser reconhecida enquanto ser social, é possível inferir que ela também enfrentou grandes dificuldades para ingressar participativamente na literatura. Como se verificou anteriormente, a educação feminina era voltada para o lar, não para o contexto social, o que contribuiu para que a mulher demorasse muito tempo para fazer parte da literatura, tanto na leitura de textos literários quanto na produção destes.

As mulheres de *Jazigo dos Vivos*

As reflexões acerca da figura feminina no romance *Jazigo dos Vivos* partem das mulheres que vivem no solar da família Aroeira. João Aroeira, o patriarca, faleceu e deixou como herança o imponente solar, objeto de desejo e cobiça de muitos. O casarão situado na praça João Aroeira se destacava e chamava a atenção de todos que ali passavam. Era sinônimo de elegância, poder e riqueza.

No solar moravam as irmãs Guguinha, Gabi e Vivi bem como o irmão Aroeira. Guguinha era uma senhora de meia idade viúva. Seu esposo foi assassinado pelo marido de sua amante e seu finado pai nem mesmo a deixou velar o corpo do falecido. Não teve filhos e por isso acabou sozinha. Era vista por todos como uma mulher amarga e ambiciosa. Desejava tomar posse do solar a todo custo e para isso não pouparia esforços.

Por ser mulher, como vimos anteriormente, Guguinha já atraía para si uma carga do mal. No *Dicionário do Folclore Brasileiro*, sobre o termo mulher, encontra-se:

Mulher. Sob certos aspectos é ainda tabu para os povos do interior. Na proporção do conhecimento de novos hábitos, essa tradição vai-se diluindo entre os dois sexos. Outrora havia a perfeita segregação feminina e o hábito, vindo dos árabes, era nenhum homem, mesmo irmão e pai, entrar nas camarinhas onde dormissem moças ou além da sala de trabalho comum, onde elas trabalhavam. Faziam as refeições depois dos pais e filhos e, havendo visitas, “pessoas de fora”, não acompanhava-

vam o próprio marido à mesa. Nas ruas não estavam ao lado do esposo e sim em posição especial, depois dos filhos menores. O marido, pai ou irmão mais velho fechava o cortejo, ou o abria [...]. Esses hábitos de reclusão foram registrados por todos os viajantes e naturalistas estrangeiros que atravessaram o interior do Brasil. Nas cidades o uso velho foi cedendo rapidamente, no primeiro quarto do séc. XIX. Nos sertões ainda há exemplo. A proibição religiosa grega de ninguém oferecer sacrifícios aos deuses, saindo da companhia de uma mulher, ou depois do ato sexual, sem a cerimônia indispensável da purificação (Hesíodo, Os Trabalhos e os Dias, 110, tradução de M. Patin), mantém-se no folclore brasileiro. O sacerdote que amaldiçoar sua manceba, antes de ir celebrar a missa, obriga-a a transformar-se na Mula-sem-Cabeça, na Burra, na Burrinha-de-Padre. O ato genésico enfraquece os fortes, e os cangaceiros, vaqueiros em dia de apatuação. “não usam de mulher”. No Sagarana (Rio de Janeiro, 336, 1946) o bandido Joãozinho Bem-Bem ordena: “É as moças... Para mim não quero nenhuma, que mulher não me enfraquece: as mocinhas são para os meus homens.” Os cangaceiros famosos, que foram presos ou mortos, estavam vivendo com mulher e, conseqüentemente, “com o corpo aberto”. [...] Além dos tabus do contato sexual, há outros infinitos, especialmente durante a fase menstrual, quando a mulher não deve atravessar água corrente, deixar galinhas para chocar, aproximar-se de crianças doentes, de líquidos que estão em fermentação (interrompe-a), de árvores de frutos ainda verdes, fazer a cama para recém-casados, dar o primeiro leite, pôr mamadeira à uma criança ou o primeiro banho, assistir ao batizado (mal para a criança) ou sepultamento (mal para ela), guardar frutas para amadurecer, enfim tabu para quanto represente início de desenvolvimento, desdobração, crescimento. A mulher não pode tocar na pedra d’ara dos altares nem pôr a mão nos objetos que guardam ou conduzem, expondo a Sagrada Partícula, sacrário, âmbula, ostensório, etc. Se pisar numa cobra, esta morrerá. Se passar por cima de um ninho, todas as aves sucumbirão breve. (CASCUDO, 1999, p. 598)

Como se pode perceber em Cascudo (1999), só pelo fato de ser mulher Guguinha já possuía uma relação muito próxima com o mal, pois, como dito anteriormente, à mulher, como ser inferior e de segunda classe, eram atribuídas as características de bruxa, feiticeira e monstro, e ser viúva aumentava ainda mais a carga do mal sobre a mulher. Sobre a mulher viúva, Cascudo (1999, p. 912.) diz:

Viúvo – Viúva. Era entidade de alto respeito, e sua presença imprimia um verdadeiro halo de veneração, onde quer que chegasse. Representava a ideia viva da morte e quase um sobrevivente. Fiel à tradição da Grécia e Roma, vinda através de Portugal, o viúvo conservava a barba, por algum tempo, e cortava o cabelo, meses depois do falecimento do cônjuge. Devia vestir negro, pelo menos um ano. Mulher viúva usava vestes pretas o resto de sua existência. Aliviar o luto, vestido roxo, lilá, é uso relativamente recente, do último lustro do século XIX, pelo interior do Brasil. Algumas viúvas cortavam o cabelo e assim ficavam para sempre. Ainda conheci, no interior da Paraíba, Rio Grande do Norte

e Ceará, velhas de cabelo cortado, como homem, em sinal de renúncia às vaidades humanas e especialmente ao atrativo do sexual, que a cabeleira sintetizava poderosamente para os olhares masculinos. A viúva possuía mais direitos ao respeito público que o viúvo. As viúvas velhas tinham prerrogativas para orações em momentos desesperados, moléstias graves, ameaçadas de morte, negócios difíceis. As viúvas de costumes irreprocháveis, chamadas viúvas de boa vida, eram convidadas para ajudar aos doentes, orar e fazer companhia às moças ricas e órfãs de mãe. Eram, igualmente, tabus. Não deviam assistir aos partos, porque os retardavam. Não podiam vestir a noiva, sentar na casa dos recém-casados nem pegar em menino pagão. Sendo a viúva uma propriedade simbólica do defunto, compreende-se a série de proibições e favores advindos da proteção invisível da morte.

Como se pode perceber, a mulher viúva tinha uma relação ainda mais próxima à morte do que uma não viúva. Mulher viúva é mal em dobro. Além de ser viúva, Guguinha também não teve filhos, o que aumentava ainda mais a carga negativa sobre ela. De acordo com Muraro (1994), a maternidade é fator preponderante na função feminina, e a mulher que, por algum motivo, não procria é vista como seca, “árvore que não dá frutos”, portanto, de certa forma, inútil.

Guguinha é o que se pode chamar de a típica viúva. É recatada, só usa preto, não sai de casa e se esconde dos olhares e contatos masculinos. Ao mesmo tempo que se esconde dos olhares masculinos, também se esconde da vida e de viver. Seu único objetivo é se tornar a dona do solar e para isso vai fazer de tudo, até mesmo “passar a perna” nos irmãos. Guguinha se “enterra” no solar, o qual passa a ser o seu jazigo. Ela é uma “morta-viva”, já que passa seus dias e noites ali dentro, não saindo de casa para nada e mal abrindo as janelas e cortinas do casarão, porque acredita que pode pegar uma gripe ou resfriado por causa da corrente de ar que entra. Vaga, como uma “alma penada”, de um cômodo ao outro, dia após dia, remoendo seu ódio e desdém pelos irmãos e traçando seu plano para se apoderar do solar.

Guguinha, por tudo que passou, tornou-se uma mulher má que só pensa em si mesma, em se dar bem. Trata todos com indiferença, desdém e inferioridade. Apesar de seus planos para se apoderar do solar, acaba derrotada por outra mulher, uma recém-chegada na cidade e no solar, sua sobrinha Fedra. Após se dar conta de que não poderia vencer a luta com a sobrinha pela herança, a disputa pela casa, vai embora sem destino. Guguinha só derrotada por outra mulher mais forte que ela. Somente uma mulher pode e tem forças para derrotar outra mulher.

Essa mulher que derrota Guguinha também é responsável, indiretamente, pelo mal que cai sobre o seu irmão Aroeira, levando-o à morte. Aroeira se apaixona por Fedra sem saber que ela é sua sobrinha. Essa paixão avassaladora faz com que ele perca o interesse por sua amante Formosinha e todas as outras mulheres. Aroeira gostava de conquistar as mulheres, principalmente as criadas da casa. Usava-as por algum tempo, depois descartava-as e partia para outra conquista. Ao saber que Aroeira não a quer mais por estar perdidamente apaixonado por Fedra, Formosinha se enfurece e dá um tiro fatal em seu amante. A morte de Aroeira é também o fim de Guguinha. Pouco após a morte do irmão ela descobre que Fedra é filha de seu irmão desaparecido Adalardo e a herdeira do solar.

Outra irmã que também habita o solar é Gabi. Sobre ela o que se sabe é que é muito jovem, uma adolescente corpulenta com problemas mentais. Gosta de usar roupas que deixam seu corpo à mostra e chamam a atenção dos homens que transitam pelo solar. Gabi, com suas pernas grossas e seio fartos, chama a atenção até de seu irmão, Aroeira. Ele cobiça a irmã e acaba tendo pensamentos incestuosos com ela.

Gabi é má, fica provocando-o, senta e deixa as pernas à mostra ou abre os botões da blusa para que ele possa ver um pouco dos seus volumosos seios. Ela se diverte e ao mesmo tempo sente prazer em vê-lo desejá-la. Com os outros homens ela faz a mesma coisa, gosta de se mostrar e fazer com que eles a desejem. Gabi apela para o sexo para levar o mal até os homens, principalmente seu irmão, que se vê corroído por aquele desejo proibido e luta para afastá-lo. Ela sabe o que provoca no irmão, mas não sente culpa nem tenta evitar, pelo contrário, insinua-se ainda mais. Ela se esconde atrás de seus “problemas mentais” para poder agir livremente. Os irmãos e os frequentadores da casa acabam desculpando o comportamento de Gabi por conta dos problemas que ela possui.

Quando Fedra chega no solar Gabi não gosta dela, pois acaba desviando a atenção do irmão. Aroeira agora só tem olhos para Fedra. Gabi fica esquecida e isso a irrita. Com raiva, Gabi se junta a Guguinha para tentar destruir Fedra, porém elas fracassam, então, mais tarde, Fedra herda o solar e as irmãs são obrigadas a procurar outro lugar para viver.

A outra mulher também moradora do solar é Vivi, uma moça jovem e bonita. Seu objetivo é arrumar um marido e sair do solar. Ela não se dá bem com seus irmãos, mal suporta-os. Vivi não se importa com a he-

rança, ou seja, com quem ela vai herdá-la, e mesmo assim é boicotada pelos irmãos que acabam estragando seu relacionamento com o rapaz com quem ela pretendia se casar e ir embora. Os irmãos veem em Vivi uma ameaça e, se ela se casasse, seria pior, porque haveria um marido para também disputar a herança deixada pelo patriarca. Vivi via nesse rapaz, o namorado, seu amor e seu passaporte para fora dali, daquele casarão velho, de perto dos irmãos e daquela cidade.

Vivi não é uma pessoa má que quer o mal das outras pessoas intencionalmente, nem faz nada de mal para atingir alguém, porém mesmo assim está ligada ao mal. Ela não é má, mas seus irmãos são e fazem de tudo para prejudicá-la, tanto no que se refere ao seu namoro quanto à herança. Por meio da armação de seus irmãos Guguinha e Aroeira ela se torna, aos olhos do sogro, uma má opção para ser esposa do filho. Os irmãos armam para convencer o sogro de que Vivi é louca e pode arruinar a vida do seu futuro noivo. Assim, o pai obriga o filho a romper o namoro e abandonar Vivi. Com o rompimento o mal se abate sobre ela, acabando com seus sonhos de felicidade.

Pelo fato de ser mulher e não ter ninguém que a defenda, Vivi se vê obrigada a aceitar aquela situação criada pelos irmãos. O que uma mulher poderia fazer para provar sua sanidade perante o sogro e a sociedade? Naquele contexto, ela nada poderia fazer, apenas aguardar uma oportunidade para fugir daquele lugar e daquelas pessoas tóxicas. A sociedade não dava à mulher voz e vez, por isso ela tinha que se submeter ao que lhe era imposto e ocupar apenas o papel que lhe era designado. Primeiro ela deveria obediência ao pai e aos irmãos, depois ao marido. De acordo com Muraro (1994), nas sociedades patriarcais a existência da mulher está atrelada à existência do homem, ou seja, a mulher existe para servir ao homem. Para garantir a função feminina as mulheres são educadas para serem esposas obedientes, mães zelosas e donas de casa exímias. Segundo Muraro (1994), embora tivesse alcançado liberdade sexual em culturas como a romana, a mulher jamais chegou a ter poder de decisão.

Considerações finais

Como podemos perceber anteriormente, o fato de o indivíduo ser uma mulher já lhe confere, ao nascer, uma carga maligna, ou seja, a mulher não precisa desenvolver habilidades para o mal, pois ela já é má por natureza. Gabi não prejudica ninguém intencionalmente ou arma

alguma maldade contra os homens, porém, apoiada em sua doença e pelo fato de ser mulher, leva o mal ao irmão e aos homens que transitam no solar. Vivi também não é má por efetuar maldades, mas porque é uma mulher e, como tal, tem o dom de levar a maldade até os homens com os quais se relaciona. Já Guguinha, além de ser mulher e já nascer atrelada ao mal, é também viúva, o que confere a ela um grau maior de maldade e uma ligação mais próxima com o mal.

Não se pode esquecer que, no caso das mulheres do solar, a única que é má porque pratica maldade é Guguinha. Ela é má por ser mulher, mas também porque vive armando contra os irmãos para se apoderar do solar. Ela não tem escrúpulos e não hesita em fazer algo que possa prejudicar seus irmãos. Na verdade, Guguinha odeia todos os irmãos e sonha com o dia em que vai finalmente ser a dona do solar e colocá-los na rua.

O que se percebe é que, direta ou indiretamente, as figuras femininas de Jazigo dos Vivos são más simplesmente por serem mulheres. Como dito por Muraro (1994), a mulher, durante um longo período, foi vista como frágil, incapaz e esteve atrelada à escuridão e ao mal.

Referências

- BÍBLIA SAGRADA. Trad. de João Ferreira de Almeida. Niterói: FECOMEX, 1997.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. *Mulher ao pé da letra*. Belo Horizonte: UFMG, 1993.
- CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- CUNHA, Betina Ribeiro Rodrigues. *Geraldo França de Lima*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2018.
- CUNHA, Betina Ribeiro Rodrigues da Silva; SOARES, Leonardo Francisco. *Geraldo França de Lima: Um Escritor em Perspectiva*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.
- DURÃES, Jaqueline Sena. Mulher, sociedade e religião. In: CONGRESSO DE TEOLOGIA DA PUCPR, 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba, 2009.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FONSECA, Pedro Carlos Louzada. Ideias fundadoras da tradição antifeminista medieval: da fisiologia de Aristóteles as etimologias de santo Isidoro de Servilha. In: SEMINÁRIO FAZENDO O GÊNERO. 9., DÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 23 a 26 de agosto de 2010, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2010.

LIMA, Geraldo França de. *Jazigo dos Vivos*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

MURARO, Rose Marie. *Homem mulher: início de uma nova era: Uma introdução ao pós patriarcado*. Rio de Janeiro: Artes & Contos, 1994.

PIRES, Valéria Fabrizi. *Lilith e Eva: Imagens arquetípicas da mulher na atualidade*. São Paulo: Summus, 2008.

SANTOS, Jeová Rodrigues. *O Fenômeno da Violência Contra a Mulher na Sociedade Brasileira e Suas Raízes Histórico-Religiosas*. 2014. Tese. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião, Departamento de Filosofia e Teologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/766/1/JEOVA%20RODRIGUES%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SICUTERI, Roberto. *Lilith: A Lua Negra*. 2. ed. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 1985.

VIANA, Geysa Novais. As Bruxas no Malleus Maleficarum: Caracteres, Práticas e Poderes Demoníacos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-BA, 5., História e memórias: lugares, fronteiras, fazeres e política, 2010. *Anais [...]*. Salvador, 2010. Disponível em: http://vencontro.anpuhba.org/anaisvencontro/G/Geysa_Novais_Viana.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

A representatividade lésbica em Sara Leví Calderón

The lesbian representation in Sara Leví Calderón work

Juliana Munró de Godoy
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo: O livro *Dos mujeres*, de Sara Leví Calderón, publicado em 1990, é considerado uma das primeiras obras da literatura lésbica mexicana. Apesar de ter sido censurado e retirado das bancas, teve seu maior sucesso com a tradução para o inglês, *The Two Women*, em 1991. O presente trabalho tem como objetivo analisar a representatividade lésbica que pode ser encontrada nessa obra e pontuar o contexto histórico de sua publicação sob a luz das teorias de Adrienne Rich (2010), Judith Butler (2019) e Monique Wittig (2010), estudiosas que colocam em evidência a representatividade lésbica em meio a uma sociedade heteronormativa e mostram a necessidade de um feminismo lésbico. O contexto histórico é analisado a partir dos apontamentos das pesquisadoras Ana María Tepichin (2010), Jodi Díez (2010) e Marta Torres Falcón (2010), em relação à trajetória das mulheres e da comunidade LGBTQIA+ no fim do século XX. Por fim, é importante ressaltar que falar sobre literatura lésbica é de extrema urgência, não apenas para compreenderem-se os processos sociais e culturais do México quanto à representatividade lésbica como também para trazer à tona discussões sobre uma comunidade que muitas vezes é silenciada e apagada da história.

Palavras-chave: Representatividade lésbica; Literatura mexicana; Sara Leví Calderón.

Abstract: Sara Leví Calderón's novel *Dos mujeres*, originally published in 1990, is considered one of the first products of Mexican lesbian literature. Although it was at first censored and put out of circulation, its success peaked with a 1991 English translation titled *The Two Women*. The present paper aims at analysing the lesbian representation contained in the book based on the theoretical works of Adrienne Rich (2010), Judith Butler (2019), and Monique Wittig (2010), who put forth lesbian representation amidst a heteronormative culture and defend the need of a lesbian feminism. An analysis of the historical context of the novel's original publication is also conducted, aided by the theories of researchers Ana María Tepichin (2010), Jodi Díez (2010), and Marta Torres Falcón (2010) and in relation to the path's women and the LGBTQIA+ community had traced by the end of the 20th century. Finally, the present study wishes to reinforce how vital it is to discuss lesbian literature not only to comprehend social and cultural movements in Mexico which are connected to lesbian representation, but also to bring into consideration a community which is often silenced and erased from history.

Keywords: Lesbian representation; Mexican literature; *Dos mujeres*; Sara Leví Calderón.

Considerações iniciais

O presente artigo busca analisar literariamente o livro *Dos mujeres*, de Sara Levi Calderón (1990), tendo como foco principal a relação das personagens Valéria e Genovesa bem como a condição de mulher da personagem principal, Valéria. Para tanto, levamos em consideração o que já foi abordado nos capítulos anteriores em relação à representatividade lésbica e ao contexto histórico em que o livro está inserido.

*Dos mujeres*¹ é a primeira obra publicada de Sara Levi Calderón (1990), uma mulher judia proveniente de uma família muito influente no México da comunidade ashkenazí. O livro, publicado em 1990, é extremamente bem-recebido pelos leitores e pela crítica literária, de acordo com a própria escritora, contudo o sucesso nas livrarias desencadeia algumas consequências que mudariam sua vida. *Dos mujeres* reflete muito de sua vida pessoal, uma mulher da comunidade judaica no México apaixonada por outra mulher. O problema começa quando a sua família descobre sobre a publicação da obra e a sua sexualidade. Ela é deserdada pelos seus pais e expulsa de sua própria casa pelos seus filhos.

Meses depois da publicação do livro no México e de seu grande sucesso, a autora conta em uma das poucas entrevistas disponíveis que, de um dia para o outro, a obra sumiu das livrarias. O mistério não demorou para ser revelado: seu pai havia comprado todos os lotes existentes e proibido a circulação. Não podendo ver seus filhos nem conversar com seus pais, Levi Calderón se muda para São Francisco, nos Estados Unidos, onde pode publicar novamente o livro, dessa vez sob o nome *The Two Women* (1991), traduzido pela sua própria esposa, Gina Kaufer. Sara Levi Calderón (1990) acrescenta também que, ao decidir publicar a obra *Dos mujeres*, escolheu viver, pois estava extremamente infeliz com a vida que levava na época.

Apesar das grandes consequências que a escritora teve de enfrentar, percebe-se a importância que esse livro possui não apenas para ela,

¹ Todas as informações a seguir podem ser consultadas em: COMUNIDAD JUDÍA. Por amar a una mujer, “Sara Levi” perdió su casa, su herencia y sus hijos; hoy presenta su libro en Palacio de Minería. *Enlace Judío*, México, 18 fev. 2016. Disponível em: <https://www.enlacejudio.com/2016/02/18/por-amar-a-una-mujer-sara-levi-perdio-su-casa-su-herencia-y-sus-hijos-hoy-presenta-su-libro-en-palacio-de-mineria/>. Acesso em: 7 nov. 2021. Também consultar: EDITORIAL EGALES. *Dos mujeres*. Barcelona. *Editorial Egaless*, s.d. Disponível em: <https://www.editorialegales.com/libros/dos-mujeres/978841589981-5/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

mas também para a comunidade LGBTQIA+, que na época, década de 1990, possuía pouca representatividade, ainda mais no meio lésbico. A publicação da obra e o bom recebimento que possuiu dos leitores e da crítica, mesmo que tenha sido retirada das livrarias depois, apenas ressalta a importância da representatividade de outras sexualidades, além da heterossexual, nos livros. Portanto, ao se propor a escrever uma história de duas mulheres, Sara Levi Calderón (1990) desempenhou um papel político de extrema importância para a comunidade LGBTQIA+ que se estende até a atualidade.

Dos mujeres é dividido em três partes nas quais Valéria, personagem principal e narradora, conta sobre a sua vida. A narrativa começa um pouco antes de ela conhecer Genovesa, a mulher por quem se apaixonou. A partir daí, Valéria passa a relatar, de forma semelhante a um diário, os dias em que encontra Genovesa e os seus sentimentos sobre ela. Quando sua amada precisa deixar o México e ir a Paris para cuidar de uma prima, Valéria começa a relembrar a própria infância e a refletir sobre todos os abusos que sofreu nas mãos do irmão, do pai e do ex-marido. Apesar da distância, o relacionamento amoroso entre as duas personagens não termina. Obviamente, para o padrão da época, elas precisam dissimular seus sentimentos, mas isso vai ficando cada vez mais difícil.

Os filhos e os pais de Valéria, que já desconfiavam da relação entre as duas mulheres, passam a ter certeza disso quando leem os diários mantidos por Valéria. Essa quebra de confiança e o abuso da família acarretam mais problemas para ela. Diante dessa informação, Valéria é expulsa de sua casa pelos seus filhos e deserdada pelos seus pais. Alguns anos se passam e a personagem principal recebe um ultimato: deve abandonar a vida que escolheu e retornar imediatamente para a sua vida antiga, para seus filhos, e encontrar um marido. Contudo ela se recusa a deixar a sua felicidade de lado para agradar a sua família, então faz a escolha de renunciar ao convívio familiar para viver com a mulher que ama, colocando as suas próprias vontades em primeiro lugar. Até aqui percebemos claramente pontos em comum com a vida da autora. Contudo nos interessa analisar o texto ficcional nos centrando não apenas na representatividade lésbica das duas personagens, mas também na maneira como Valéria se movimentou pela sociedade mexicana da época sendo mulher e tendo a sua sexualidade descoberta

em uma comunidade que não a aceitaria, dada a importância social e o renome que a sua família possuía.

A representatividade lésbica em *Dos Mujeres*

É interessante ressaltar que, durante o período de publicação do livro, o Movimento LG estava perdendo a sua força devido às disputas políticas e ao avanço do vírus da AIDS/HIV, como é evidenciado por Jordi Díez (2010). Marcadamente, no final do século XX, ainda não se aceitava abertamente casais LGBTQIA+ e essa não tolerância foi ampliada pelo motivo de o vírus da AIDS ter sido erroneamente associado a essa comunidade, que foi culpabilizada até mesmo pelo surgimento do vírus. Isso posto, compreendemos então o motivo pelo qual ainda era necessário, para muitas pessoas, esconder relacionamentos que não estavam dentro do padrão heterossexual.

De acordo com Adrienne Rich (2010), o apagamento da existência lésbica da sociedade deve ser tido como reforço ou encorajamento de uma heterossexualidade compulsória, uma vez que deixa invisível a possibilidade de amar outra mulher como forma de controlar o desejo feminino e, quando (e se) ele aparece, marcá-lo como atípico ou uma doença. Então, é possível compreender o motivo pelo qual Valéria descobriu sobre a sua sexualidade apenas quando já era adulta. Sobre isso a personagem adiciona: “descobrir que eu gostava de uma mulher foi como Cristóvão Colombo descobrir as Américas. Nunca me ocorreu essa possibilidade” (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 109).

Tendo descoberto a sua sexualidade quando ainda era casada com Luís, ao se relacionar com Sandra, sua amiga de infância, Valéria passa a viver uma vida dupla, pois ainda mantinha a fachada do seu relacionamento heterossexual. É importante destacar que Valéria não parece ter rejeitado o fato de gostar de mulheres, mas ela acaba por reproduzir discursos da heterossexualidade ao ter o seu relacionamento descoberto, como podemos ver a seguir:

Agora eu e Luís estávamos sozinhos. Queria saber os detalhes. Depois de muitas horas de inferno decidi contar algumas coisas. O que mais interessava a ele era saber quem era o homem e quem era a mulher. – Claro que Sandra é o homem – eu disse rindo. (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 110).

Ao perguntar quem era o homem e quem era a mulher, Luís espelha um relacionamento entre duas mulheres nos padrões heterossexuais,

no qual o homem, geralmente, desempenha o papel ativo e a mulher o passivo. Podemos, então, relacionar esse pensamento com o que é elucidado por Butler (2019, p. 66), quando diz:

A “presença” das assim chamadas convenções heterossexuais nos contextos homossexuais, bem como a proliferação de discurso especificamente gays da diferença sexual, como no caso de *butch* e *femme* como identidades históricas de estilo sexual, não pode ser explicada como a representação quimérica de identidades originalmente heterossexuais.

Em outras palavras, o fato de existir uma mulher que desempenha um papel mais ativo na relação (*butch*) e outra que desempenha o papel mais passivo (*femme*) não significa que esse cenário possa ser comparado ao heterossexual, uma vez que a relação sexual entre mulheres vai além do conceito de quem penetra e de quem é penetrado. Sem falar que, para existir uma relação heterossexual e, portanto, um cenário heterossexual, seria necessária a presença de um homem e uma mulher, o que não é o caso em um relacionamento lésbico. Por mais que ele opere dentro dos ditames heterossexuais, isso não significa, de acordo com Butler (2019), reproduzir acriticamente esses papéis.

Embora Valéria, após ter o seu caso descoberto por Luís, volte a se relacionar com homens, e exista, então, a possibilidade de uma narrativa bissexual, uma vez que ela também se relaciona com mulheres quando está solteira, é importante ressaltar a perspectiva da reprodução de uma sexualidade compulsória. Essa narrativa se torna possível quando a própria personagem admite não apenas não ter se casado por amor com seu marido, mas também, ao contar suas experiências para Genovesa, aponta ter se relacionado com outros homens por pressão e não por desejo, enquanto seus relacionamentos com mulheres sempre foram avassaladores. Esse cenário pode apontar para uma heterossexualidade compulsória, tendo em vista que a personagem reproduz acriticamente relacionamentos heterossexuais, mesmo sem possuir sentimentos românticos por homens.

Outro fato que pode apontar para essa questão é que Valéria quase se casa de novo com um homem apenas porque não quer ficar sozinha e se acha incapaz de amar. Indo ao encontro do que já foi discorrido nos parágrafos anteriores, apesar de ter conhecimento da sua sexualidade, Valéria acaba por reproduzir os parâmetros heterossexuais ao “voltar-se para o casamento como uma forma esperada de proteção” (RICH, 2010, p. 12-13).

Em outros termos, a sociedade fundada na heterossexualidade compulsória acaba por manipular o desejo de Valéria, que se acha incapaz de amar por não conseguir se apaixonar por um homem. Portanto, para que consiga navegar na sociedade mais facilmente, por conta da sua idade e do que seria esperado culturalmente dela, pensa em casar-se apenas pela possibilidade de escapar de violências eventuais que poderia vir a sofrer. A única vantagem descrita por Valéria, o motivo pelo qual ela se casaria de novo, é o fato de Alejandro, esse pretendente que aparece, ter sido aprovado pelos seus filhos e pelos seus pais ao mesmo tempo, ou seja, nesse momento o desejo de sua família estava acima do seu.

Contudo percebe-se que Valéria, ao se apaixonar por Genovesa, passa a colocar a sua felicidade e o seu direito por liberdade acima do que seria desejado pela família. É possível notar esse fato quando a personagem principal desiste de se casar com Alejandro e passa a viver um romance com Genovesa, mesmo sabendo das dificuldades que enfrentaria, como podemos ver a seguir:

O nosso [desejo] significa romper com os símbolos mais antigos: símbolos aprendidos desde antes de nascermos. – Baixou a cabeça e acomodou o edredom entre suas pernas. – Sim – ela disse suavemente –,tem a ver com algo muito antigo. – Ao me ver retraída acariciou a minha bochecha. Me perguntou se isso também me preocupava. – Sim – respondi. Minha afirmação pareceu tranquilizá-la. Pouco a pouco nossas tenções foram desaparecendo e nosso desejo voltou a ser transparente. (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 38).

A partir do trecho acima podemos perceber que Valéria e Genovesa têm noção de que o seu relacionamento rompe com o que seria esperado delas, ou, ainda, quebra a expectativa e o discurso que a sociedade e a cultura hétero compulsória submetem não apenas às mulheres, mas também aos homens que decidem viver de acordo com decisões que escapam a esse entorno machista.

Outro ponto que pode ser analisado com a decisão de Valéria e Genovesa de viverem esse amor seria a possibilidade de provar que a satisfação pessoal da mulher não está conectada apenas com o casamento (com um homem) e a maternidade, dialogando com o que explicou Rich (2010). Nas palavras de Valéria:

– Devo me proibir de viver algo que tanto desejei? Com certeza vou terminar sendo uma velha amarga. Meus filhos logo vão se casar, e eu? Vou me casar com alguém que não quero? Que injusto. – Para mim

também seria injusto não viver o que estou vivendo – ela [Genovesa] disse. (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 41)

Notamos nesse trecho a importância que tem para as personagens a decisão de viver essa relação amorosa. A personagem percebe a injustiça que seria se ela recusasse a ela mesma a possibilidade de viver uma história de amor com Genovesa, que também concorda que seria injusto elas não se permitirem viver esse amor. Tendo isso em vista, a decisão das personagens de romper com a cultura heterossexual reflete e reverbera uma enorme representatividade lésbica, uma vez que encoraja nós, mulheres lésbicas, a problematizarmos a realidade em que estamos inseridas e tomarmos coragem para nos libertarmos e amarmos quem quisermos, independentemente do gênero.

É importante lembrar que, apesar de decidirem viver esse amor, Valéria e Genovesa ainda o mantêm em segredo de familiares e amigos. No entanto, isso não deslegitima a representatividade do romance das duas, uma vez que se entende que, no contexto histórico da época, de acordo com Jordi Díez (2010), os relacionamentos lésbicos (bem como qualquer outro relacionamento homossexual) ainda não eram aceitos abertamente.

Os filhos de Valéria passam a desconfiar que sua mãe e Genovesa, até então apresentada apenas como amiga, poderiam estar mantendo um relacionamento secreto e por isso passam a demonstrar a sua insatisfação em relação ao que se passava dentro de casa. Vejamos:

O pequeno carro de Genovesa sofreu as consequências. Uma manhã amanheceu com o para-brisa em pedaços. Uma semana depois estava com a porta do condutor amassada. Meus filhos tinham sido os culpados. Genovesa pediu para que eu falasse com eles. – E o que eu digo? Que te amo? Que amo uma mulher? Ela insistiu e disse que se eu deixasse assim, as coisas seriam piores. – Até quando vai seguir se escondendo? Perdi o sono pensando como falar com eles. Cheguei à conclusão que fazer isso seria definitivamente amarrar uma corda em volta do pescoço. (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 140).

Valéria verbaliza que tinha medo de que seus filhos não a perdoassem e que seus pais a dessem como morta, medos comuns que aparecem quando a possibilidade de sair do armário é cogitada. Infelizmente os medos de Valéria foram confirmados: ao descobrirem sobre seu romance com Genovesa, após lerem seus diários particulares nos quais escrevia o livro sobre o amor das duas, seus filhos a expulsaram de casa e ela foi imediatamente deserdada pela família.

A liberdade tão almejada pela personagem principal passa a ser detestada, porque, novamente, não foi lhe dado o poder de escolha e Valéria, apesar de sempre ter desejado poder fazer o que queria, tinha sido forçada ou a viver com Genovesa ou a ficar com a sua família dentro dos padrões que eles determinavam. É tendo essas duas opções em mente que Valéria, ao ir falar com seu pai, dois anos depois de ter sido deserdada, escuta: “Deve voltar as suas obrigações, do contrário vai se arrepender” (CALDERÓN, 1990, p. 152); e ainda “– Como pode deixar a vida que tinhas? – me perguntou. – Agora já está na hora que volte” (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 153).

As falas do pai de Valéria conversam com o que é elucidado por Butler (2019, p. 201), quando diz: “Essa heterossexualidade presumida, [...] age no interior do discurso para transmitir uma ameaça: ‘você-será-hétero-ou-não-será- nada’”. No caso da personagem principal, ela não só não seria nada como também não teria nada, uma vez que todo o apoio financeiro que tinha de seus pais havia sido retirado. Dessa forma, a sua única opção era deixar a sua identidade de lado e voltar a corresponder ao que era esperado culturalmente de uma mulher: a heterossexualidade, o casamento e a maternidade.

Como esclarecido pela própria narradora, o fim do livro que escreve sobre seu amor com Genovesa e a sua própria vida se confundiram. No livro, escrito por Valéria, Genovesa a deixa por um homem e, quando volta para visitar a personagem, Valéria está morta logo após terminar de escrever a última página da sua narrativa. Contudo, na verdade, ficamos sabendo que Valéria e Genovesa estão juntas há sete anos, portanto essa confusão entre o diário e a narrativa que se segue pode ser compreendida como o falecimento da antiga Valéria, de seus traumas e talvez das suas dúvidas de se foi a melhor escolha ter ficado com Genovesa. Essa análise pode ser percebida a partir do trecho:

– O México me traz lembranças dolorosas: você sabe o preço alto que tive que pagar. – Se arrependeu? – Ah, não... Não. A liberdade é preciosa demais. Sei que não poderia viver sem você. – Mas ainda se pergunta como as coisas poderiam ter sido diferentes, certo? – Se eu soubesse do que eu sei hoje. Mas a vida não funciona assim, não é mesmo? (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 162)

A decisão de Valéria de manter-se firme na sua escolha de ficar com Genovesa dialoga com o que Adrienne Rich (2010, p. 27) discorre: “podemos dizer que há um conteúdo político feminista nascente no ato de escolher uma mulher como amante ou companheira diante da heteros-

sexualidade institucional”. Em outras palavras, quando a personagem principal, mesmo após os pedidos e as ameaças de seus pais, decide ficar com Genovesa, ela se liberta dessa heterossexualidade compulsória e desempenha um ato político, atingindo, então, a liberdade que tanto almejava, pois, pela primeira vez, decidiu qual seria o seu destino.

Essa reflexão torna o fim da narrativa ainda mais emblemático: “Brindemos pelo dia em que todas as mulheres poderão amar livremente” (LEVI CALDERÓN, 1990, p. 162). Ainda esperamos por esse dia, em que nós, mulheres lésbicas, também iremos atingir essa liberdade final e poderemos ser capazes de amar outra mulher livremente sem medo dos olhares, dos cochichos, das agressões e, o mais importante, da morte.

Considerações finais

procuramos, neste trabalho, analisar principalmente a questão da representatividade lésbica presente no livro *Dos mujeres* a partir da trajetória de Valéria e Genovesa. A obra apresenta tanto questões do descobrimento da sexualidade quanto da compreensão do que é ser mulher em uma sociedade culturalmente heterossexual e machista bem como a necessidade de se libertar dessas amarras culturais e sociais para atingir a felicidade. Compreendemos o ato político que foi a publicação dessa obra em meio ao contexto histórico de estacionamento do Movimento LG no México.

Além disso, é também a partir de estudos acadêmicos que se torna possível perceber todas as microagressões que nós, mulheres lésbicas, somos obrigadas a sofrer para nos libertarmos das amarras heteronormativas. Em *Dos mujeres* essas agressões podem ser encontradas na necessidade de esconder o relacionamento entre Valéria e Genovesa de amigos e familiares por medo das consequências; na falta, quando o relacionamento é descoberto, de apoio da família de Valéria, que a deserda, deixando-a sem dinheiro e sem casa; e, por fim, na necessidade que a personagem principal sente de se casar com um homem apenas para agradar a sua família, deixando de lado as suas próprias felicidade e realização pessoal.

Ainda nesse âmbito, é possível perceber que é a partir desses desafios enfrentados pelas personagens que Valéria passa a compreender a sua condição de mulher apaixonada por outra mulher. A personagem, então, mata, literariamente, a Valéria que, provavelmente, seguiria as

leis heteronormativas e deixaria Genovesa para satisfazer os desejos de sua família e liberta a si mesma, no plano real, para viver o romance tão desejado por ela e poder, enfim, ser feliz e atingir a liberdade que sempre desejou.

É nesse final que o ato político de publicar essa obra se torna mais evidente, pois pode encorajar as mulheres lésbicas, que até então tinham pouca representatividade, a refletir sobre o seu lugar numa sociedade culturalmente heterossexual, que quase sempre enxerga qualquer outra sexualidade como exceção ou doença. É a partir dessa problematização e realização que nós, mulheres lésbicas, passamos a nos libertar dos construtos heterossexuais, por mais que ainda operemos dentro dele, a fim de também atingirmos a nossa liberdade final da mesma forma que a personagem Valéria atinge.

A análise da obra em conjunto com as teorias e as pesquisas realizadas no presente trabalho mostram a importância da representatividade lésbica não apenas em livros, mas no cinema e nas artes em geral. O apagamento deliberado da lesbianidade apenas reforçam a heterossexualidade como a única sexualidade possível e descartam o desejo inerente do ser humano de amar outra mulher. A importância de trazer à tona obras que tenham personagens lésbicas serve para mostrar que nós resistimos a todos esses apagamentos que sofremos e estamos dispostas e seguir lutando pelo nosso espaço.

Colocamos em evidência obras com essa temática como forma de não apenas quebrar com a cultura heterossexual, mas também de expandir a representatividade lésbica e ajudar na formação da identidade de milhares de mulheres que cresceram sem representação ou ainda não encontraram alguma. A partir de todas essas reflexões, fica claro a importância que este trabalho traz para a academia. Que ele sirva de estímulo para que muitos outros sejam publicados a partir dele e que um dia nós sejamos livres para falar sobre nossa lesbianidade sem medo.

Referências

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COMUNIDAD JUDÍA. Por amar a una mujer, “Sara Levi” perdió su casa, su herencia y sus hijos; hoy presenta su libro en Palacio de Minería. *Enlace Judío*, México, 18 fev. 2016. Disponível em: <https://www.enlacejudio.com/2016/02/18/por-amar-auna-mujer-sara-levi-perdio-su-casa-su-herencia-y-sus-hijos-hoy-presenta-su-libro-enpalacio-de-mineria/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

DÍEZ, Jordi. El movimiento lésbico-gay, 1978-2010. In: TEPICHIN, Ana María; TINAT, Karine; GUTIÉRREZ, Luzelena (coord.). *Los grandes problemas de México: Relaciones de Género*. México: El Colegio de México, 2010. v. 8. p 135-154.

EDITORIAL EGALES. *Dos mujeres*. Barcelona. Disponível em: <https://www.editorialesgales.com/libros/dos-mujeres/978841589981-5/> Acesso em: 24 nov. 2021.

FALCÓN, Marta Torres. Cultura patriarcal y violencia de género. Um análisis de derechos humanos. In: TEPICHIN, Ana María; TINAT, Karine; GUTIÉRREZ, Luzelena (coord.). *Los Grandes Problemas de México: Relaciones de Género*. México: El Colegio de México, 2010. v. 8. p 59-84.

LEVI CALERÓN, Sara. *Dos mujeres*. México: Diana, 1990.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Trad. de Carlos Guilherme do Valle. *Bagoas*, v. 4, n. 5, 2010. Disponível em: https://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf Acesso em: 17 jun. 2021.

TEPICHIN, Ana María. Política pública, Mujeres y género. In: TEPICHIN, Ana María; TINAT, Karine; GUTIÉRREZ, Luzelena (coord.). *Los grandes problemas de México: Relaciones de Género*. México: El Colegio de México, v. 8, 2010. p 23-58.

WITTIG, Monique. Pensamento hétero. Trad. de Marian Pessah. *Mulheres Rebeldes*, 2010. Disponível em *Mulheres Rebeldes: sempre viva Wittig*. Acesso em: 17 jun. 2021.



***Deus-dará*, de Alexandra Lucas Coelho, e o pensamento pós-colonial da posição de “ex-colonizadora” para ex-colonizados: crítica ao silenciamento de Portugal perante as violências fundadoras**

***Deus-dará*, by Alexandra Lucas Coelho, and the post-colonial thinking of the position of “ex-colonizers” for ex-colonized people: criticism of the silencing of Portugal in the face of founding violences**

Larissa Niewierowski

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CNPq.

Resumo: Este artigo, derivado da proposta de comunicação para o V SILLPRO, tem como objetivos demonstrar e discutir a importância da obra *Deus-dará*, escrita pela portuguesa Alexandra Lucas Coelho, no âmbito da descolonização e criticidade quanto aos processos violentos e fundadores do Brasil. Ainda que seja um livro português, seu narrador é transatlântico e busca evidenciar pontos relacionados à culpa de Portugal pelos acontecimentos, principalmente contemporâneos, na ex-colônia brasileira. Assim, a obra representa os silenciados, marginalizados e oprimidos em um Rio de Janeiro que também se pode considerar personagem. Para tal, utilizarei um recorte de passagens tidas como excêntricas, nesse caso não estereotipadas, que contribuam para o pensamento pós-colonialista. Por fim, essa é uma linha de pesquisa que vem sendo trabalhada desde a Iniciação Científica da Graduação, com muitas perspectivas de análise por causa de seu material ficcional, histórico e crítico do Brasil-colonizado e do Brasil-contemporâneo.

Palavras-chave: Pós-colonialismo; Alexandra Lucas Coelho; Literatura portuguesa.

Abstract: This article, derived from the communication proposal for the V SILLPRO, aims to demonstrate and discuss the importance of the work *Deus-dará*, written by the Portuguese Alexandra Lucas Coelho, in the context of decolonization and criticality regarding the violent and founding processes of Brazil. Although it is a Portuguese book, its narrator is transatlantic and seeks to highlight points related to Portugal's guilt for events, mainly contemporary ones, in the former Brazilian colony. Thus, the work represents the silenced, marginalized and oppressed in a Rio de Janeiro that can also be considered a character. To this end, I will use a selection of passages considered eccentric, in this case not stereotyped, which contribute to post-colonialist thinking. Finally, this is a line of research that has been worked on since the Undergraduate Scientific Initiation, with many perspectives of analysis because of its fictional, historical and critical material from colonized Brazil and contemporary Brazil.

Keywords: Postcolonialism; Alexandra Lucas Coelho; Portuguese literature.

Considerações iniciais

Em virtude da comunicação apresentada no V Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais, da Universidade de Caxias do Sul, expande-se o que foi apresentado para este artigo. No simpósio temático “Excêntricos em representações literárias: debates pós-coloniais”, a discussão desta pesquisa buscou compreender as relações coloniais e pós-coloniais entre Brasil e Portugal.

Esse tema está sempre presente quando há a abordagem da identidade brasileira – cultura, governo, povos nativos, povos escravizados, religiões diversas etc. –, pois o Brasil sofreu com intervenções diretas da colonização portuguesa, que mudou costumes já existentes antes do achamento, além de povoar o país por meio da miscigenação forçada. A identidade brasileira contemporânea ainda é transpassada por questões coloniais e violências originadas nesse período, portanto faz-se necessário estudar as relações entre os dois países, em especial a visão que o português tem do brasileiro de forma a perpetuar ainda mais os estereótipos e manter uma sociedade pautada nesse antigo sistema colonial.

O livro escolhido para análise foi *Deus-dará*, escrito pela autora portuguesa Alexandra Lucas Coelho. A história se passa no Rio de Janeiro, mostrando tanto personagens brasileiros quanto portugueses que vivem ali. Considera-se, de forma abrangente, que a obra pode ser apontada como excêntrica por si só e ainda mais pelo seu conteúdo. Ao contrário de obras portuguesas que retratam o Brasil com estereótipos, dos mais comuns até os extremos, essa obra discutida não possui estereótipos. É um retrato real dos contrastes brasileiros na Cidade Maravilhosa, do turismo caro ao turismo na favela, dos personagens ricos aos personagens mais pobres e vulneráveis... Uma série de temas e questões problematizadoras da violência colonial, que repercute ainda no cenário contemporâneo brasileiro e não tem isso reconhecido por Portugal.

Como exemplo de outros livros portugueses que trazem o Brasil, mas aquele somente violento, de festas, mulheres bonitas e mais, seguem algumas citações com suas referências. Em *enquanto Lisboa arde o Rio de Janeiro pega fogo*, do português Hugo Gonçalves (2013, p. 16), o narrador menciona uma das favelas cariocas logo no início: “No dia em que cheguei no Rio, o locutor da rádio relatava uma operação policial e o taxista informou, apontando para a favela: ‘foi lá’. O locutor falou de

um tiroteio e de mortos e feridos”. Já Inês Pedrosa (2012, p. 216, grifo do original), também portuguesa, em *Dentro de ti ver o mar*, retrata a sociedade do país: “No Brasil, tudo parecia estar à vista: o fulgor e a miséria, a paixão e o desprendimento. Essa visibilidade escancarada era ainda uma tela, uma projecção espetacular sob a qual latejava a violência”.

Outros exemplos são de Leonor Xavier, em *Passageiro Clandestino*, que descreve uma situação vivida pela personagem também no Rio de Janeiro – “E quando lembro o menino que vi baleado e morto no Rio de Janeiro, caído no asfalto do Aterro do Flamengo, lembro também no Rio o canto popular em coro de um sem-número de vozes, modo carinhoso de chorar, que nas cerimónias da sepultura celebra a despedida” (XAVIER, 2014, p. 150) – e em *Casas Contadas*, na qual aborda a violência urbana – “Só bem mais tarde incorporei o medo na minha prática da cidadania brasileira, quando a violência se instalou, brutal. Ia passando por prédios suntuosos e casas com jardins cercadas de grades e portões” (XAVIER, 2009, p. 159).

No livro de Margarida Rebelo Pinto (2005, p. 110), *Pessoas como nós*, uma das personagens declara porque não moraria no Brasil:

[...] adoro Portugal com todos os seus defeitos, adoro tudo o que tenho e que conquistei com o meu trabalho, adoro viver em Sintra, apesar das despesas loucas, da humidade e do trânsito, adoro que o Duarte possa andar de skate sozinho ou com o bando de amigos sem correr o risco de ser sequestrado por um bando de favelados.

O autor Paulo José Miranda (2014, p. 109), em *Máquina do Mundo*, escreve:

Em São Paulo, onde muitas vezes vivi, a violência é bem diferente; a violência é quase o contrário dela mesma; é gratuita e desajeitada. É uma violência tosca, uma violência de medo. Raramente os disparos são predeterminados. Tudo é ao acaso, tudo é, simultaneamente (o que é quase impossível de acontecer), sem razão e sem paixão. É uma violência de não se saber o que se está a fazer ou o que fazer. Uma violência sem beleza, de desenrasque.

Pode-se compreender que tanto autores quanto autoras retratam diversas faces dessa violência contemporânea, em experiências vividas por seus personagens ou como contexto social. Rio de Janeiro e São Paulo são os estados mais citados, juntamente com as violências. Essas representações abrangem as favelas, os assaltos, as brigas de rua, os tiroteios incessantes e, a qualquer momento, as violências na estrada.

Ao todo, sempre há nas obras de maioria portuguesa um caráter pejorativo do Brasil relacionado a essas violências, porém nunca há, de fato, uma contextualização do país desde o achamento. São citações às vezes curtas, como uma frase dita por algum personagem, ou mais longas, quando descrevem alguma situação vivida pelos personagens ou pelo narrador. Por fim, esse “hábito” de dizer algo de ruim do Brasil passa gerações de autores portugueses, visto que alguns possuíam essa visão nos anos 2000 e outros ainda a possuem no ultratemporâneo.

A partir deste estudo, por meio da análise de diversas obras portuguesas, foi proposto, então, pensar *Deus-dará* também pela visão da ex-colonizadora para ex-colonizados. Porém, quem é essa ex-colonizadora? Pois Alexandra, diferente dos demais, realizou um trabalho minucioso de pesquisa histórica para escrever esse romance e, tanto em entrevistas quanto nos assuntos literários, já possui a mente descolonizada devido a tratar dos processos de colonização de modo sério e responsabilizar os verdadeiros culpados, algo que fica claro. Tendo isso em vista, meu recorte se trata da importância do livro e da visão dessa escritora portuguesa para o debate pós-colonial, objetivo do simpósio, já que ela não traz essa carga pejorativa demonstrada nos autores anteriores.

Esse trabalho com assunto das violências fundadoras/coloniais vem desde a Iniciação Científica, no segundo semestre da Graduação, na qual permaneci por dois anos no projeto “Reflexos de Brasil: Imagens de Brasil na literatura em Língua Portuguesa do século XXI”. Nele ainda são realizados fichamentos de diversas obras contemporâneas escritas por outros países que têm a Língua Portuguesa como materna para identificar as representações do Brasil e do brasileiro. Grande parte ocorre de modo estereotipado, porém há autores que têm um carinho maior pelo país.

Ainda assim, *Deus-dará* é o que mais mexe com a cultura brasileira de modo atencioso e histórico. A obra foi a primeira lida por mim, sendo utilizada em meu primeiro Salão de IC, Trabalho de Conclusão de Curso e, no momento dessa escrita, seguindo para o Mestrado e debates como o espaço do V SILLPRO. Foi possível realizar e sustentar este trabalho durante tantos anos acadêmicos porque *Deus-dará* possui muitos assuntos em um único livro, não sendo possível abordar todos de uma única vez, até por ter pautas muito diferentes umas das outras. Esse recorte é apenas um pequeno pedaço delas.

Contexto

A obra coloca em evidência sete personagens heterogêneos que vivem no Rio de Janeiro. Judite e Zaca são irmãos e pertencem a uma posição social bem mais elevada; Inês e Tristão são portugueses que estão morando por um tempo no Brasil, ela por turismo e ele por estudos; já Noé e Lucas são os mais afetados pelas violências, pois pertencem à classe bem baixa e moram na favela; Gabriel também era morador da favela, mas conseguiu “acender socialmente” e se dedica a relatar violência policial em seu emprego com a pesquisa de criminalidade, visto que ele mesmo perdeu um olho quando criança por causa de confrontos. De algum modo, até o final do livro todos esses personagens irão se encontrar e fazer parte da vida uns dos outros.

Complexa já de início, a história ainda tem um narrador que é, de forma sutil, um personagem que não se revela até quase o final. Enquanto percorre a vida dos personagens, sabendo não de tudo, mas do que precisa, ele tece alguns comentários sobre si e sobre o que relata. Além disso, é apaixonado por Judite e deixa isso claro em diversos momentos:

Cariocas falando com cariocas, portugueses falando com portugueses, e antes ainda de o papo se misturar valerá a pena repetir aquela frase que ficou lá atrás, talvez um pouco perdida, porque na presença de Judite tudo se perde um pouco: o narrador será transatlântico ou não será. (COELHO, 2016, p. 22).

No caso da citação acima, o narrador denomina-se como transatlântico – ou não. Ele balança entre o real e o imaginário, contando para além das histórias dos personagens, mas também a história formadora do Brasil e as relações com Portugal. Utiliza-se, inclusive, de passagens com forte carga histórica a respeito da chegada dos portugueses, da colonização, da escravização e das demais violências perpetuadas até os governos. Ele traz, de fato, referências históricas para as páginas. Em um momento tem-se ficção com história, em outro somente ficção e, em alguns mais específicos, grandes capítulos de não ficção.

Não por coincidência ainda há um contexto social mais contemporâneo, devido ao momento conturbado do *impeachment* da Dilma, à visita do Papa, à colocação de UPPs no morro e à violência iminente, dentre vários outros tópicos ocorridos no Brasil de 2012, 2013 e 2014, especialmente no Rio de Janeiro. Mesmo período em que a autora

Alexandra morou no país e fez anotações para esse seu romance e mais alguns que vieram a ser lançados depois.

Esse narrador, então, dá voz aos diversos personagens, cada um com seu local de fala, e colabora com os discursos deles por se encontrar não como brasileiro nem como português, mas alguém que está ao meio do Oceano para mediar essa discussão e resgate histórico com mais veracidade. Ressalta-se que ele não revela quem é até as últimas páginas.

Mostrando-se crítico dos assuntos que narra, comenta “E o que o narrador quer, enchendo os pulmões no fresco da manhã, é soprar aterro, carros, prédios, palácio, o pijama listrado, o revólver do presidente” (COELHO, 2016, p. 24). Suas interferências nunca são aleatórias.

A denúncia precisa vir do outro lado do oceano para ser – ou tentar ser – validada

Como *Deus-dará* pode tratar de questões decoloniais e pós-coloniais se não foi produzido por alguém da ex-colônia? Ou melhor, como o “colonizador” consegue se colocar no lugar do “colonizado” e entender suas dores de forma profunda? Afinal, as culturas e os modos de enxergar o mundo são distintos, além de Portugal não reconhecer as violências cometidas no período colonial, o que poderia encher a obra de estereótipos, como muitas apresentam. Essa questão busquei responder em meu TCC:

Deus-dará quebra a barreira entre colonizador e colonizado, pois seu narrador pertence a ambos os espaços. De forma crítica, a narrativa assume o impacto negativo e violento que Portugal causou no Brasil de 1500 e que ainda reverbera na sociedade contemporânea brasileira. Negros, índios e mestiços continuam sofrendo pelas violências herdadas de um passado nem tão distante, enquanto Portugal ainda não reconhece sua responsabilidade. Com esse livro, Alexandra Lucas Coelho consegue mostrar a construção de um país que passou de colônia a independente, mas que não conseguiu evitar as consequências de séculos de exploração e dominação. (NIEWIEROWSKI, 2021, p. 10)

O passado colonial, portanto, é apresentado na obra de forma a tentar reconhecer e culpabilizar Portugal pelas atrocidades cometidas, como a escravidão – debatida pelos personagens no trecho a seguir:

[...] o nome Valongo vem da escravatura, era um mercado que ia daqui até o cais.

-Mercado de quê? - Inês fotografa a vista.

-Mercado de negros. O maior do Brasil. Armazéns uns a seguir aos outros com centenas de homens em exposição, muitos ainda adolescentes, meninos a partir de seis anos. Chegavam nos porões, eram levados para a Casa de Engorda, ali em cima, alimentados, limpos e postos à venda. Há desenhos.

[...] -Incrível pensar nisso. Mas o que me surpreende é ver tão poucos negros entre os brancos. Ainda agora, atravessando Botafogo, ou ontem na Urca, ou na praia, os ricos parecem ser todos brancos e não se misturam.

[...] -Pensei que ia ser tudo mais misturado. Dá para perceber que não é um racismo ostensivo, porque há uma leveza no trato. Mas ao mesmo tempo algo de feudal, as babás, os porteiros, tantos empregados. Como se fosse assente que uns nascem para servir e outros para serem servidos. Não imaginei que daria para ver tanto a herança colonial.

-Completamente. (COELHO, 2016, p. 161)

O narrador deixa claro que tudo o que acontecia naquela época ainda está acontecendo no contemporâneo, porém de formas diferentes e mais camufladas. As violências atuais são produtos do momento vivido a partir de 1500, ligadas à raça, como ele relembra: “a população indígena à vista, aquela que poderia ser usada para trabalhar, estava quase dizimada. Aconselhou¹, pois, a rainha D. Maria I a importar negros com urgência, única forma de desenvolver a colonização ali” (COELHO, 2016, p. 84). Esse peso histórico-cultural foi bem pesquisado pela autora e colocado no livro conforme a história avança e os personagens vão descobrindo sempre pontos novos sobre o assunto enquanto passeiam pela cidade ou vivem nela.

Tem-se, então, a responsabilidade social de retratar a realidade contemporânea e os problemas sociais brasileiros vindos da colonização. Há a presença do discurso português, como em:

O mundo era assim / sempre houve escravatura / os próprios africanos também escravizavam / Portugal não inventou o tráfico colonial / Portugal não fez nada que os outros não fizessem / Portugal era muito mais brando do que os outros / Portugal não era racista / misturava-se. (COELHO, 2016, p. 467-475)

Porém tal discurso aparece de forma parecida a um deboche incrédulo por conta do não reconhecimento na culpa. Em seguida, e durante todo o livro, há trechos que refletem sobre a tentativa falha portuguesa de esconder o que fez ao Brasil:

E quanto mais tempo passo no Brasil, mais sinto que Portugal não é capaz de olhar o seu passado além da aventura, reconhecer as consequências. Choca-me ouvir daqui os discursos sobre os *Descobrimientos*

¹ “Ferreira aconselhou. Enviado da Coroa Portuguesa” (COELHO, 2016, p. 84).

que ignoram a violência do colonialismo. É a história reduzida a auto-estima [...]. (COELHO, 2016, p. 161)

Um grande recurso empregado nesta obra e que funcionou perfeitamente foi o narrador em terceira pessoa, que é tido como transatlântico. Ele acompanha os sete personagens e possui voz representativa, já que não pertence nem a Portugal, nem ao Brasil. Está no meio do Oceano.

Por meio disso, não há um apagamento das vozes colonizadas, marginalizadas, muito menos a representação do colonizador como o certo. O narrador é uma ponte, da mesma forma que o “livro é uma espécie de ponte, de mediador ou literatura transatlântica [...] para que o passado colonial Portugal-Brasil seja visto de forma crítica” (NIEWIEROWSKI, 2021, p. 28).

Da mesma forma, os personagens não são meros reprodutores das questões coloniais, porque têm anseios, medos, dúvidas, vontades e, principalmente, possuem voz e destaque em seus próprios processos culturais e sociais. Gabriel, por exemplo, pensa a relação polícia-marginalizado:

Se a polícia nas ruas foi moldada como militar desde o século xix, e no século xx os generais a usaram para sequestros, tortura e morte, há que desmontá-la, isolando a banda podre que aos métodos da ditadura ainda junta corrupção, extorsão, tráfico. Com todo pé atrás de quem vem do fundo, Gabriel acredita que Ápis quer, sim, polícias que vejam cidadãos em vez de inimigos e não subam o morro de caveira no blindado. Isto, num país em que a fantasia mais vendida no Carnaval de 2010 foi o uniforme do BOPE, porque o povo (232) queria ser o Capitão Nascimento do *Tropa de Elite*. BOPElatria ou o fascínio pelo agressor que parece alojado na coluna vertebral do Brasil. (COELHO, 2016, p. 231)

Ao relatar esse problema, não há a intenção de esconder os ideais dos personagens, nem deslegitimar algum movimento que vai contra a opressão de um sistema colonizador evoluído. Não existe, no livro, a intenção de fazer o brasileiro se assemelhar à cultura portuguesa, como em alguns casos de outras obras portuguesas. Também não é a intenção demonstrar a inferioridade do colonizado em relação ao colonizador. É uma questão de mostrar o quanto a colonização marcou o Brasil, algo que vem sendo discutido com mais força.

Boaventura Souza Santos, diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, cunhou, no Colóquio Internacional sobre a Casa dos Estudantes do Império, em 2015, o conceito de descolonização das mentes. A partir disso, sugere, então, que passemos por

esse processo de descolonização, mas releva a importância do Estado para que isso se concretize, já que apenas movimentos sociais criados por pessoas discriminadas racialmente são oprimidos ou têm pouco alcance, além de que boa parte da população brasileira acredita que isso não é importante e tem a baixa mentalidade de pensar que quem está à margem está ali porque fez algo errado ou não quer sair, quando, na realidade, esse é um ciclo revivido desde 1500.

Cada vez mais a população se distancia do passado no que diz respeito à cultura, e ainda tem uma longa caminhada no que se refere à valorização dos grupos marginalizados pelo Estado. Tal valorização não ocorre, pois grande parte do governo brasileiro ainda vive nos moldes coloniais:

Qual a probabilidade de um estilhaço furar o olho de um garoto na periferia do Rio de Janeiro? Diária. [...] E sobretudo acontece que essa bala tanto pode vir de um traficante como da polícia ou do exército, ou seja do Estado que deixou o morro entregue ao tráfico. (COELHO, 2016, p. 200)

Sobre isso, Boaventura (2014, p. 475-476) diz em sua crônica, *as dores do pós-colonialismo*:

A modernidade ocidental foi simultaneamente um processo europeu, dotado de mecanismos poderosos, como a liberdade, igualdade, secularização, inovação científica, direito internacional e progresso; e um processo extraeuropeu, dotado de mecanismos não menos poderosos, como o colonialismo, racismo, genocídio, escravatura, destruição cultural, impunidade, não ética de guerra. Um não existiria sem o outro. Por terem sido concedidas aos descendentes dos colonos europeus e não aos povos originários ou aos para aqui trazidos pela escravatura (com exceção do Haiti), as independências latino-americanas legitimaram o novo poder via dos mecanismos do processo europeu para poderem continuar a exercê-lo por via dos mecanismos do processo extraeuropeu. Assim se naturalizou um sistema de poder, até hoje em vigor, que, sem contradição aparente, afirma a liberdade e a igualdade e pratica a opressão e a desigualdade.

Por compactuar com a valorização dos marginalizados brasileiros, em especial os personagens que moram no Rio de Janeiro e os eventos reais retratados na obra fictícia, Alexandra é uma importante voz portuguesa. Ela confere ao Brasil um olhar diferente, que não julga. Dessa forma, as informações pejorativas sobre o Brasil na literatura portuguesa começam a ser contestadas, espera-se, cada vez mais. Um estudo sociológico a respeito da colonização e dos atuais moldes coloniais

deverá ser realizado para que a literatura não corra o risco de propagar os estereótipos por inúmeras outras gerações de autores e leitores.

Considerações finais

Por esses apontamentos trazidos por mim e estudados já em momentos anteriores, a obra é diferente dos demais livros portugueses que falam sobre o Brasil. Alexandra assume a responsabilidade de morar e experimentar o país sem julgar, sem estereótipos disseminados pela população portuguesa, mídia etc. Esse olhar fez a diferença, trazendo visibilidade para diversas discussões e discutindo de que forma a cultura brasileira é ou não um problema para a imagem do Brasil em relação aos outros países. Dos pontos turísticos decadentes, como lugares perigosos na favela, até os mais encantadores, todos são descritos exatamente como são e pela cultura que os atravessa:

Branco quer índio de cocar, mas esse mesmo índio quando vai curar família veste roupa de branco. Brancos querem os índios autênticos, só que os índios autênticos são todos, de jeans, de cocar, nas cidades, na selva, todos índios centrifugados pela dos brancos, vivendo em 2013 das maneiras que os brancos tornaram possíveis, incluindo as novas maneiras, do novo mercado, da nova era [...]. (COELHO, 2016, p. 406)

Assim, a dualidade existente na sociedade brasileira é apresentada, porém não de modo pejorativo ou inferior, muito menos estereotipado, já que “descoloniza” pensamentos como o do trecho acima.

Para fins de nota, outros livros que se parecem com *Deus-dará* deixam de ser literatura portuguesa, pois vêm, como exemplo, de escritores angolanos. Em *O Ano em que o Zumbi Tomou o Rio*, que também se passa no Rio de Janeiro, o narrador diz: “Esse vosso país –, murmura, dirigindo-se aos biguás, – nunca foi desconolizado. Revoltem-se! O Brasil precisa de uma revolução [...] a guerra tem de descer das favelas e alcançar o asfalto” (AGUALUSA, 2002, p. 42). Angola sofreu violências mais fortes que o Brasil, porém o narrador angolano consegue identificar a falta da descolonização no Brasil mais do que no dele. Afinal, após a Guerra Colonial e as Guerras Cívicas, Angola se desprendeu do colonizador, o que o Brasil ainda não fez, mas deve. De 2002 até 2016 os escritores ainda escrevem sobre uma mesma necessidade de união do Brasil para reconstruir a identidade do país sem os moldes coloniais.

Spivak (2010) comenta que o subalterno geralmente é colocado em uma posição de não poder falar por si mesmo, tendo que estar à mercê do colonizado para que tenha visibilidade. É visto como esse Outro, alguém inferior, potencializado quando se fala do subalterno colonial. Isso, como dito anteriormente, não ocorre em *Deus-dará*, o que faz o livro ser tão importante mesmo sendo uma obra portuguesa sobre as relações contemporâneas brasileiras com o passado colonial. Alexandra colabora para desfazer a visão estereotipada do Brasil e reconhecê-la como uma não verdade, o que só é possível devido ao lugar de fala em que ela está, possibilitando que seja ouvida por ambos os lados, assim como seu narrador transatlântico.

Referências

- AGUALUSA, José Eduardo. *O ano em que Zumbi tomou o Rio*. Angola: D. Quixote, 2002.
- ARENDDT, Hannah. *Da Violência*. [S.I.]: Sabotagem, 2004.
- COELHO, Alexandra L. *Deus-dará: sete dias na vida de São Sebastião do Rio de Janeiro, ou o apocalipse segundo Lucas, Judite, Zaca, Tristão, Inês, Gabriel & Noé*. Portugal: Tinta da China, 2016.
- GONÇALVES, Hugo. *Enquanto Lisboa arde o Rio de Janeiro pega fogo*. Portugal: Casa das Letras, 2013.
- HENRIQUES, Liliana. Boaventura Sousa Santos sobre a necessidade de descolonizar as mentes. *RFI*, 2015. Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/africa/20150531-boaventura-sousa-santos-sobre-necessidade-de-descolonizar-mentes>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- MIRANDA, Paulo José. *A máquina do mundo*. Portugal: Abysmo, 2014.
- NIWIEROWSKI, Larissa. *Noé e a herança colonial em “Deus-dará”, de Alexandra Lucas Coelho*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português) – PUCRS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://primopmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/164fi7o/puc01000501576>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- PEDROSA, Inês. *Dentro de ti ver o mar*. Portugal: Dom Quixote, 2012.
- PINTO, Margarida Rebelo. *Pessoas como nós*. Portugal: Oficina do Livro (Alfragide), 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cor do Tempo Quando Foge: uma história do presente*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 475-476.
- SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- XAVIER, Leonor. *Casas contadas*. Portugal: ASA, 2009.
- XAVIER, Leonor. *Passageiro Clandestino*. Portugal: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2014.



A leitura funcional e o texto audiovisual: desafios e possibilidades de uma prática interdisciplinar

Functional reading and the audiovisual text: challenges and possibilities of an interdisciplinary practice

*Maria Goreth de Sousa Varão
Universidade Federal do Piauí (UFPI)*

Resumo: Este artigo, situado no campo da Linguística Textual, apresenta uma reflexão sobre a leitura funcional do gênero filme. O estudo objetiva identificar possibilidades e desafios dessa modalidade de leitura, pelo viés interdisciplinar, para reconhecer se ela atende às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura nos últimos anos do Ensino Fundamental. No cenário social em que vivemos, percebe-se, cada vez mais, o uso de textos do suporte midiático e/ou digital em práticas sociais e, por conta dessa representação, emerge uma necessidade de que a escola ofereça um ensino de leitura diferenciado para desenvolver habilidades de buscar, analisar, compreender e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo veiculadas por textos multimodais. Este estudo tem base nos aportes teóricos de texto multimodal (RIBEIRO, 2016), leitura funcional (LIBERATO; FUGÊNCIO, 2007), valor social da leitura (KLEIMAN; MORAES, 2006), entre outros. A análise dos aportes teóricos em diálogo com o gênero em tela evidencia que essa modalidade de leitura pode otimizar as aulas, além de atender às diretrizes da BNCC no que se refere ao ensino de leitura. Este trabalho expõe um direcionamento atual sobre a formação leitora e a inclusão de múltiplas linguagens na sala de aula.

Palavras-chave: Leitura Funcional; Filme; Ensino.

Abstract: This paper, situated in the field of Textual Linguistics, presents a reflection on the functional reading of the film genre. The study aims to identify possibilities and challenges of this reading modality, through the interdisciplinary bias, to recognize whether it meets the guidelines of the BNCC (BRASIL, 2018) with a view to the development of reading skills in the later years of elementary school. In the social scenario in which we live, it is increasingly perceived the use of media and/or digital texts in social practices and, because of this representation, there is a need for the school to offer a differentiated reading education, to develop skills to search, analyze, understand and organize the complex information of the contemporary world conveyed by multimodal texts. This study is based on the theoretical contributions of multimodal text (RIBEIRO, 2016); of functional reading (LIBERATO; FUGÊNCIO, 2007); of the social value of reading (KLEIMAN; MORAES, 2006); among others. The analysis of the theoretical contributions in dialogue with the genre in question shows that this type of reading can optimize the classes, in addition to meeting the guidelines of the BNCC regarding the teaching of reading. This work exposes a current direction on reading education and the inclusion of multiple languages in the classroom.

Keywords: Functional Reading; Film; Teaching.

Introdução

“O cinema é um meio de representar, produzir sensibilidades e estabelecer construções sociais.”
(MEDEIROS, 2018, p. 2)

Em uma sociedade de mudanças rápidas no uso de ferramentas para informação e comunicação, as tecnologias digitais têm se configurado como recurso principal para o acesso à informação e, em alguns casos, à interação entre usuários. São transformações significativas que vêm ocorrendo no contexto social e refletindo no contexto educacional, em que as propostas pedagógicas têm exigido mudanças curriculares e metodológicas, para formar o cidadão capaz de agir, interagir e construir conhecimentos nesse contexto de transformações tecnológicas/digitais. É um processo que vem provocando mudanças na escola, principalmente no uso de recursos digitais para o desenvolvimento das práticas de sala de aula.

Neste texto destacamos a leitura de texto audiovisual como um desses recursos, por considerá-la uma prática que revela um mundo de possibilidades em busca de conhecimento e, apesar de sua importância no processo de ensino e os vários estudos e pesquisas que existem na literatura especializada, ainda é considerada um desafio para professores e pesquisadores que buscam superar as práticas exaustivas e torná-la prazerosa, principalmente para os alunos desse contexto de tecnologias digitais.

Este artigo, situado no campo da Linguística Textual, apresenta uma reflexão sobre a leitura funcional do gênero filme com o objetivo de identificar possibilidades e desafios da prática de leitura, pelo viés interdisciplinar, para reconhecer se ele atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura nos últimos anos do Ensino Fundamental.

De acordo com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), para que seja um leitor crítico e competente o aluno dos últimos anos do Ensino Fundamental precisa desenvolver habilidades para interagir com o texto, independentemente do gênero textual e da mídia que o veicula. O aluno precisa ser provocado a explorar novas formas de aprendizagem, recursos e estratégias de leitura que o façam conhecer as informações

necessárias para saber compreender um texto da mídia impressa ou digital em sua plenitude (KLEIMAN; MORAES, 2006).

No cenário social em que vivemos, percebe-se, cada vez mais, o uso de textos do suporte midiático e/ou digital em práticas sociais e, por conta dessa representação, emerge uma necessidade de que a escola ofereça um ensino de leitura diferenciado para formar o leitor com habilidades de buscar, analisar, compreender e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo veiculadas por textos multimodais em suportes diversos.

Nas seções seguintes, discorreremos sobre o arcabouço teórico que fundamenta este estudo: os conceitos de leitura funcional, interdisciplinaridade e gênero audiovisual bem como o fundamento da BNCC para o ensino de leitura no Ensino Fundamental. Para finalizar, apresentamos a prática de leitura funcional de um filme comercial.

Leitura funcional: o que diz a teoria?

A leitura é um processo complexo que envolve alguns fatores em sua realização, e na literatura especializada encontramos alguns modelos identificados a partir do ponto de abordagem de cada autor. Koch e Elias (2007), por exemplo, reconhecem três concepções de leitura: uma centrada no autor, em que a leitura identifica o pensamento deste; outra centrada no texto, em que ler significa decodificar o sistema da língua; e, por fim, a interativa, em que o sentido é construído a partir da informação visual, explícita no texto, em um diálogo com a informação não visual, que faz parte dos conhecimentos prévios do leitor. Essa classificação das autoras vale tanto para a leitura de gêneros literários quanto de gêneros textuais da informação.

Outra perspectiva é a leitura funcional apresentada por Liberato e Fulgêncio (2007), que seguiremos neste texto. Para as pesquisadoras, tal modelo de leitura contempla a compreensão de textos informativos. Nesse sentido, a leitura não é só visual, pois o leitor constrói um sentido para o texto usando as informações visuais (explícitas) e as não visuais (implícitas) em um processo complexo de interação entre os conhecimentos linguísticos, o conhecimento do texto, o conhecimento geral, a motivação do leitor e o interesse na leitura, aspectos que podem provocar diferentes interpretações de um mesmo texto para cada leitor.

Segundo as autoras, a leitura é construída na interação entre o que o leitor sabe e o que ele retira do texto. Nessa construção, o leitor usa estratégias para fazer previsões sobre algum aspecto do texto, por exemplo, as estratégias semântico-pragmáticas (estabelecem uma relação entre os conhecimentos prévios e o assunto do texto) e as discursivas (permitem previsões sobre a organização do texto como um todo).

Na perspectiva de Liberato e Fulgêncio (2007), a leitura fluente é resultado de um processamento parcial das informações visuais (chamado ascendente ou *bottom-up*), em que o sentido está no texto e do qual se extraem as ideias principais, somado às previsões realizadas a partir da informação não visual pelo leitor. Portanto, para entender o texto nessa vertente é preciso que o leitor use conhecimentos prévios e estabeleça uma ponte de sentidos que liguem as várias informações informadas com as acessadas da memória.

Consideramos o segundo modelo como a base de desenvolvimento da leitura funcional, já que ela possibilita o acesso às informações implícitas e relevantes para a compreensão da narrativa ficcional (informação visual) retratada no texto.

Implicações da BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo que define o percurso progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Ela regula ações referentes à elaboração dos conteúdos disciplinares, à formação de professores e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da Educação.

Ao longo da Educação Básica, é esperado que as aprendizagens definidas na BNCC assegurem aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais que fundamentam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas de cada área de formação curricular.

Não é pretensão deste trabalho analisar e/ou refletir sobre todas as dimensões da proposta apresentada pela BNCC, nosso foco é apenas a área de Língua Portuguesa, mais especificamente o eixo da leitura.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

Como é possível observar na citação, a leitura, via BNCC, é considerada em um sentido mais amplo e com múltiplas funções que podem envolver textos escritos, visuais (fotos, pinturas, desenhos) e audiovisuais (filmes, vídeos) que se configuram em gêneros diferentes, presentes no cotidiano das pessoas, e por isso precisam ser explorados em sala de aula. A BNCC também afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a Educação integral, ou melhor, o foco da Educação Básica é a formação e o desenvolvimento global do aluno, o que implica considerar a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas.

Para alcançar a Educação integral, consideramos que a prática de leitura funcional do texto audiovisual (filme), por um viés interdisciplinar, pode contribuir para esse propósito, pois esse modelo de leitura trabalha com o dito e o não dito e, em uma proposta interdisciplinar, poderia envolver diferentes áreas do currículo escolar bem como construir um conhecimento coletivo mais amplo, o que, em nossa percepção, se enquadra na proposta da BNCC para uma Educação integral.

Kleiman e Moraes (2006) dizem que a leitura na escola ainda se configura como uma prática fragmentada, pois se organiza sobre conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais sem conexão entre si e à formação do professor especialista que não trabalha interdisciplinarmente, o que difere das orientações propostas pela BNCC que se voltam para uma Educação integral. Uma formação que pode ser alcançada pelo viés de um trabalho interdisciplinar e o eixo da leitura, proposto pela BNCC, viabiliza essa prática.

As autoras afirmam que, mesmo com a flexibilidade curricular, o ensino da leitura, por exemplo, ainda é fragmentado nas instituições de ensino e valoriza o individualismo bem como a falta de reflexão e consciência coletiva, o que contribui para o aluno não ler como deveria.

“Lê” sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural. Quanto ao professor, fracassa em desenvolver projetos críticos e criativos em todos os níveis e áreas porque seus alunos não são leitores e nada faz a respeito, pois formou-se dentro da visão de que a leitura e a escrita são atribuições exclusivas dos professores de língua portuguesa, que, por sua vez, não conseguem dar conta sozinhos da empreitada (KLEIMAN; MORAES, 2006, p. 14).

Conforme a fala das autoras, para o desenvolvimento de uma prática de leitura eficaz é preciso uma junção de esforço tanto do leitor quanto do professor, pois é a partir deste que as práticas têm início. Segundo as autoras, a leitura é a atividade adequada para um trabalho interdisciplinar, desde que seja território de todos os professores que precisam intervir e tomar decisões didáticas quando seus alunos não compreendem o texto lido, superando, assim, o ensino fragmentado e estabelecendo uma forma engajada de aprender coletivamente.

Fazenda (2006) define interdisciplinaridade embasada na Filosofia, por esta se manter distante das outras disciplinas e favorecer a crítica e a reflexão sobre a construção do conhecimento de uma forma geral. Para a autora, interdisciplinaridade é uma prática em que há uma relação de reciprocidade e interação que propicia o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos. O conhecimento interdisciplinar busca a totalidade e faz com que cada especialista reconheça os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas

Ao falar sobre interdisciplinaridade, Thiesen (2008, p. 2) diz que

De modo geral, a literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes.

Como referido na citação, a proposta interdisciplinar possibilita aprofundar informações e formar leitores mais críticos, de múltiplas leituras e conhecimento amplo e diversificado, o que implica uma transformação profunda no processo de ensino. Concordamos com o autor, por entender que uma proposta interdisciplinar pode ajudar os leitores a compreenderem como ler, considerando os saberes de outras áreas, e interpretar textos visuais e audiovisuais de forma diferente em função da presença dos múltiplos elementos que os constituem.

Consideramos que a ideia de Fazenda (2006) e Thiesen (2008) sobre interdisciplinaridade trilha pelo mesmo caminho que leva à junção de conhecimentos para a construção de uma formação coletiva. Por isso entendemos que uma prática de leitura interdisciplinar pode provocar uma reflexão sobre o papel da escola hoje, no ensino da leitura, com textos visuais e audiovisuais com a finalidade de integrar conhecimentos para uma formação geral.

Uma questão de gênero textual

O estudo do gênero textual não é recente, pois tem um percurso histórico que vem desde Platão e Aristóteles, momento em que era voltado para o campo literário (MARCUSCHI, 2008). Com o tempo o estudo de gênero textual ultrapassou barreiras e alcançou outras áreas do conhecimento e formatos de textos, sendo divulgados em diferentes suportes. No contexto atual, por exemplo, há uma grande representação de textos usados para a comunicação e a informação, assim como textos literários divulgados e/ou produzidos nas mídias impressas e digitais.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são textos dinâmicos, de complexidade variável, em que predominam aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo e que encontramos em nossa vida diária. Por conta de seu dinamismo, são reconhecidos por sua funcionalidade, sua organização retórica e por serem divulgados em diferentes suportes, como livros, jornais, televisão, salas de cinema e plataformas digitais. Eles são relativamente estáveis e realizados em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

Dias (2009), a partir de Marcuschi (2008), reconhece o filme como um gênero textual por ele apresentar composição (é uma narrativa com personagens e um narrador), conteúdo temático (não é fixo, podendo variar segundo as intenções do roteirista), estilo (variado e se utiliza de efeitos e câmeras especiais para captar e envolver o expectador), propósito composicional (a função gira em torno de entretenimento, denúncia e reflexão) e modo de veiculação (diferentes suportes, o que facilita o acesso de todos).

No cenário atual, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas nas práticas de letramento foram ampliadas por considerar-se a inserção das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC) e dos textos de múltiplas linguagens nas esco-

las por conta de uma necessidade de uso social e pela normatização da BNCC (BRASIL, 2018), que destaca a importância de abordar textos multimodais e das mídias nas práticas de leituras. Segundo as diretrizes da BNCC, ao trabalhar com a leitura é preciso focar no aspecto da hipertextualidade, das relações entre linguagens e dos recursos multimodais que compõem um texto, em outras palavras, há uma necessidade de o leitor dominar as ferramentas digitais e conhecer os mecanismos de navegação das plataformas, para poder ler e compreender os textos de múltiplas linguagens com a intenção de se informar, comunicar e interagir socialmente.

Ribeiro (2016) afirma que todo texto é multimodal e é preciso considerar uma quantidade de elementos estruturantes ao conceituá-lo, além da palavra, o que amplia o sentido e a complexidade dos textos desse tipo que circulam em nossa sociedade. Por isso formar leitores vem se tornando uma tarefa ampla e complexa.

Ao falarem de um texto audiovisual, Silva, Nascimento e Almeida (2018, p. 2) dizem que:

É uma ferramenta de representação, utilizando elementos como montagem das imagens, desenvolvimento de roteiro, fotografia, adaptações etc., para gerar efeitos e simbolizar toda uma concepção artística. Esses fatores contribuem tanto para a recepção do público quanto para o despertar de reflexões acerca de determinados temas, a citar, discussões acerca de inclusão de minorias e representações sócio-raciais em produtos da indústria cinematográfica hollywoodiana.

Os autores também identificam elementos constitutivos do texto, especificamente o que corresponde ao aspecto audiovisual, e corroboram a ideia de que o texto audiovisual tem uma funcionalidade ou um efeito lúdico para a recepção do público (espectador) e viabiliza reflexão e discussão de temas, o que consideramos que caberia ao leitor desenvolver a partir de uma proposta de leitura mediada pelo professor na escola.

Do cinema para sala de aula

O ano de 1895 marcou o início do cinema no mundo (MACHADO, 2008), com uma reprodução fílmica – um documentário – da saída dos operários de uma fábrica, feita pelos irmãos Lumière, na França. Naquele momento, para eles, esse trabalho era uma descoberta científica feita com o uso de um objeto óptico (cinematógrafo), que já era do conhecimento de alguns cientistas e usado em alguns experimentos.

Nesse momento o cinema funcionava como um registro de informações e acontecimentos que passavam diante de uma tela fixa que registrava todos os movimentos, mas sem som.

Esse material era reproduzido em salas coletivas para um público interessado. Segundo Dias (2009, p. 3), “a função inicial dos filmes era entreter o público, mas percebemos que em muitos anos de trabalho sua função passa a ser denunciar os fatos do cotidiano e fazer seu público refletir sobre a realidade que os circunda”. Essa informação mostra que os filmes ao longo de sua trajetória tinham a função de informar os fatos e entreter os espectadores.

Com o tempo o movimento das câmeras foi inserido no processo e um novo sistema de gravação das ações foi adotado, assim como o ângulo da câmera, roteiro, edição de filmagem, entre outros, fazendo com que o filme tivesse uma história com começo, meio e fim; em outras palavras, passou a existir uma narrativa com múltiplas linguagens (a linguagem verbal, a imagem, a trilha sonora, os efeitos especiais, a cor, os planos, as cenas, entre outros), consideradas elementos textuais necessários para a compreensão da trama.

Consideramos, neste texto, que essa funcionalidade continua, mas em ambientes distintos: o entretenimento do espectador está associado à assistência fílmica em casa, salas de cinemas e espaços culturais; já a identificação da informação se realiza no espaço escolar, em que há a didatização do filme ou, como bem diz Marcuschi (2008), ocorre uma reversibilidade de função do texto, com o filme sendo usado para leitura em sala de aula, não assistência fílmica.

Segundo Garcia Canclini (2008), com o uso das mídias de massa e, depois, o surgimento da comunicação digital, os espaços de acesso ao saber cultural se multiplicaram, provocando uma redução na influência da escola na aprendizagem. Isso é decorrente da divulgação de textos de múltiplas linguagens na televisão, no computador e no celular que vem acontecendo há vários anos e provocando mudanças conceituais, como, por exemplo: o leitor passou a ser conceituado pela teoria dos campos de atuação do texto lido; o *espectador* foi definido como receptor de textos audiovisuais de cinema, televisão ou recital de música; e o *internauta* seria um agente multimídia que lê, ouve e combina materiais procedentes das leituras e da assistência dos espetáculos.

De acordo com essa classificação, entendemos que o *internauta* seria o leitor mais amplo de textos das mídias/tecnologias digitais. Entretanto, como este texto não se propõe refletir, por exemplo, sobre o uso de plataformas digitais e o acesso à Internet, mas foca na leitura de um texto audiovisual que seria usado pelo professor em sala de aula, adotaremos a classificação de leitor de texto para esse fim.

O filme na sala de aula: possibilidades e desafios

A ideia de usar o filme na sala de aula para trabalhar a leitura não é recente, mas não é dominante, e é possível identificar possibilidades e desafios. Dias (2009) destaca alguns pontos favoráveis ao uso do filme em sala de aula, como, por exemplo: o trabalho com o filme pode trazer contribuições significativas ao leitor, tornando-o mais atento aos fatores linguísticos e imagéticos, às marcas deixadas pelo autor, enfim, diversas pistas importantes para construir um sentido para o texto; também considera-se que a veiculação desse gênero audiovisual é muito prática, o que facilita o acesso do docente a ele e, conseqüentemente, torna viável sua utilização em sala de aula, principalmente em ambientes sem os recursos digitais necessários para reprodução do filme. Concordamos com o autor, pois o filme pode ser divulgado em *sites* da internet, na TV, no celular etc., o que o torna versátil, e ainda é viável em várias escolas públicas que não têm recursos tecnológicos de livre acesso para todos, podendo motivar o aluno à leitura, por ser um texto audiovisual.

O uso do filme em sala de aula também pode desenvolver no aluno o gosto pela arte, despertar a criticidade e o interesse pela pesquisa, além de reter a atenção dele para assuntos que normalmente são repassados pelas aulas expositivas das disciplinas curriculares, caracterizando, assim, uma prática integradora de aprendizagem.

Outro ponto que consideramos favorável na prática de leitura do filme é que o professor assume o papel de mediador e propõe leituras mais ambiciosas, incentivando o aluno a ler nas entrelinhas, pesquisar informações que fundamentem o desenrolar da trama principal e fazer inferência a partir da informação visual para formar um leitor dinâmico, exigente e crítico.

Acreditamos que esse processo comporta uma proposta interdisciplinar (THIESEN, 2008), pois, de acordo com a Linguística Textual, um texto sempre parte de um intertexto e com ele interage na construção de sentido. Logo, um filme pode suscitar informações de outras áreas do

currículo escolar, viabilizar a realização de inferências e construir um coletivo de saberes (LÉVY, 2010) em prol da construção de um sentido.

Essa proposta contemplaria o compromisso da BNCC (BRASIL, 2018) com o desenvolvimento de uma Educação integral para formar os alunos na Educação Básica. Como a implantação das diretrizes da BNCC no cenário educacional ainda é recente, é possível identificar alguns desafios a serem superados, em alguns contextos, para que ocorra a efetivação dessa normativa em todas as áreas de formação curricular.

Com relação ao foco deste texto, a leitura do filme, consideramos, com base em nosso conhecimento da realidade escolar, fruto de observação em estágios e participação em cursos de formação de professores do ensino público, que ainda falta formação dos professores que os habilite a trabalhar com a leitura de textos audiovisuais. Há casos em que as dificuldades estão relacionadas à falta de curiosidade e atitude do professor para pensar outras possibilidades de leitura e aprendizagem com tecnologias digitais, textos de múltiplas linguagens e suportes variados. Entretanto, como toda situação tem dois lados, é possível encontrar professores que têm conhecimentos e interesse em trabalhar essas práticas de leitura, mas não contam com os recursos tecnológicos para executar o trabalho.

Outro aspecto que precisa ser superado é a falta de conhecimento dos professores sobre o uso das ferramentas digitais, o que se configura como uma forma de exclusão, pois ainda há professores no universo da escola pública que não possuem acesso à Internet e/ou não têm um computador. Também é possível encontrar profissionais que têm acesso aos dispositivos digitais, mas não dominam e/ou não sabem como usá-los pedagogicamente.

Segundo Paiva (2018), ainda é preciso potencializar as aprendizagens tecnológicas da comunidade escolar no contexto da globalização digital e da comunicação multimodal contemporânea. O autor destaca que as aulas, em alguns casos, continuam baseadas na exposição oral, nos debates e nos seminários e, quando alguma tecnologia é inserida no processo de ensino, serve apenas para reproduzir o que poderia ser feito com a lousa, o pincel e o livro didático, ou seja, o professor precisa ter o espírito de buscar e inovar, pois não basta saber onde está a informação e ser intelectualmente preparado, é preciso transformar a informação e o conhecimento em ação.

As NTDIC podem ser grandes aliadas do ensino e promover práticas inovadoras, mas é preciso engajamento de todos, além de conhecimentos sobre metodologias inovadoras e de uso das ferramentas digitais para desenvolver um ensino integral.

Análise de uma prática de leitura

Não é pretensão deste texto olhar o filme como a “arte que encanta”, mas como um gênero textual constituído de funcionalidade e múltiplas linguagens que traz uma história; ou seja, pretende-se refletir sobre a prática da leitura funcional em que o leitor constrói um sentido para o texto envolvendo seus conhecimentos não visuais e os conhecimentos visuais no texto lido (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007).

Como objeto de análise para este texto, foi escolhido o filme *Pantera Negra*, o qual, direcionado para um público diversificado, traz uma narrativa envolvente com uma história cheia de aventura, heróis e vilões e se enquadra na modalidade de texto multimodal direcionado para os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental.

O Filme¹

O filme *Pantera Negra* é uma produção da Marvel que retrata, na ficção, a cultura e a diáspora africanas no Ocidente, com muita ação, personagens complexos e sequências visuais impressionantes. Foi produzido nos EUA, lançado em 2018, e reconhecido, pela crítica, como o primeiro filme da produtora protagonizado por um herói negro. A direção ficou a cargo de Ryan Coogler.

No elenco, encontram-se Chadwick Boseman, o Pantera Negra; Lupita Nyong'o, no papel de Nakia, uma guerreira que está interessada numa missão humanitária, ajudando países vizinhos que sofrem com a miséria, a guerra e o tráfico de armas e escravos; Danai Gurira, no papel de General Okoye, líder da guarda real; Letitia Wright, no papel de Shuri, um gênio científico que trabalha as potencialidades do *Vibranium*, entre outros.

O enredo mostra a história de T'Challa, líder do reino fictício de Wakanda (uma região secreta na África) que assume o trono e ganha os poderes de Pantera Negra bem como a missão de proteger seu povo e

¹ CODESPOTI, S. Resenha: Pantera Negra é um grande espetáculo. *Universo HQ*, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://universohq.com/filmes/resenha-pantera-negra-celebra-10-anos-da-marvel-studios-com-ousadia/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

esconder – literalmente – um avançado paraíso tecnológico no coração da África. O roubo do *Vibranium* – que ocorre no passado, fora das telas – é o ponto central da trama. As consequências desse ato modificam as vidas de T’Challa e Killmonger e abalam Wakanda.

A leitura funcional

Na prática da leitura funcional do filme, o foco principal não é a história ficcional (a narrativa), mas a informação não visual (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007). Nesse aspecto, relacionamos alguns pontos que não são ditos no texto e precisam ser resgatados pelo leitor para uma compreensão mais ampla da trama (a narrativa).

O primeiro ponto, informado na apresentação da origem de Wakanda, justifica a narrativa ficcional, pois diz a lenda que há milhares de anos cinco tribos africanas lutavam entre si quando um meteorito contendo *Vibranium* caiu na Terra. Um guerreiro ingeriu uma “erva coração” afetada pelo metal e ganhou habilidades sobre-humanas, tornando-se o primeiro Pantera Negra. Ele uniu as tribos, exceto a Jabari, para formar o Reino de Wakanda e esconder do mundo o potencial tecnológico do *Vibranium* (NEVES, s.d.).

O segundo ponto enfoca o contexto externo e mostra que o filme é repleto de referências históricas, políticas e culturais que contam, por exemplo, a trajetória do movimento negro nos Estados Unidos pela luta por direitos sociais conduzida pelo partido político Panteras Negras, na década de 1960, que fez parte dos movimentos que defendiam o lema “*black power*” (poder negro) nos EUA. Eles defendiam a autodeterminação do povo negro e um dos símbolos adotados pelo partido era um punho erguido. Essa informação dá margem a um diálogo semântico-discursivo entre o título do partido e o do filme (NEVES, s.d.).

O terceiro ponto analisa a configuração do enredo da trama que enfatiza a questão racial e usa atrizes e atores negros como protagonistas, valorizando o potencial do povo negro no estrato social assim como as particularidades culturais e históricas dos povos africanos para além dos estereótipos, inclusive trazendo “o protagonismo de um super-herói preto, para dialogarmos com questões importantes como a representatividade, o passado colonial, e a necessidade de descolonizar pensamentos acerca da história africana e de suas espacialidades” (MEDEIROS, 2018, p. 1). Uma abordagem relevante, pois o enredo é desenvolvido na África, “berço das primeiras civilizações, abrigo de milhares de povos,

o que pressupõe muitas escalas de possibilidades em ler e em retratar o continente” (MEDEIROS, 2018, p. 1).

O quarto ponto a ser percebido é o destaque para o movimento da igualdade de gêneros (SILVA; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2018), refletido nas personagens Shuri, a cientista; Nakia, a guerreira que trava uma luta pelas causas humanitárias externas à Wakanga; Okoye, general da guarda real; e, não menos importante, a equipe da guarda real (mulheres, negras, guerreiras).

Outro ponto que vale ser lembrado é o enfoque na espiritualidade africana, nos cultos e nas divindades que chegaram a ser proibidos e atualmente ainda sofrem perseguições tanto no espaço africano quanto em outros lugares, como Brasil e EUA, onde são representados. No filme há cenas que retratam essa questão no papel de *Zuri*, um líder espiritual, interpretado por Forest Whitaker, responsável por cuidar da espiritualidade do rei e dos demais moradores que também organiza as disputas pelo território de *Wakanda*. Em rituais que remetem às culturas dos povos africanos (iorubas e bantos) por meio do uso das folhas e do transe fica cada vez mais subentendida a importância e o poder do líder espiritual (MEDEIROS, 2018).

Essas informações são necessárias para o leitor entender, na narrativa ficcional, alguns rituais, o vestuário, as organizações tribais, os comportamentos, a cultura do povo de Wakanda e as reações deste diante dos acontecimentos, por exemplo: o ritual da luta dos candidatos ao trono; os líderes que formam o conselho de Wakanda; o consumo da “erva coração” para potencializar o poder do Pantera Negra em força, agilidade, reflexo e capacidade de cura; a constituição da equipe da Guarda Real (todos os componentes são mulheres negras); os benefícios do metal *Vibranium*; os dois mundos que se cruzam na trama: Wakanda, uma nação secreta e rica, e a população externa que reproduz as condições socialmente marginalizadas do povo negro.

Enfim, o filme em tela retrata uma narrativa envolvente, destaca as belezas da cultura africana e nos ensina a ter coragem e fazer o bem acima das nossas vontades (RESENHA..., s.d.), ensinamentos que consideramos condizentes para alunos do Ensino Fundamental.

São valores, temáticas, tradições e rituais característicos de um povo que precisam ser reconhecidos e valorizados a partir da leitura desse filme, pois o aluno (o leitor do filme) precisa perceber que as his-

tórias têm uma fundamentação, não surgem do vazio, são centralizadas em uma época, um lugar e com foco em um povo com história, valores, comportamentos e cultura a partir de um ponto de vista.

Como bem diz Napolitano (2013), o segredo de uma boa prática é não apenas trabalhar o filme como ilustração de conteúdo, mas propor uma prática de leitura interativa. Concordamos com o autor, pois consideramos que o problema com as práticas de leitura em sala não está no texto escolhido, mas na forma como ela é desenvolvida.

As práticas de leitura na atualidade frente às transformações tecnológicas requerem que a relação professor-aluno ocorra de forma dialógica e o aluno se torne ativo na construção de sentido dos textos multimodais. No caso específico do filme, a ideia é que o aluno use criticamente a narrativa e as representações filmicas como elementos propulsores de pesquisas, contextualizações e debates temáticos em prol de um ensino engajado, envolvendo outras áreas da formação curricular. Uma orientação que comunga com o que é proposto pelas diretrizes da BNCC para trabalhar o eixo da leitura na escola.

Considerações finais

Na atualidade vivemos a era das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; de textos visuais, audiovisuais e multimodais; de diferentes suportes textuais; de novas orientações curriculares; enfim, um momento de transformações na estrutura do ensino com a finalidade de realizar uma formação geral do aluno que seja embasada em propostas pedagógicas que potencializem a formação de leitores e atendam às demandas desse novo contexto de múltiplas linguagens.

Nessa trajetória, a base da formação do cidadão começa no Ensino Fundamental, um momento de articulação dos conhecimentos das disciplinas curriculares e da formação do coletivo inteligente (LÉVY, 2010) com vistas a uma Educação integral (BRASIL, 2018).

Concluimos que o filme, ao ser usado na escola, passa por uma reversibilidade de função (MARCUSCHI, 2008), pois assume um papel pedagógico nas práticas de leituras; ou melhor, passa a ser trabalhado como um texto a ser lido para se construir um sentido. Nesse caso, a leitura funcional foca nas informações não visuais do texto com a finalidade de construir um sentido geral na interação com as informações visuais. De acordo com o estudo aqui apresentado, essas ações podem

ocorrer na realização de uma prática de leitura interdisciplinar do texto audiovisual, especificamente um filme comercial.

O estudo também mostrou que a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece um direcionamento para o trabalho, nesse caso, com o eixo da leitura que traz possibilidades com vistas à formação integral do aluno, mas que ainda é preciso superar algumas dificuldades para a efetivação dessa proposta.

Esperamos que estes escritos possam enriquecer a reflexão sobre as práticas de leitura e de formação do docente, ampliando o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura para além de uma função ficcional, a fim de desenvolver plenamente o cidadão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

CODESPOTI, S. Resenha: Pantera Negra é um grande espetáculo. *Universo HQ*, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://universohq.com/filmes/resenha-pantera-negra-celebra-10-anos-da-marvel-studios-com-ousadia/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DIAS, L. A. X. O Gênero filmico no ensino superior. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2009. *Anais [...]*. Associação de Leitura do Brasil, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/.../COLE_1940.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2006.

GARCIA CANCELINI, N. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

KLEIMAN, Â. B.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIBERATO, Y; FULGÊNCIO, L. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, J. L. de A. *Na sala de aula com a sétima arte*. São Paulo. Intersubjetiva, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, A. K. M. de. O Filme Pantera Negra – entre a ficção e a valorização das espacialidades africanas. In: Congresso Brasileiro de pesquisadores negros

(COPENE), 10., 12 a 17 de outubro de 2018, Uberlândia/MG. *Anais [...]*. Uberlândia, 2018.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, D. Panteras Negras. *Brasil Escola*, s.d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/os-panteras-negras-luta-racial-nos-eua.htm>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PAIVA, F. J. de O. AS TICS em práticas de multiletramentos digitais na escola: uma análise teórico-metodológica. *Mediação*, Pires do Rio, v. 13, n. 2, p. 166-180, 2018.

RESENHA do filme Pantera Negra, pelos nossos leitores. *Jornal Joca*, 2021. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/resenha-do-filme-pantera-negra-pelos-nossos-leitores/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, E. J. L.; NASCIMENTO, L. B. F.; ALMEIDA, Y. N. C. Pantera Negra: a construção de identidade através da diegese do filme comercial. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 20., 5 a 7 de julho de 2018, Juazeiro/BA. *Anais [...]*. Juazeiro, 2018. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-1158-1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022” <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-1158-1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1541/1294/2635>. Acesso em: 28 out. 2022.



Mediação de leitura: apresentando projetos do Instituto de Leitura Quindim entre 2015 e 2022

Mediación lectora: presentación de proyectos del Instituto Quindim de Lectura entre 2015 y 2022

Milena Aleknovic
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Resumo: O presente artigo apresenta a influência da mediação de leitura na formação de crianças como leitoras por meio das atividades realizadas pelo Instituto de Leitura Quindim da cidade de Caxias do Sul entre os anos de 2015 e 2022. Este estudo foi apresentado no V SILLPRO (Seminário Internacional de Língua, literatura e Processos Culturais), realizado entre 8 e 10 de novembro de 2022 de forma *online*. O trabalho apresenta análise bibliográfica interpretativa, investigando a mediação de leitura literária com crianças a partir de autores, como Adler e Doren (2010), Bettelheim (2021), Frank (1990), Manguel (1997), Petit (2010), Ramos (2010), Zilberman (2001; 2003; 2005), entre outros. Também consta a apresentação de documentos do acervo do Instituto Quindim, como os projetos e as oficinas de leitura literária realizados, entre eles: *Todxs contra o coronavírus* (2020), *Oficinas de verão* (2020) e *Natal solidário* (2019).

Palavras-chave: Mediação de leitura; Infância; Literatura infantil; Projetos literários.

Resumen: Este artículo presenta la influencia de la mediación lectora en la formación de niños como lectores mediante de las actividades realizadas por el Instituto Quindim de Lectura en la ciudad de Caxias do Sul, entre 2015 y 2022. Este estudio fue presentado en el V SILLPRO (Seminario Internacional de Lengua, Literatura y Procesos Culturales) celebrada entre el 8 y el 10 de noviembre de 2022 en línea. El trabajo presenta un análisis bibliográfico interpretativo, investigando la mediación de la lectura literária con niños de autores como Adler y Doren (2010), Bettelheim (2021), Frank (1990), Manguel (1997), Perit (2010), Ramos (2010), Zilberman (2001;2003;2005), entre otros. También hay una presentación de documentos del acervo del Instituto Quindim, como los proyectos de lectura literária y talleres realizados, entre ellos: *Todxs contra el coronavirus* (2020), *Talleres de verano* (2020) y *Navidad solidaria* (2019).

Palabras clave: Mediación lectora; Infância; Literatura infantil; Proyectos literários.

Introdução

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
(SAINT-EXUPÉRY, 2005, p. 72)

Realmente, tornamo-nos responsáveis por aquilo que cativamos. Isso vale para a relação entre pessoas e (por que não?) a relação destas

com os livros. A leitura é uma forma de relação pessoal que engloba autor, obra e leitor. Assim, o livro torna-se responsável por seus leitores à medida que os cativa para o universo literário.

Jauss (1976) considera que entre leitor e obra se estabelece uma relação dialógica. Se observarmos nossa experiência pessoal, notamos que isso acontece evidentemente. Quando estamos lendo um livro (mas lendo realmente, envolvendo-nos com a história) o vínculo que com ele criamos é semelhante a um diálogo com uma pessoa e por essa conversa acontecer é possível ser cativado ao universo da leitura.

A influência da mediação de leitura na formação do leitor sempre foi um tema que esteve em debate. Muitas pesquisas foram e são realizadas buscando compreender quais fatores contribuem para que uma pessoa crie o hábito de leitura e quais as causas de muitos indivíduos não conseguirem criar esse hábito ou perseverar em suas leituras.

Desse modo, a busca por essas respostas não pode se resumir à análise de como são ou como se encontram esses sujeitos e suas atuais relações com os livros, a leitura e a literatura. A busca por respostas que consigam responder os motivos que levam um sujeito a tornar-se leitor ou não devem ser averiguadas nos primórdios da vida desse leitor ou não leitor: como ele teve contato com o universo literário? Quais obras lhe foram contadas ou lidas? Teve a influência de quais ações e/ou pessoas?

Notamos, assim, a relevância de buscar respostas que permitam compreender a formação do leitor, considerando que o processo de formação de uma criança leitora ou não se inicia muito antes de ela ser convencionalmente alfabetizada, sendo de suma importância compreender quais recursos foram ou deveriam ter sido utilizados nesses anos de contato inicial com as obras literárias.

A literatura infantil passa a ser o foco principal na formação desses leitores, sendo necessário conhecer o seu processo de criação e, depois, analisar como ela aparece e exerce influência na formação de crianças leitoras em determinado tempo e espaço. Este trabalho visa compreender como se constituiu e se constitui o processo de formação dos leitores na cidade de Caxias do Sul, compreendendo o século XXI. Buscar-se-á analisar os projetos literários de incentivo à leitura literária na cidade nesse período considerando-se os projetos e as oficinas de leitura literária realizados pelo Instituto Quindim.

Leitura: da decifração ao encantamento

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o [...]. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter [...]. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. (LISPECTOR, 2001, p. 312-314)

Ler é uma atividade que exige concentração e desenvolvimento de habilidades que contribuam para que a leitura não seja apenas decodificação de signos, mas que envolva interpretação e compreensão, de modo que aconteça efetivamente. O ato de ler não é uma atividade passiva, mas ativa, afinal, enquanto lemos, estamos nos esforçando para compreendermos o texto, nossos olhos estão percorrendo as linhas e nossa mente está decifrando os códigos e os sentidos. A leitura ativa é um processo por meio do qual passamos a entender mais sobre o que estamos lendo (ADLER; DOREN, 2010). “Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 54)

Ao pensar nesse antes e depois, no não saber ler convencionalmente para o formar-se como leitor, é possível observar que existe um percurso que necessita ser trilhado com a mediação adequada, pois será esse percurso o fator determinante do que esse leitor vai se tornar: se a mediação for desqualificada e/ou enfadonha, há grandes probabilidades de formar-se um analfabeto funcional e/ou uma pessoa que não adquire a leitura como hábito; se for de qualidade, há maiores probabilidades de ocorrer a formação de um leitor crítico e assíduo.

A aprendizagem da leitura sempre foi e continua sendo um marco importante na vida de cada indivíduo, e isso reflete na sociedade como um todo. Manguel (1997, p. 86) afirma que:

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura.

A leitura também se mostra fundamental para admitir a criança na “memória comunal”, ou seja, a criança passa a aprender por meio dos livros sobre a sua e as demais sociedades, compreendendo seu lugar no meio social em que vive e suas contribuições para esse contexto.

A leitura é um mistério. Se pensarmos em uma criança que está sendo inserida nesse universo, a princípio os símbolos e as letras não possuem significados para ela. Todavia, de uma hora para a outra, ela começa a perceber sentido neles e passa a ler. Não sabemos exatamente o que acontece. É um mistério (ADLER; DOREN, 2010). “Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos” (MANGUEL, 1997, p. 85).

E esse mistério traz maior beleza e curiosidade sobre esse ato de ler que permite, à medida que estamos sendo cativados por esse meio, cada vez mais, procurarmos nos aproximar dos livros. Esse encantamento que nos faz sermos leitores deve ser o que nos instiga a querer auxiliar as crianças para que elas tenham esse contato de “gostosura” (ABRAMOVICH, 1997) a fim de que ele permaneça e perdure na vida delas.

Segundo Gregorin Filho (2011), o leitor de literatura infantil pode ser classificado em cinco níveis: o pré-leitor, que ainda não foi alfabetizado convencionalmente; o leitor iniciante, que inicia a ter contato com a linguagem verbal; o leitor em processo, que já domina muitas partes do processo de leitura; o leitor fluente, que tem maior compreensão do que lê; e o leitor crítico, que é capaz de ser reflexivo e crítico.

No nível do pré-leitor observa-se, muitas vezes, o equívoco de que, por conta de o leitor não ser convencionalmente alfabetizado, qualquer livro lhe possa ser oferecido e que não há muitos motivos para incentivá-lo. Grande engano. Nessa fase é muito importante o estímulo e o incentivo, sendo necessária a mediação do adulto para que a criança tenha o impulso de procurar as histórias ou por meio da contação ou por outras formas, de maneira que ela seja cativada e sinta-se atraída para o universo da leitura, de forma que isso perdure após sua alfabetização convencional.

O pré-leitor fará a leitura das imagens, atentar-se-á às entonações vocais da narrativa que lhe é contada e, assim, irá percebendo a presença do código escrito e o que ele representa. Desse modo, ao começar o processo de alfabetização, já terá a curiosidade de desvendá-lo para conseguir desfrutar de mais prazeres que a leitura pode lhe proporcionar, agora com sua “independência” no que diz respeito à necessidade de um mediador entre ele e o livro.

Para que exista esse interesse por parte da criança pelo universo literário, a mediação também deve ater-se à escolha das histórias, pois a criança precisa criar laços com a narrativa, encontrando nela as respostas que seu inconsciente procura. Foucambert (1994, p. 31) observa que:

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas.

Ao escutar a história, a criança precisa se identificar com os personagens, o enredo e as situações descritas, de modo que consiga se envolver na narrativa, ser cativada por ela e, assim, buscar nos exemplos da história as respostas e as soluções para questões de suas vidas. Dessa forma, haverá pontes entre os livros e as crianças. As crianças serão conduzidas por esses caminhos, de modo que sintam necessidade de continuar sempre buscando-os em suas vidas.

Passamos ao leitor iniciante, aquele que começa a desfrutar da alegria incomensurável de desvendamento do código escrito. Ele precisará também de mediação, no sentido de, quando se deparar com dificuldades, ter a quem recorrer e um incentivo para continuar. Do mesmo modo, o leitor em processo necessitará de apoio para sanar as dificuldades e seguir sendo cativado por esse universo da leitura. O leitor fluente precisará de alguém que o questione, indague-o sobre suas leituras e demonstre interesse pelas narrativas que ele está lendo, de forma a fazê-lo pensar sobre elas. Com isso, existe grandes chances de ele se tornar o leitor crítico, isto é, aquele que reflete sobre suas leituras e as relaciona com outras e com os contextos da sociedade e do seu interior.

Nesse âmbito, encontramos o leitor que passa a se transformar e a transformar o mundo ao seu redor por meio da leitura. Silva (1998, p. 44) garante que “Não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se”. No ato de tornar-se crítico, o leitor passa por transformações: ele pensará e estabelecerá relações da sua leitura consigo, percebendo o que a narrativa lhe fala e o que fala sobre o mundo que o cerca. A leitura, especificamente a literária, age como um espelho e uma janela: ela reflete o leitor, suas angústias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas e seus anseios. Ela também apresenta o mundo exterior:

as mazelas da sociedade, as características das pessoas e os seus comportamentos em meio aos grupos. Barthes (1988, p. 42-49) nos fala sobre os movimentos que a leitura nos possibilita, destacando que “Ler é trabalhar o nosso corpo [...], na leitura, todas as emoções do corpo estão presentes, misturadas, enroladas: a fascinação, a vagância, a dor, a volúpia...”.

A leitura não se limita ao código escrito, fazendo-se presente em vários aspectos da vida, porém isso não é razão para desconsiderar a decodificação e a interpretação do código escrito. Muito pelo contrário, enfatiza a importância e a necessidade de buscar oportunizar mediações de leitura da palavra para que a criança aprenda a ler com novos olhos o mundo que foi lido desde sempre por si. Os estudos desenvolvidos por Bettelheim e Zelan (1992, p. 16) apontam que:

[...] logo ficar-lhe-á marcado o fato de que nada da totalidade do que se aprende na escola se compara, em importância, com a leitura. A leitura é de significação sem paralelos. Esta é a razão porque é importante a maneira como a leitura é ensinada. A maneira como a aprendizagem da leitura for experienciada pela criança determinará o modo como ela perceberá a aprendizagem em geral; a maneira como ela passará a perceber-se a si mesma como um aprendiz e mesmo como uma pessoa.

Portanto, para que exista a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, a aprendizagem da leitura é fundamental e necessária, pois é por meio dela que o leitor compreende os demais conteúdos, afinal a leitura perpassa por todos os campos e ambientes. Aguiar (2013, p. 153) defende que:

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

Aguiar (2013) prossegue enfatizando que a leitura é um processo ativo que necessita da participação do leitor na própria construção de sentidos, a qual é influenciada pelas experiências de cada leitor, possibilitando, desse modo, que cada um tenha uma interpretação diferente de um mesmo texto. Ele finaliza afirmando que:

Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo

a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo. (AGUIAR, 2013, p. 154)

A leitura deve deixar esses espaços em branco para que o leitor preencha-os com os registros presentes em seu imaginário, de forma que haja sentido, vínculo e ligação entre o escrito e as suas experiências de vida. Também isso possibilita sempre novas releituras, de modo que o livro, por mais que tenha sido lido mais de uma vez pelo mesmo leitor, sempre possibilite novas interpretações e aprendizagens.

O livro não exclui o leitor, é uma junção da obra, do autor e do leitor, sendo que esse último tem a opinião principal (mais relevante), pois é ele que tem o poder de prosseguir ou não na leitura, interpretar o texto e compreendê-lo de muitas formas. O ato de ler necessita daquele que escreve, do que é escrito e, principalmente, daquele que lê, pois a obra e o autor não alcançarão valor algum se não tiverem alguém que se permita o ato de abrir o livro, a mente e o coração para percorrer as páginas e degustar as palavras que sobre essas folhas foram derramadas por outro coração, o qual pulsava para expressar suas percepções e emoções.

Instituto Quindim

Conhecemos a importância e a necessidade de incentivar crianças a terem contato e criarem o hábito de ler. Mas saber e falar sobre isso não basta para influenciar na formação de leitores. Como Michèle Petit (2019) comenta em seu livro *Ler o mundo*, temos que cuidar para, no processo de mediação de leitura, não acabarmos criando um Frankstein, unindo conceitos e listas de leituras que são consideradas essenciais e obrigatórias para se formar um bom leitor.

Se assim nos comportarmos, acabaremos fugindo da real essência da literatura: ser uma arte e, como tal, não possuir um objetivo em si, mas transcender qualquer definição preestabelecida sobre arte e literatura.

Dessa forma, a mediação de leitura não deve preocupar-se em passar uma lista de obras que as crianças devem ler nesse período da vida ou sobrecarregá-las com informações sobre a importância de ler, mas proporcionar que a criança tenha contato com o melhor da literatura infantil e, assim, possa, de acordo com suas curiosidades e desejos, escolher quais os títulos que lhe interessam e instigam para que, desse

modo, consiga formar-se em suas individualidades e singularidades como leitora.

Promover e proporcionar espaços para além do ambiente escolar que promovam mediação de leitura e contato com a arte é de suma importância para possibilitar que crianças e adolescentes notem a presença da leitura literária em outros espaços e em contato com a comunidade. Esse é o papel que o Instituto Quindim promove na cidade de Caxias do Sul.

Criado em 19 de setembro de 2014, sendo inicialmente chamado de Instituto de Leitura Quindim, partiu da ideia idealizada por Volnei Canônica, em 2009, a partir de sua viagem para conhecer os sistemas de bibliotecas e as políticas públicas da Colômbia. Conheceu o projeto Espantapájaros, de Yolanda Reyes, decidindo que teria um espaço destinado à infância em Caxias do Sul (INSTITUTO QUINDIM, 2020).

Volnei, no *Relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas pelo Instituto Quindim* (2020, p. 2), destaca que o Instituto Quindim:

Nasce do desejo de formatar um espaço onde crianças, jovens e adultos pudessem ter acesso à Literatura Infantil, Juvenil e a conteúdos teóricos de qualidade sobre o tema. Um lugar para pensar o “ecossistema do livro”, tendo o leitor, em especial o público infantil e juvenil, como núcleo central desse processo que ajuda a humanizar o dia a dia e a história de diferentes populações. Um espaço de referência que envolva a família e todos que promovem a leitura é a concretude de que a biblioteca é o local mais democrático e precisa ser valorizado.

Conforme o relatório (INSTITUTO QUINDIM, 2020), em 2014 Volnei convidou alguns amigos com os quais partilhava o amor pela literatura para, juntos, fundarem o instituto. Na formação original, fizeram parte: Adriana Antunes, Adriana Camêlo Lucena, Graziela Cunha Canônica, Jaqueline Pivotto, Marli Fronza, Patrícia de Bastiani Alberti e Vania Marta Espeiorin.

Posteriormente o escritor e ilustrador Roger Melo foi convidado para fazer parte, sendo o criador da logomarca do centro e da ilustração que ganhou o mundo: o rinoceronte Quindim. A ideia do rinoceronte Quindim surge para homenagear dois autores grandes da Literatura Nacional: Monteiro Lobato, pelo personagem do sítio do Picapau Amarelo, e Mário Quintana, que tinha o quindim como seu doce favorito.

No ano de 2016 o Centro de Leitura Quindim realizou uma expedição com escritores e ilustradores brasileiros de literatura infantil e

juvenil para Xangai e Pequim, na China. Juntamente com a feira internacional do livro de Xangai, o Quindim promoveu o 1º Panorama de Literatura Brasileira para Crianças. Em dezembro de 2016, na Biblioteca Municipal Monteiro Lobato, em São Paulo, é lançado o projeto Clube de Leitura Quindim – clube de assinatura de livros.

Com o passar do tempo, o Centro de Leitura Quindim foi crescendo e necessitava de um espaço físico. Inicialmente, ficou em uma sala no centro de Caxias do Sul, cedida pela família de Patrícia Alberti. Em 2017 o grupo de teatro Ueba Produtos Notáveis convidou o Quindim para ser parceiro e compartilhar o mesmo espaço. Assim, o Quindim passou a se localizar no Centro Cultural Moinho da Cascata, no bairro Santa Catarina, em Caxias do Sul.

Ao conquistar o reconhecimento nacional e internacional, em 2018, no Moinho da Cascata, foi inaugurada a biblioteca com mais de 5 mil livros de referência na literatura infantil e juvenil e outros livros teóricos. Segundo o relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas pelo Instituto Quindim (2020, n.p.):

A biblioteca ganhou vida pelo traço da arquiteta Jéssica De Carli, transformando-a em um espaço arquitetônico de referência. E, assim, o Quindim se consolidou como um lugar de afetos, de encontros, de promoção do livro e da leitura. Um espaço sem barreiras, de fruição estética e de vivências. Um local de encontro das narrativas verbal, visual e afetiva. Um espaço para refletir sobre a sociedade e repensar novos caminhos. Um espaço político de garantia do direito à literatura.

Com o aumento significativo de público, em 2020 o Instituto Quindim se mudou para o pátio da Eberle, que fica mais próximo ao centro da cidade de Caxias do Sul, facilitando o acesso de todos.

O Instituto Quindim não possui convênio com a prefeitura de Caxias do Sul, não recebendo, desse modo, recursos financeiros. A sua manutenção provém dos sócios da biblioteca, das vendas da livraria, dos cursos e das formações ofertados. O Quindim recebeu reconhecimento por sua contribuição na formação de leitores na cidade, conforme consta em seu relatório (2020, n.p.):

No dia 5 de Novembro de 2020, o Prefeito Flávio Cassina sancionou a lei nº 8561/20, de autoria da Vereadora Denise Pessôa. O Projeto de lei foi aprovado na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul no dia 24 de Setembro do mesmo ano. Tamanho gesto, vem reconhecer a contribuição do Instituto ao longo dos seis anos de contribuições na cidade

de Caxias do Sul, incentivando, promovendo e defendendo a leitura. Esta lei também traz ao Instituto de Leitura Quindim a obrigação de prestar contas à sociedade caxiense de modo a demonstrar, no presente relatório, quais as atividades realizadas que corroboram a natureza da instituição e justificam sua declaração de utilidade pública. Em atendimento não somente à lei 8561/20, mas também às leis municipais 2131/73 e 8291/18.

Além da biblioteca, da livraria e dos cursos ofertados, o Instituto Quindim recebeu 13 exposições de diferentes artistas nacionais e internacionais, dentre elas: *Entre a espada e a rosa*, de Marina Colasanti; *Uma biblioteca é uma casa onde cabe toda a gente*, de Mafalda Milhões (Portugal); *Yara*, da aldeia Kayapó/Xingu; *Monstros no cinema*, de Daniel Kondo; e *Um rinoceronte amarelo pelo mundo*, com a participação de diferentes artistas.

A exposição *Um rinoceronte pelo mundo* homenageia o instituto, revelando a abrangência desse trabalho e mostrando a quantos lugares, países distintos, o rinoceronte da cidade de Caxias do Sul chegou e cativou. Em outubro de 2021 a exposição se fez presente no Shopping Prativiera:

Figura 1 – Exposição *Um rinoceronte pelo mundo*.



Fonte: a autora (2021).

Por meio das fotografias disponíveis na Figura 1, percebemos as diferentes nacionalidades dos artistas e notamos como o instituto é reconhecido internacionalmente. Além disso, promove diversas oficinas

e projetos realizados para crianças e adolescentes, visando ao incentivo à formação de leitores desde os primeiros anos de vida.

Nas visitas de escolas, o instituto sugere o seguinte roteiro¹:

Recepção dos alunos e visita monitorada pela Exposição Caminho Histórico, que retrata a trajetória do Edifício Eberle;
Ida a biblioteca do Quindim, localizada no 6º andar do Edifício;
Instruções e orientação para o uso da Biblioteca;
Visita à galeria de arte do ILQ;
Explanação sobre a trajetória do Instituto de Leitura Quindim e sua atuação;
Contaçõ de história;
Interação e experimentaçõ da Biblioteca com atividades lúdicas, brincadeiras, leitura e desenho;
Contaçõ de história.

Dentre os projetos e as oficinas realizados pelo Instituto Quindim, destacamos:

Todxs contra o coronavírus

Inicialmente criado para divulgar informações sobre o coronavírus, o canal do YouTube² converteu-se no Canal do Instituto de Leitura Quindim. Durante o isolamento social causado pela pandemia, diversas histórias foram contadas a partir desse canal, o que fez com que muitas crianças fossem incentivadas e atraídas pelo universo literário.

Vivências lúdicas

Oficina realizada no período de 2021 com o objetivo de “Trabalhar linguagens como o teatro, a contaçõ de história, a literatura, a palhaçaria, entre outras, sempre visando ampliar as possibilidades de investigação de um corpo lúdico”³. Foi ofertada para crianças e adolescentes, oportunizando o incentivo à leitura por meio da ludicidade e da expressão corporal com as linguagens do teatro.

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/institutodeleituraquindim>. Acesso em: 12 jul. 2022.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/c/InstitutoDeLeituraQuindim>. Acesso em: 12 jun. 2022.

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/institutodeleituraquindim>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Semana mundial do brincar

Para comemorar a semana mundial do brincar, durante o período de 27 a 29 de maio de 2021 foram realizadas oficinas *online* com atividades lúdicas que visavam à formação dos leitores.

No dia 27 de maio foram realizadas duas oficinas:

- *Rabrinçando com Tirinhas*, com o ilustrador e quadrinista Wagner Carsten, para construir tirinhas e conhecer um pouco da arte dos quadrinhos, público a partir de 9 anos;
- *Histórias Brincantes*, com a professora e contadora de histórias Adriana Camêlo Lucena, para criar histórias e personagens de forma divertida, público de 4 a 10 anos.
- No dia 28 de maio mais duas oficinas foram realizadas:
- *Criando Personagens*, com a escritora e ilustradora Ana Thomas Terra, para criar personagens utilizando materiais pouco convencionais, rompendo a barreira do “não sei desenhar”, público de 10 a 14 anos;
- “*Eu sou assim, tenho tudo dentro de mim*”, com a arteterapeuta e atriz Priscila Weber, para (re)conhecer nossas emoções por meio da arte, público de 6 a 10 anos.
- E no dia 29 de maio mais duas:
- *O traço e a liberdade*, com o escritor e ilustrador Roger Mello, para soltar a criatividade e possibilitar que as crianças e os adultos resgatassem o diálogo entre a imagem e o texto ficcional, público de crianças, familiares e pessoas de todas as idades.
- *Roda de Filoarte*, com a escritora e ilustradora Ana Thomas Terra, um encontro com o nosso imaginário e o nosso olhar sobre a vida, público de familiares e pessoas de todas as idades.

Ateliê Araçari

Com o objetivo de

Proporcionar às crianças experiências significativas envolvendo o brincar, a literatura, a arte, a criação, a construção e a investigação, além de abrir espaço para ampliação de repertório cultural e para que elas manifestem suas emoções, pensamentos e hipóteses sobre o funcionamento do mundo utilizando diferentes linguagens.⁴

⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/institutodeleituraquindim>. Acesso em: 12 jun. 2022.

O ateliê proporciona momentos de vivências práticas de criações que influenciam diretamente no contato das crianças com a arte, a literatura e a leitura; atende crianças de 4 a 12 anos e adolescentes de 13 a 17 anos, proporcionando experiências únicas na infância e na juventude por meio do trato com a arte.

Considerações finais

Formar um leitor é um exercício extremamente desafiante e amplo. Não basta colocar uma criança em contato com um livro e esperar que isso seja o suficiente para que ela se torne uma leitora assídua. A mediação de leitura é fundamental em todas as etapas, principalmente no início, nas primeiras experiências de contato com os livros e as narrativas.

Dessa forma, assim como Michelè Petit (2010) diz, a voz do narrador possibilita que o ouvinte recorde de vozes da sua infância, das primeiras pessoas que lhe contaram histórias.

Sendo assim, o mediador de leitura precisa proporcionar esse vínculo de ligação entre obra e ouvinte/leitor, permitindo que esse contato seja significativo e que, partindo dele, a criança busque permanecer em contato com outras narrativas por perceber que a leitura é muito mais que ampliação da imaginação e do vocabulário, mas um remédio para as vivências amargas e um refúgio das situações de tempestade (PETIT, 2010).

Assim, a mediação de leitura visa à formação integral do leitor, sendo de responsabilidade social e não apenas familiar e educacional. Dessa forma, a existência de espaços que valorizem a arte da literatura e promovam experiências dos pequenos leitores com as obras, com contações de histórias e criações artísticas, permite que essas crianças compreendam a presença da literatura na vida cotidiana e busquem estabelecer elos com ela por terem sido anteriormente cativadas por esse universo.

Promover espaços voltados à mediação de leitura para toda a comunidade permite que, por meio do exemplo, a criança visualize a literatura em ação, atrele-se a ela e, posteriormente, por sua experiência pessoal, possa tornar-se também uma mediadora de leitura e facilitadora na formação dos leitores.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles van. *Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente*. Trad. de Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É realizações, 2010.
- AGUIAR, V. T. de. O Saldo da Leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVERFALEIROS, R.(orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de Arlene Caetano. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Moisés L. Perrone. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação do leitor*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- INSTITUTO QUINDIM. *Relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas pelo Instituto Quindim*. Caxias do Sul, 2020.
- JAUSS, Hans- Robert. *La literatura como provocación*. Trad. de Juan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: MORICONI, Ítalo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 312-314.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, Michèle. *Ler o mundo: Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Trad. de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 2000.

Interdisciplinaridade na nova BNCC: uma proposta integradora para o Ensino Fundamental

Interdisciplinarity in the new BNCC: an integrated proposal for Middle School

*Priscila Tonietto Boetcher
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)*

*Andrea Jessica Borges Monzón
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)*

Resumo: Esta pesquisa está embasada nos conceitos de Educação Linguística como prática integradora, letramento(s), projetos pedagógicos, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade. O trabalho tem como objetivo analisar a proposta da BNCC, buscando eixos integradores para o desenvolvimento de projetos de ensino, a fim de compreender se as áreas se articulam de forma que haja um processo de ensino permeado por diferentes conhecimentos. A justificativa se deve a ainda existir pouca pesquisa comparativa entre as diferentes matérias escolares objetivando a integração de projetos de ensino. O trabalho apresenta modelos de projetos que podem ser aplicados em diferentes realidades escolares. Usamos como metodologia a análise documental e bibliográfica e realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio de questionário semiestruturado, junto a professores do 9º ano do Ensino Fundamental. A elaboração dos projetos foi resultado de análise da BNCC. Os resultados demonstraram que é possível promover projetos interdisciplinares devido a oito eixos identificados: formação integral; vida em sociedade; leitura e interpretação; letramento(s); textos informativos; análise da mídia; pensamento crítico e reflexivo; comunicação, expressão e argumentação. Conclui-se que esses resultados contribuem para ampliar as percepções sobre as disciplinas e a possibilidade de articulá-las em projetos interdisciplinares a fim de promover uma educação integral do estudante.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Práticas integradoras; BNCC.

Abstract: This research is based on the concepts of language education: integrated practices, literacy(ies), pedagogical projects, interdisciplinarity, transdisciplinarity, and transversality. This study aims at analyzing the proposal of the BNCC, seeking integrated axes for the development of teaching projects in order to understand whether the areas are articulated in such a way that there is a teaching process permeated by different knowledge. The justification relates to the fact that there is still little comparative research between the different school subjects aiming at the integration of teaching projects. This paper presents project models that can be applied to different school realities. We used documental and bibliographical analysis as a methodology and we carried out both quantitative and qualitative research, through a semi-structured questionnaire with teachers of the 9th grade of Elementary School. The elaboration of the projects was the result of an analysis of the BNCC. The results showed that it is possible to promote interdisciplinary projects according to eight identified axes: comprehensive training; life in society; reading and interpretation; lite-

racy(ies); informative texts, media analysis; critical and reflective thinking; communication, expression and argumentation. We conclude that these results contribute to broadening perceptions about the subjects and the possibility of articulating them in interdisciplinary projects in order to promote students' integral education.

Keywords: Interdisciplinarity; Integrated practices; BNCC.

Introdução

O presente artigo é fruto de reflexões a respeito da Educação Linguística, do ensino de línguas e da interdisciplinaridade como fio condutor para o trabalho dos educadores. Neste trabalho analisamos as práticas interdisciplinares a partir do estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender se e em que medida todas as áreas podem se integrar de forma que haja como resultado um processo de ensino perpassado por diferentes conhecimentos.

Tendo em vista os estudos realizados, observa-se que o ensino escolar ocorre, historicamente, segmentado. Ou seja, com disciplinas independentes, cujos objetivos não se relacionam. Os documentos oficiais, tais como a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontam para uma perspectiva integradora do saber, sem excluir competências e habilidades específicas de cada área que precisam ser desenvolvidas, no entanto perspectivas integradoras precisam estar mais presentes nos planejamentos.

Buscando contribuir na apresentação dessas perspectivas, este trabalho (BOETCHER, 2021) parte de dois eixos encontrados na releitura dos temas transversais propostos pela nova BNCC (BRASIL, 2018): “Cidadania e Civismo” e “Economia – Trabalho”. Esses temas transversais são utilizados como parte da metodologia que utilizamos para a realização do estudo documental e da análise bibliográfica aprofundada da BNCC, no recorte do que o documento apresenta especificamente para o 9º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental do ensino regular.

Busca-se, aqui, a partir da análise da recepção da proposta por professores de todas as disciplinas que compõem a grade curricular de um 9º ano do Ensino Fundamental, compreender em que medida a interdisciplinaridade pode ser uma realidade nas escolas.

O ensino focado em temáticas motivadoras está previsto nos PCNs (BRASIL, 1998), tem como objetivo a discussão de assuntos de inte-

resse dos alunos e oportuniza a preparação dos discentes para desempenhar um papel cidadão ativo frente às diferentes situações sociais. Desse modo, os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos seja revertido em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade (BRASIL, 1998).

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a proposta da BNCC, buscando eixos integradores para o desenvolvimento de projetos de ensino, a fim de compreender se as áreas se articulam de forma que haja um processo de ensino perpassado por diferentes conhecimentos.

Educação Linguística, letramento(s) e projetos

A Educação Linguística perpassa por um conjunto de fatores socioculturais que permitem ao indivíduo adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento sobre sua língua materna, outras línguas e linguagem de um modo geral, compreendendo os demais sistemas semióticos (SOARES, 1999).

Dessa forma, mais do que alfabetizar, a escola tem o papel de letrar o estudante. Isso significa muni-lo de ferramentas que possibilitem a compreensão de diferentes situações da vida real. Nesse processo pode-se fazer uso de diferentes gêneros discursivos e textos que auxiliam na construção do conhecimento – esse entendido como um ato contínuo e permanente.

Além disso, é importante destacar que no processo educacional, como experiência plena, existem diferentes saberes que serão acionados, quando necessários, nas situações reais da vida. Esses saberes são oriundos das diversas áreas do conhecimento, sendo tanto conceituais como processuais-metodológicos, e podem ser utilizados para solucionar diferentes questões, por isso todos são necessários. Essa prática integradora entre as disciplinas (organizadoras desse conhecimento) é proposta pela pedagogia de projetos, vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado (FREIRE, 1989).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 23), o texto é a chave para desenvolver as competências linguísticas necessárias para que o aluno seja um cidadão-agente

no contexto social em que vive. Isso está refletido em aulas de qualquer disciplina, mas, com enfoque no desenvolvimento linguístico, temos que para que uma aula seja, de fato, produtiva não basta ser o texto o centro das atividades se não houver um aprofundamento adequado da leitura.

A centralidade no texto como ponto de partida no ensino de línguas apresenta uma visão de língua e linguagem para além do entendimento da gramática e da periodização literária. Conforme aponta Irlandé Antunes (2009, p. 21), na nova perspectiva de ensino de línguas

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários [...]. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural.

Logo, o ensino/conhecimento de línguas ocupa espaço importante na formação do aluno. Essa afirmação coloca em evidência a problemática da apresentação de textos e gêneros discursivos didatizados e especialmente recortados para fins didáticos. A Educação Linguística é entendida, então, como um conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, outras línguas, linguagem de um modo mais geral e todos os demais sistemas semióticos.

Letramentos e multiletramentos

O letramento é um compromisso de todas as disciplinas, de acordo com a BNCC. Portanto, compete a cada área mobilizar os gêneros discursivos e textos que mais agregam ao conhecimento que está em construção. Compete ao letramento a seleção consciente de informações e fontes de busca confiáveis. Além disso, é fundamental ter a consciência de que diferentes conhecimentos podem ser acionados para solucionar a questão, e por isso todas eles são bem-vindos ao projeto.

De acordo com Soares (1999, p. 3), letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. Ou seja, a vida em sociedade mobiliza conhecimentos múltiplos acionados a partir de leituras, releituras e interpretações das situações. Compete ao ensino

proporcionar o acesso às ferramentas que permitam ao aluno/cidadão desempenhar essas habilidades de forma plena em diferentes situações.

Temas Contemporâneos Transversais (TCTs): um caminho de aproximação entre disciplinas, mas não o único

A proposta de temáticas transversais é um entendimento de que os assuntos relevantes para a formação do estudante precisam ser abordados de forma multidisciplinar, ou seja, não competem a apenas uma matéria, tampouco podem ser sistematizados em habilidades específicas. Por isso, desde a elaboração dos PCNs, o Brasil conta com um conjunto de temas que compõem essa transversalidade. Agora, a partir da BNCC, esse conjunto temático recebeu nova roupagem sobre o nome de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Segundo o documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura sobre o assunto:

A abordagem da contemporaneidade é uma busca pela melhoria da aprendizagem. Ao contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão. O maior objetivo dessa abordagem é que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. (BRASIL, 2019, p. 4)

Observa-se nesse trecho que o documento sugere que, com aulas com temas contemporâneos, os estudantes se tornam mais aptos a enfrentar situações reais da vida em sociedade nas quais farão uso do conhecimento adquirido/formado no processo escolar.

Segundo a abordagem da BNCC, o ensino com enfoque em temas contemporâneos é mais atrativo aos estudantes. A ideia vai de encontro ao que Freire (1989) já propunha sobre a leitura de realidades.

Relações curriculares: articulações possíveis

Conceitualmente, o pensar uma Educação integradora pode se dar de diferentes formas. Não é por acaso que, nas últimas décadas, diferentes autores têm estudado e produzido conteúdo acerca desses conceitos que ora se fundem, ora se distanciam. Para este estudo, optamos por analisar o conceito de interdisciplinaridade.

Trabalhar uma ideia interdisciplinarmente é promover diferentes perguntas que circundam um problema central e a partir desses olhares múltiplos traçar caminhos para as descobertas. A proposta é mais do que uma simples junção de disciplinas, é uma atitude de ousadia frente ao conhecimento (FAZENDA, 2013).

Japiassu (2008, p. 150) afirma que

[...] a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas.

Como descrito pelo autor, a interdisciplinaridade ocorre quando conhecimentos de campos diferentes são acionados de forma a complementar uma finalidade em comum. Esse processo pode ocorrer de modo superficial ou aprofundado, quando diferentes níveis do pensar a prática científica são fundidos.

Metodologia

Este trabalho possui como metodologia a pesquisa quanti-qualitativa. De acordo com Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova (*apud* GERHARDT, 2009, p. 31), “a pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar”.

Assumindo essa condição, este trabalho possui abordagem predominantemente qualitativa, embora seja relevante em alguns aspectos mensurar quantitativamente os resultados obtidos. Neste trabalho o *corpus* de análise está centrado em percepções e reflexões de professores do ensino fundamental. São as respostas desses docentes que caracterizam a reflexão desse grupo social que interessa à análise aqui apresentada. No entanto, é necessário considerar a quantidade de respostas afins ou contrárias apresentadas por esses docentes, por isso também nos valem da pesquisa quantitativa.

Dessa forma, procuramos verificar, junto a professores atuantes de diferentes disciplinas, por meio de questionário semiestruturado, suas percepções com relação à interdisciplinaridade, a qual estava presente nas propostas dos projetos elaborados com base na BNCC.

Assumimos aqui uma posição de sujeito e objeto da pesquisa, uma vez que propusemos dois projetos de ensino para apreciação dos professores, antes de estes responderem ao questionário. Entendemos também que o nosso conhecimento teórico não comporta as projeções realizadas ao longo de cada um desses projetos para cada uma das áreas, por isso o papel central e fundamental desse grupo de professores que atuam na pesquisa também como conselheiros.

Destaca-se, ainda, no campo metodológico, que dentro da pesquisa quanti-qualitativa trabalhamos com os procedimentos de análise documental e bibliográfica.

A técnica do questionário como método investigativo nesta pesquisa deve-se à necessidade de avaliar a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, analisando-se os pontos de aderência das diversas disciplinas, além das limitações de realizar atividades de campo com grupos de professores de diferentes áreas do conhecimento.

Participaram deste estudo um total de 10 (dez) professores de duas escolas públicas, sendo cinco professores da rede municipal e cinco da rede estadual de instituições localizadas no município de Alto Feliz/RS.

Os professores municipais que responderam à pesquisa trabalham com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e lecionam disciplinas de História, Inglês, Matemática, Educação Física e Artes. Já os profissionais da rede estadual atuam nas disciplinas de História/Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Português e Inglês.

Este trabalho buscou diversificar as vozes desta pesquisa, dividindo igualmente a apresentação dos respectivos projetos para todos os profissionais que atuavam no 9º ano no momento da coleta de dados.

Com essa motivação, criamos o instrumento piloto para este trabalho: dois projetos de ensino focados nas temáticas “cidadania e civismo” e “economia e trabalho” que procuram desenvolver o aprendizado com base nas relações interdisciplinares.

A elaboração desses projetos foi resultado de uma análise realizada acerca de vários aspectos abordados na BNCC, com a qual procuramos estabelecer quais eixos eram integradores e relevantes para o desenvolvimento inicial de cada um dos projetos. Acentua-se aqui a importância de pensar que o desenvolvimento de um projeto pedagógico é sempre um ponto de partida, porém não é limitador de resultados. Na prática, sabemos que é a curiosidade dos alunos bem como as necessidades

específicas de cada turma que irão aguçar os rumos que o trabalho tomará e as descobertas que poderão ser realizadas. Nossos projetos, no entanto, não contemplam essas situações específicas, pois não foram colocados em prática, uma vez que essa não é a finalidade da pesquisa. Por esse motivo, trabalhamos com uma situação imagética de um 9º ano de Ensino Fundamental regular sem caracterizar turma ou educandário de forma específica.

Análise dos dados

A proposta de análise dos resultados se deu em dois blocos – um para cada projeto de ensino. Assim, elaboraram-se quatro eixos:

- 1) concepções gerais sobre o ensino (como, ideologicamente, deve ser a formação integral de um aluno ao concluir o Ensino Fundamental);
- 2) avaliações sobre a aplicabilidade dos projetos apresentados;
- 3) propostas de práticas integradoras possíveis;
- 4) contribuições extras para a adequação e a melhoria dos projetos.

Como se pode observar, a averiguação dos resultados parte de uma concepção ampla e segue afunilando suas respostas. Como elemento extra, disponibilizamos uma sessão na qual integralizamos a análise.

Com base nos estudos realizados e descritos no nosso referencial teórico, nos apontamentos acerca da BNCC que trazemos ao longo de toda essa pesquisa e nos apontamentos trazidos pelos professores, foi possível observar que as habilidades delimitadas pela BNCC ao 9º ano do Ensino Fundamental encontram conexões entre as disciplinas, o que dialoga com a perspectiva de que o ensino por projetos interdisciplinares é uma alternativa viável ao ensino regular.

Com base nessas informações, trazemos esses pontos conectores, considerando, ainda, apontamentos necessários para que a proposta seja, de fato, eficiente na função de promover o ensino-aprendizagem.

1. Formação integral

A BNCC enfatiza que é um compromisso da escola oferecer uma formação integral aos alunos, destacando-se a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018). Ao realizar a leitura analítica do documento, encontramos a referência à formação integral na apresentação de cada componente curricular específico. Observamos

que o texto destaca que cada disciplina possui objetivos que culminam na formação integral do estudante, ou seja, é uma meta estipulada pela BNCC para o Ensino Fundamental: ao concluir essa etapa, o aluno deverá ter recebido formações em diferentes áreas, que no conjunto representam o arcabouço teórico que o estudante levará para a vida. “Cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 27).

Também presente nas respostas dos professores, o conceito de formação integral está associado a uma formação que permita a vivência social plena, ou seja, é o resultado do trabalho desenvolvido por todas as disciplinas. O conhecimento integral ocorre quando é possível o uso alternado e consciente dos saberes, métodos e práticas aprendidos ao longo da formação.

Assim, o ensino por projetos interdisciplinares pode funcionar como uma preparação para essa vivência integral dos saberes. Ao mesmo tempo em que o estudo enfatiza objetivos gerais dentro da proposta do projeto, é possível traçar objetivos específicos em cada disciplina, com respaldo na BNCC, que irão desencadear diferentes aprendizagens. Ao integralizar esses objetivos, proporcionamos ainda o “empréstimo” de métodos e procedimentos dentro das áreas, gerando novas descobertas e possibilidades de ampliação do saber do estudante.

2. Leitura e interpretação

A leitura é um eixo conector entre as disciplinas curriculares:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72)

A proposta da BNCC, conforme descrito, perpassa por diferentes gêneros textuais e multimodais. Ou seja, estipula que diferentes áreas promovam a leitura. Mas não só isso: “O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 72), ou seja, a interpretação também se faz presente. É a reflexão acerca daquilo que é lido que interessa ser desenvolvido no aluno.

Também os professores participantes desta pesquisa referenciam a importância da leitura e da interpretação para a formação do estu-

dante. O primeiro contato do aluno com o texto (escrito ou não) é o de decodificação, ou seja, um entendimento próximo ao processo de alfabetização. Mas é em uma segunda instância que ocorre a interpretação, etapa primordial para a compreensão do que está ocorrendo (textos e questões), proporcionando o olhar para si e para o entorno, ou seja, acionando diferentes saberes.

A interdisciplinaridade pode ser uma opção viável para o entrelaçar dessas diferentes leituras, uma vez que a BNCC estipula para cada disciplina diferentes habilidades para o desenvolvimento da competência leitora de gêneros textuais diferentes. Por meio de projetos interdisciplinares, essas leituras se conectam, fazendo sentido na construção de um saber mais amplo e real.

3. Pensamento crítico e reflexivo

O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo é um dos eixos conectores das disciplinas ao longo do Ensino Fundamental. Cada componente curricular possui papel fundamental no desenvolvimento do estudante. Para a BNCC, “é importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo” (BRASIL, 2018, p. 61).

Para o grupo de docentes participantes da pesquisa, esse aspecto também é relevante, seja no componente curricular específico que lecionam, seja na formação integral de um aluno de 9º ano. Os professores caracterizam-no como uma prática fundamental para o desenvolvimento do aluno-cidadão, por isso diversos caminhos, com base nas habilidades da BNCC e específicos para cada disciplina, são promovidos em aula. O pensamento reflexivo e crítico está atrelado à ideia de conhecimento acerca dos fenômenos em voga, o que permite a formação de uma opinião consistente.

A reflexão é também uma forma de interpretação, pois, ao analisar, o sujeito emprega sentido a todo contexto. Essa é a fase que deve anteceder a formação de opinião. Em projetos interdisciplinares, o confronto de ideias, textos e pensamentos é propício para o desenvolvimento de um pensamento crítico. A multiplicidade de fontes de informação, com mediação dos educadores, colabora para uma reflexão aprofundada da realidade.

4. Vida em sociedade

Um elemento motivador da BNCC é o desenvolvimento de cidadãos, ou seja, indivíduos que saibam viver e atuar em sociedade. Esse também é um eixo conector entre as disciplinas, pois o próprio documento delimita habilidades em cada uma, com o propósito de preparar essa formação cidadã plena.

É necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto no universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2018).

Função social ou vida em sociedade também é um entendimento recorrente nas respostas obtidas junto aos educadores. A proposta desse elemento está relacionada também à formação integral do estudante, conforme já tratado. Essa conexão se dá na prática: é o conhecimento adquirido em diferentes matérias e o uso alternado desses saberes, métodos e práticas que permitem uma vida social plena.

Assim, a interdisciplinaridade na escola funciona como um treino para a vida real: são saberes múltiplos e variados, sendo acionados na construção de uma temática motivadora ou situação-problema. A própria BNCC contextualiza a fase da adolescência e a necessidade dessas descobertas:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018, p. 60).

5. Comunicação, expressão e argumentação

Comunicação é a essência da vida: precisamos fazer-nos entender, em diferentes circunstâncias, por inúmeros motivos e necessidades. Assim, desde o nascimento vamos aprimorando esse recurso. O papel da escola, no entanto, está atrelado a proporcionar ferramentas para uma comunicação efetiva e dentro de padrões sociais estipulados.

Para alcançar a efetividade dessa prática, a escola, amparada pela BNCC, trabalha com os conceitos de expressão e argumentação presentes nas grades curriculares de diferentes disciplinas.

No entendimento dos professores, ambos os conceitos são peças fundamentais para a formação do estudante. Há o entendimento de que cada disciplina tem o papel de proporcionar a expressão, de diferentes formas, e promover a argumentação, a qual, por sua vez, aparece como uma manifestação que pode ser realizada após a formação de opinião crítica. A argumentação é uma evidência da etapa de aplicação da reflexão.

6. Letramento enquanto um compromisso coletivo

Conforme já abordado, o letramento é um compromisso de todas as disciplinas, com ênfase em gêneros e tipologias de texto ao longo de cada ano do Ensino Fundamental. Conforme viemos observando ao longo deste trabalho, a BNCC frisa ao longo do seu documento a necessidade de ampliar o entendimento de texto (não apenas escrito), o que, nesse caso, amplia a ideia para “letramentos” – que vão dos tradicionais gêneros escolares às novas linguagens midiáticas. Há o entendimento de que o estudante é um ser plural e universal, inserido em uma cultura híbrida.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, e não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal bem como atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018).

Verificamos junto aos professores que eles têm o entendimento da importância do desenvolvimento de letramentos em todas as disciplinas, embora muitas vezes o “universo do aluno”, presente em uma realidade virtual, seja visto como um empecilho para o desenvolvimento das aulas ao invés de uma possibilidade de aproximação.

Enquanto compromisso de cada disciplina, a BNCC sugere tipos de letramentos específicos, conforme observamos no exemplo da ementa de Ciências:

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018, p. 321).

Por isso a prática de ensino por projetos interdisciplinares pode contribuir para o aumento do interesse dos estudantes bem como da possibilidade de o professor conhecer e auxiliar o estudante nesse campo novo da sociedade em rede. Temos também que é necessário integralizar os letramentos que ocorrerão em cada disciplina, pois eles não pertencem a uma grade curricular fechada: o estudante precisa saber acioná-los sempre que necessário, em qualquer circunstância.

7. Predominâncias de textos informativos

A proposta apresentada na BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental é que cada disciplina promova a reflexão acerca de textos variados, desde os modelos tradicionais ao ambiente escolar até as novas ferramentas digitais.

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, na escrita, na oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. (BRASIL, 2018).

No entanto, ao analisarmos a ementa da BNCC para o 9º ano, verificamos a preferência por proporcionar o contato com textos informativos de gêneros variados. Esse é um dos eixos conectores das disciplinas, pois a responsabilidade para com o desenvolvimento do letramento para

esses textos bem como da vivência social que domine essa tipologia é coletiva. “Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados” (BRASIL, 2018, p. 138).

Em análise das respostas dos professores, não encontramos referência direta a esse tópico. Porém observamos que ainda há um desconhecimento de informações acerca do uso de gêneros textuais na escola. Na prática a maioria dos educadores tem o hábito de incluir textos em suas aulas. Para além disso, tratando-se do 9º ano e seguindo as orientações da BNCC, há a predominância do uso de textos informativos.

O trabalho por projeto mostra que é possível desenvolver esse letramento coletivo frisando práticas de leitura mais afins com cada conteúdo a ser estudado. Com isso o repertório textual dos alunos é ampliado. Também o contato, a troca de informações entre os educadores, é algo benéfico para disseminar a importância de cada gênero textual na formação dos estudantes.

8. Análise midiática

Observamos como um ponto conector das disciplinas, pela BNCC, a ênfase em análise midiática. “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2018, p. 61). O documento apresenta propostas para todas as disciplinas abordarem essa reflexão, fazendo uso de suas habilidades e empregando procedimentos padrão para alcançá-lo. Há o entendimento de que os alunos precisam ser preparados para analisar criticamente o conteúdo ao qual são expostos e as formas de curadoria dessas informações.

Esse eixo não aparece explicitamente nas falas dos educadores, porém está relacionado à importância de leitura e interpretação, como eles descrevem, e, teoricamente, ao(s) letramento(s). Mais uma vez a interdisciplinaridade se faz presente, partindo da ideia de que o trabalho coletivo amplia o repertório textual e de conteúdo. Há ainda um ponto de partida para o planejamento didático: o mapeamento da turma ou a sondagem de conhecimentos prévios. Quanto mais próximo do centro de interesse dos alunos, maior o sucesso do trabalho, conforme apontam vários educadores. Por isso salienta-se que, na prática, todo projeto precisa ser pensado na realidade escolar em questão.

Esse ponto também é uma crítica à metodologia da BNCC, que não considera os desnivelamentos escolares oriundos de diferenças locais, sociais e estruturais das escolas do Brasil. É com foco na realidade local que cada grupo docente pode construir o instrumento que conduzirá o ensino de forma plena, como esperado por todos.

Considerações finais

Este trabalho se propôs a analisar a proposta da BNCC para todas as disciplinas do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando eixos integradores entre elas para o desenvolvimento de projetos de ensino a partir de temáticas. Com isso, avaliamos a possibilidade de aplicação de interdisciplinaridade. Assim, compreendemos, a partir da fundamentação teórica e da leitura analítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresentamos ao longo de todo o escopo de trabalho as orientações que o documento traz acerca da função de cada disciplina e o modo como podemos estabelecer práticas pedagógicas integradas.

Metodologicamente, trabalhamos com análise documental e bibliográfica bem como pesquisa quanti-qualitativa, procurando verificar, por meio de questionário semiestruturado, junto a professores do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, atuantes em diferentes disciplinas, suas percepções com relação à interdisciplinaridade. Para isso, criamos dois projetos de ensino focados nas temáticas “cidadania e civismo” e “economia – trabalho” que procuraram desenvolver o aprendizado com base nas relações interdisciplinares. A elaboração desses projetos foi resultado de uma análise realizada na BNCC, com a qual procuramos estabelecer quais eixos eram integradores e relevantes para o desenvolvimento inicial de cada um deles.

Ao encaminharmos esses projetos-piloto aos professores, enfatizamos que nosso conhecimento teórico não comporta as projeções realizadas ao longo de cada um deles para cada uma das disciplinas, por isso foram esses professores que ocuparam posição central e fundamental na análise das propostas.

Com isso, ao encontrar as informações teóricas levantadas e as vivências da prática docente, pudemos estabelecer algumas análises. Verificamos que a interdisciplinaridade não é uma preposição escolhida pela BNCC, explicitamente. O documento prioriza outras práticas, como a transversalidade.

No entanto, na prática de sala de aula, verificamos que é possível promover projetos interdisciplinares utilizando as habilidades previstas pelo documento que sejam desenvolvidas em cada disciplina. Isso é possível, uma vez que identificamos oito eixos integradores entre as disciplinas, sendo eles:

- 1) formação integral;
- 2) vida em sociedade;
- 3) leitura e interpretação;
- 4) letramento(s);
- 5) textos informativos;
- 6) análise da mídia;
- 7) pensamento crítico e reflexivo;
- 8) comunicação, expressão e argumentação.

Por meio do desenvolvimento desses eixos, segundo avaliação dos professores, o aluno estaria pronto para concluir o Ensino Fundamental e avançar nos estudos buscando novos conhecimentos, além de viver com desenvoltura em diferentes circunstâncias da vida social.

Para isso, a Educação Linguística se faz fundamental, não apenas enquanto responsabilidade da área de Linguagens, mas enquanto um compromisso pedagógico coletivo. A leitura e a interpretação são elementos essenciais e unânimes na avaliação dos professores, destacados pela BNCC.

Devemos considerar sempre que nem a leitura tampouco a interpretação ocorrem apenas com textos verbais: é preciso preparar os estudantes para as diferentes leituras que encontrarão pela vida, seja por imagens, melodias, cálculos, mapas, gráficos, escalas, entre outros tantos. É nesse ponto que os letramentos são imprescindíveis.

Ainda nesse contexto de letramentos, vemos a importância de análise e curadoria de informações, sejam elas divulgadas pela mídia ou produzidas pelos próprios alunos/cidadãos. Saber fazer uso consciente e responsável da disseminação de informações é uma formação para vida em sociedade que a contemporaneidade exige.

Da mesma forma, desenvolver um pensamento crítico e saber expressá-lo de forma correta é uma competência importante para a escola desenvolver. É no espaço escolar que o aluno desenvolve esses recursos

argumentativos e amplia sua possibilidade de comunicação, aprendendo a articular e adequar o discurso dependendo da situação comunicativa.

No entanto, é na prática que, apesar do entendimento dos professores de que o conhecimento é um processo integrador, a interdisciplinaridade encontra resistência. Os professores concordam que a formação do estudante só é completa com o domínio de habilidades de todas as áreas, não havendo uma que se sobreponha às demais, porém fatores como a desmotivação de estudantes e professores e as dificuldades na organização interna das escolas dificultam o planejamento e a aplicação de propostas integradoras, como um projeto interdisciplinar.

Percebemos que o fluxo de comunicação interna das escolas é, dentro da amostragem trabalhada, ineficiente, e este trabalho pode vir a contribuir para a aproximação dos docentes em relação ao fazer pedagógico. Como observado mediante o questionário, professores com formações distintas, tempo de atuação diferentes e práticas educacionais específicas se mostraram com visões semelhantes quanto à formação ideal que um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental precisa receber/obter. Assim, esperamos mostrar que essas vivências diferentes, porém com objetivos tão semelhantes, podem unir o quadro docente na busca por projetos diferenciados.

Também a proposta diferenciada de ensino pode despertar o interesse dos alunos, que serão colocados como elementos ativos na construção do conhecimento. Este trabalho mostrou a importância do mapeamento das turmas, ou dos centros de interesse dos alunos, a fim de que a proposta pedagógica seja adequada às necessidades dessa comunidade escolar bem como as particularidades de cada turma sejam respeitadas e apreciadas.

No campo empírico, este trabalho pode contribuir para novos trabalhos acerca da interdisciplinaridade. Como verificamos, há muito espaço para pesquisas na área. Notamos uma carência de pesquisas que vislumbrem possibilidades práticas para os professores, e essa é uma área na qual poderão surgir novos trabalhos futuramente.

Referências

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

BOETCHER, Priscila T. *Interdisciplinaridade na nova BNCC: uma proposta integradora para o Ensino Fundamental*. 2021. 159 f. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Licenciatura em Letras – Português e Inglês) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Feliz, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação*. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 27 jul 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 21-32.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

As histórias têm idas e vindas e voltas e imprevistos: uma análise das peças que constroem o romance *O tigre na sombra* de Lya Luft

The stories have comings and goings and comings and goings and unforeseen events: an analysis of the pieces that build the novel *The Tiger in the shadow* by Lya Luft

Raquel de Mello Soares

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo: *O tigre na sombra* (2012) é uma obra que carrega um grande peso emocional em sua narrativa, além de ter uma estrutura pouco comum se comparada a outros romances. Dito isso, este trabalho tem como objetivo estudar e analisar a composição da obra escrita por Luft a partir de dois pontos principais para desmembrar o texto em suas diversas facetas e peças, a fim de olhá-lo com clareza. O primeiro será a partir da construção da estrutura do romance, tendo como base o texto *Teoria do Romance* (1989), de Donald Shüller, para fundamentar a análise, com enfoque nas escolhas feitas pela autora ao tecer sua narrativa. O segundo conta com a análise em termos conteudistas, e para isso partirei dos textos teóricos *Arte Poética* (2007), de Aristóteles, e *Conceitos fundamentais da poética* (1974), de Emil Staiger. No final, concluirei acerca do gênero romance, a forma como ele foi articulado por Luft e o modo como a obra em análise se faz como arte literária.

Palavras-chave: Literatura; Romance; Literatura Brasileira.

Abstract: *The tiger in the shadow* (2012) is a book that carries a great emotional weight in its narrative, in addition to having an unusual structure compared to other novels. That said, this work aims to study and analyze the composition of the book written by Luft, from two main points to dismember the text into its various facets and parts, in order to look at it clearly. The first will be based on the construction of the structure of the novel, based on the text *Theory of the Romance* (1989) by Donald Shüller to support the analysis, focusing on the choices made by the author when weaving her narrative. The second has the analysis in terms of content, and, for that, I will start from the theoretical texts *Poetical Art* (2007) by Aristotle, and *Basic Concepts of Poetics* (1974) by Emil Staiger. And in the end, I will conclude about the novel genre and how it was articulated by Luft, and how the book under analysis is made as a literary art.

Keywords: Literature; Novel; Brazilian literature.

O que se reflete no espelho

Lya Luft (1938-2021), renomada escritora brasileira da contemporaneidade, que escreveu não só romances como também contos, ensaios e poemas, deixou um legado rico para a história da literatura nacional. Suas histórias singelas, intensas e avassaladoras nos invadem como um

soco para a realidade, ao mesmo tempo que nos enfeitiçam com o arranjo harmônico das palavras.

Em *O tigre na sombra* (2012) não seria diferente. Nesse romance conhecemos a história de Dôda, ou Dolores, uma menina que nasce com uma perna mais curta do que a outra e cresce sobre a sombra de sua irmã perfeita, Dália, e do amor que nunca recebeu de sua mãe, que a despreza em cada oportunidade que tem. O único refúgio da solitária criança é o carinho de seu pai e a casa do mar de sua avó, a quem se refere apenas como Vovinha. Dôda vive num mundo à parte dos outros, mas, mesmo assim, tenta a todo custo se encaixar e achar um lugar que possa chamar de seu.

Neste artigo serão analisados os traços narrativos dessa obra em termos tanto estruturais quanto em conteudistas, desmembrando o texto para poder vê-lo parte por parte.

A arquitetura da casa

A estrutura de um livro é uma parte importante e deve ser sempre vista de perto, afinal nem todas as escolhas – em geral a maioria delas – feitas pelo autor são meramente arbitrárias ou acidentais ao montar-se a obra. A maneira como um livro é estruturado muda totalmente as interpretações e a imagem que ele cede aos seus leitores. Há harmonia nisso, uma harmonia estratégica. Por isso é preciso dividir a obra em pedaços, como um quebra-cabeça.

Contada em primeira pessoa, em *O tigre na sombra* (2012) temos a narradora-personagem Dolores, ou – como se intitula em boa parte da obra – Dôda, já velha, resgatando os acontecimentos marcantes de sua vida desde a infância até a fase adulta. Ou seja, é o que podemos classificar como um romance de memórias, uma estrutura narrativa bastante comum no gênero e recheada de exemplos, como em obras do próprio Machado de Assis.

Ao enveredar para os romances escritos em primeira pessoa, Machado deriva força precisamente dos limites que sujeitam o narrador. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o eu narrador assume o papel de um que não sabe, mas se empenha a fundo em saber. [...] Falar de si mesmo é tendência natural de quem se apresenta como sujeito da enunciação. Ninguém nos conhece melhor do que nós nos conhecemos a nós mesmos. Assim se pensava antes de Freud. (SHÜLER, 1989, p. 29)

Por causa disso, a linguagem da narrativa se confunde entre infantil e madura. Quando narra sua infância, a narradora tenta resgatar vestígios de sua própria inocência, pensamentos que lhe vieram à mente no momento em que os fatos ocorreram e reflexões que fizera na época. Porém mesmo já adulta sua linguagem tem ares de criança, algo que combina com seu espírito criativo e sonhador. Além disso, a narrativa está recheada de construções poéticas que se misturam na sua construção em prosa e ajudam a criar a atmosfera nostálgica da história.

Dia de recolher personagens do passado, alguns mais duradouros, outros breves lampejos na memória, que afundam de novo, e vão e vêm. Onde estão, por onde se espalharam, alguns deles que nunca mais vi nem sei onde andam, outros morreram – mas a memória não deixa que nada de verdade morra. (LUFT, 2012, p. 53)

O ritmo na leitura varia devido a essas mesclas textuais em sua estrutura. Temos períodos curtos, repletos de vírgulas que constroem o efeito de flashes de imagens, e temos parágrafos cheios de divagações pessoais da narradora, que mostram pausas lentas e demoradas nos pensamentos de Dôda, o que cria uma velocidade que aumenta e desacelera à medida que a história recupera essas memórias. Nos dá um efeito de memórias reprimidas pela personagem, junto com as quais ela tem menos dificuldade de recontar, afinal “o ritmo não é enfeite, entra na estrutura da obra literária ligado a significação e à distribuição das palavras no tecido verbal” (SCHÜLER, 1989, p.18).

Em questão de espaço, este se perde no quesito de relevância física dentro do texto. Apesar de as memórias se revisitarem na casa em que crescera com a irmã, a casa da avó e, em breves momentos, as casas que dividiu com os homens de sua vida, são meros recursos situacionais na narrativa, lugares que a marcaram em sua vivência. Enquanto outros romances focam no espaço narrado, seja uma cidade, seja uma moradia de uma família, nessa obra temos ambientes que são pouco descritos ao leitor e mais “sentidos” pela narradora ao contar a história. Eles flutuam de um para outro à medida que seguimos com a leitura, sem uma ordem ou precisão aparentes. A memória é o único espaço que importa para compreender os elementos da narrativa e seus personagens.

Já em questão de tempo, a narrativa nos é apresentada na forma linear e não linear ao mesmo tempo, por se tratar de recortes de memória divididos por blocos de texto. A linearidade se encontra no fato de seguir de um ponto de sua vida até o outro, com poucos atropelamentos

deles entre si; já a não linearidade se compõe na estrutura de suas memórias, como se ela reconstruísse sua história à medida que narra para o leitor. Não se tem uma progressão precisa dos acontecimentos em sua infância ou vida adulta, mas, mesmo assim, tenta-se colocar tudo em uma certa ordem estrutural, o que faz com que o ouvinte não se perca enquanto lê e escuta a história.

Entre esses blocos de textos, nos quais se organizam os fatos, há a presença momentânea, e em poucas ocasiões, de pequenas interrupções entre parênteses ao final dos parágrafos, com comentários à parte da narradora sobre os últimos acontecimentos apresentados, como algo que ela divide apenas com ela e conosco, além de pistas sobre o futuro – ou melhor, o presente – dela e dos outros personagens, porém sempre de forma enigmática e trazendo, outra vez, a linguagem poética para ajudar a criar o ar de mistério.

(As gotas que mantém um resto de vida pingam como chuva fina e lenta. Nada se move nos cantos do quarto, mas eu sei que algo ali espera a sua vez, lambendo os beijos.)

Nunca mais nos encontramos. Me mandava o dinheiro regular para os filhos embora eu não precisasse, saía com eles frequentemente, e dormia com Dália. (LUFT, 2012, p. 115)

A construção que foge da linearidade já é um recurso muito usado e reinventado por autores de romance ao longo dos séculos, e hoje em dia é ainda mais comum.

Junto a isso, o tempo na narrativa é definido e conceituado por Donaldo Schüler (1989, p. 49) nos termos diacronia, que seria “as transformações que o romance sofreu ao longo da história”, e sincronia, que “se demora no estudo de sua organização interna”. Ele também classifica a diacronia em três tipos: carência/plenitude, plenitude/carência e carência/carência. Ou seja, esses seriam os três formatos narrativos dos romances, não sendo possível o termo plenitude/plenitude, pois um romance sem problemas e mudanças de sorte não é um romance, de fato.

Na obra em análise temos como classificação a diacronia de carência/plenitude, que nada mais é do que o romance que começa com problemas para serem resolvidos e acaba em plenitude, com sua resolução propriamente dita. A história de Dôda, apesar de não ter um final definitivamente perfeito e satisfatório para uma personagem que, desde o começo, teve a vida recheada de dor e tristeza, ainda tem a possibilidade de encontrar esse fechamento, essa solução. Dôda fica em

paz com a vida de certa forma, conformada com o modo como as coisas acabaram, e se agarra às alegrias de ser mãe e avó.

Já a sincronia se entende como a maneira como a autora se propôs a ordenar os fatos da história narrada por Dôda, a partir do ponto inicial (infância) e o ponto final (velhice).

Em plano sincrônico, o romancista, ao estabelecer o princípio e o fim do romance, atua sobre o tempo para ordená-lo. Elege acontecimentos, despreza outros, determina ritmo e duração. Sendo arte do tempo, o romance desenvolve-se no percurso que vai do princípio ao fim, o que o irmana com todas as narrativas. (SHÜLER, 1989, p. 50)

A partir disso, temos um livro que foi dividido em quatro partes ao invés de seguir a estrutura comum em capítulos. Essa divisão age como uma forma de organizar as memórias da personagem criada por Luft a partir dos pontos mais importantes que a levaram ao dado momento em que se encontra, a moldaram na pessoa que é agora e a marcaram enquanto crescia e envelhecia. Os títulos são bastante específicos e pontuam um elemento em destaque que será abordado com mais afinco, algo de peso nas memórias que fará sentido à medida que a narrativa se desdobrar durante a leitura:

Sumário

- 1| Espelhos que observam
- 2| A menina da perna curta
- 3| Amores perturbados
- 4| O tigre espera

As duas primeiras partes abordam a infância de Dôda; a terceira fala de sua adolescência e vida adulta; e a quarta e última retrata os anos finais da fase adulta e o começo de sua velhice. Além disso, cada uma dessas partes se inicia com uma reflexão, da narradora-personagem, em versos sobre os acontecimentos que serão contados.

No fundo do corredor
um espelho em pé é uma casa de vidro;
um espelho deitado é um mar,
abismo.
Em ambos algo me observa
lambendo calmamente as patas. (LUFT, 2012, p. 12)

Podem-se pensar, ainda, essas partes como atos, os blocos como cenas e os parênteses como momentos de rubrica; a mesma estrutura que encontramos em textos do gênero dramático. Algo não muito

comum, entretanto, quando pensamos em romances ou novelas. Até mesmo a abertura do livro, com seus primeiros parágrafos, parece nos induzir a uma introdução, um resumo do início de um drama.

Um homem tira o revólver da prateleira mais alta e coloca embaixo do travesseiro. E pensa antes de adormecer: Eu preciso ser alguém.
Uma mulher recebe nos braços seu bebê recém-nascido e não entende por que o rostinho dele está coberto por gaze.
Uma menina sonha que tem duas perninhas. (LUFT, 2012, p.13-14)

O mesmo ocorre em outra cena, algumas páginas mais adiante, quando Dôda toma a fala diretamente para o leitor ou ouvinte da história, interrompendo momentaneamente o fluxo da narrativa:

Para narrar essa trama convoquei duas metades que formam uma só personagem, gêmeas siamesas que nem sabem direito por onde estão unidas, e não importa. Talvez unidas pela diferença: no espelho Dolores, sensual, engraçada, às vezes maldosa. [...] Do lado de cá, eu, Dôda, a menina de perna curta naquele desassossego querendo saber, entender, viver, e ser menos desajeitada. (LUFT, 2012, p. 18)

É como um espetáculo trágico da vida dessa, agora, mulher chamada Dolores, que se põe de pé no palco para contar sua história a quem quisesse ouvir, antes da cena final e das cortinas abaixarem. E sendo o romance poesia, como descreve Schüller (1989), ou seja, arte poética, é natural que ele se expresse de maneira diversa. É um espaço de experimentação com as mais variadas configurações e recursos, no qual as ideias se reinventam e se desfazem constantemente. Nisso, ele difere de textos como os científicos, que possuem uma rigidez estrutural maior.

O que se esconde depois da porta

Apesar da análise estrutural ser de suma importância para entender melhor o texto, não é a única necessária para entendê-lo por completo, nem mesmo se faz suficiente para tal. Dito isso, é preciso passar para a análise de conteúdo, ou seja, a análise da história e de seus personagens.

Pensando na trajetória da narradora-personagem, podemos adequar, aqui, os conceitos de *páthos*, ou patético, e problemático; duas expressões de estilo de tensão esboçados por Emil Staiger, em seu livro *Conceitos fundamentais da poética* (1974), e em especial no capítulo *Estilo Dramático: a Tensão*. O autor define o conceito de patético como um esvaziamento da alma, uma exteriorização do sofrimento, da dor, uma lamentação, ou até mesmo a exposição das paixões e dos desejos, do prazer, reproduzida pelo personagem em suas falas e gestos com o

objetivo de mobilizar seu leitor e torná-lo ciente e comovido por sua dor. O estilo patético por vezes se confunde com o estilo lírico devido às suas semelhantes características.

Tanto o êxtase lírico como igualmente o arrebatamento patético podem fazer alguém, solitário, deixar escapar palavras espontâneas, ou mesmo simples balbucios. O clímax do páthos em um drama pode vir a transformar o verso regular do diálogo em construções bem mais complicadas, que aparentemente quase não se diferenciam de estrofes líricas [...]. (STAIGER, 1974, p. 120)

Em muitas cenas dentro do livro é possível sentir o efeito patético em Dôda e na maneira como ela narra sua história para o leitor, mesmo com a falta da ribalta e da encenação da história em forma de espetáculo. Apesar da forte presença lírica nos parágrafos, esse não é o único elemento presente e, assim como na teoria, se confunde com o *páthos*. Dôda lamenta sua situação e expressa sua tristeza sem se preocupar com a forma do discurso: pausa a história no meio, deixando-a fragmentada e fora de ordem, e vai de um ponto a outro em sua narração exteriorizando sua alma no palco imaginário que é a obra.

A vida que imaginamos é uma casa transparente sem janelas ou saídas. A gente constrói com palavras e silêncios, abraços e afastamentos, uma vida paralela a isso que parece o concreto cotidiano. Ali o amado não entra, a amada fica de fora, sombras e luzes como espectros dançam e acenam. (LUFT, 2012, p. 36)

Esses momentos estão, em geral, presentes em forma de monólogos da narradora-personagem, algo que, apesar da não presença de um outro em cena, ainda é capaz de ser objetivo e conseguir causar o efeito esperado de comoção no leitor.

Mesmo quando alguém sozinho expressa-se pateticamente [...] há sempre uma presença objetiva não apenas porque esses versos exigem recitação frente a um público, mas, o que é mais decisivo, porque o orador nesses casos dirige-se a si mesmo e impetuosamente blasfema contra ou procura persuadir-se da sub condição de sua existência no mundo. Qualquer ouvinte sofre o impacto de um discurso patético. Mas quando o é páthos autêntico, contagia o próprio orador. (STAIGER, 1974, p. 124)

Mesmo que nem sempre descritos ou visíveis em todas as cenas, é possível imaginar seus gestos por trás das palavras. Em Dôda, para além do lamento, há também o desejo de uma vida melhor, um destino feliz, e há o prazer que é sempre tirado de suas mãos quando menos se espera. Poucos momentos de sua vida foram destinados a sentir prazer

ou felicidade, tanto que ela alega, constantemente, suas “mortes” dentro da história.

Qualquer pessoa tem a sua história, muitas histórias, mas em geral nunca saberá disso, apenas segue o movimento do tempo e se anestesia tentando ser normal, ser positiva, ser útil, ou ser banal – que alívio ser apenas tranquilamente comum. (LUFT, 2012, p. 122)

Além disso, como o herói patético, Dôda é incondicionada às coisas à sua volta e não é caracterizada psicologicamente dentro da narrativa, mesmo que, para além do texto, seja possível montar uma análise de base psicológica sobre ela e os outros personagens da trama. Dôda também é movida pela força de suas emoções, principalmente quando se entrega de corpo e alma em seus relacionamentos ou quando tenta a todo custo ter a atenção de sua mãe virada para si. A tristeza e a dor andam lado a lado na personagem.

Ele não tem nada a perder, pois o herói patético não é caracterizado psicologicamente. O páthos domina-o por completo. A dor, a fé, a ambição são tremendamente simples e planas, e destroem tudo que a alma poderia encobrir. O páthos consome a individualidade. [...] Os heróis patéticos parecem irrealis ao público, aos outros personagens do drama, e até a si mesmos. O herói patético é incondicionado. As coisas, as circunstâncias, o meio, a atmosfera reinante não o atingem, inexistem totalmente para ele, como para o próprio autor. (STAIGER, 1974, p. 128)

Quando o clímax da dor, ou de qualquer outro *páthos* expresso, é atingido ao final da obra, deve-se dar por encerrada a narrativa, pois o vazio do patético foi preenchido com êxito e o objetivo da narrativa foi cumprido, tanto pelo autor quanto pelos leitores ou expectadores. Na trama de *O tigre na sombra* (2012) o auge desse clímax se encontra após a traição de Dália para com Dôda.

E a minha alma?

Eu, menina complicada mas querendo alegria e amor, com meus sonhos e visões, quem era? [...] Ou eu seria só esse corpo desajeitado e dolorido que meu homem amado trocava pelo corpo ainda atraente de minha irmã Dália, a que tinha me feito aquela revelação anos atrás: minha perna defeituosa me concedeu algum tipo de alforria – e agora me roubava o marido, a confiança, a ordem duramente conquistada, esperança mais que a vida? (LUFT, 2012, p. 123)

É a cartada final na vida da personagem que a afunda numa melancolia lancinante que, depois, se transforma numa memória dolorosa e calma dentro do peito. É a história se encerra com Dôda sozinha e isolada outra vez, mas em paz.

Seguindo com as classificações e reflexões de Staiger (1974), temos também o estilo problemático, muito bem-observado em epigramas e, assim como o estilo patético, um gênero único e especial. Entende-se como uma construção de tensão em que tudo depende do final, e seu objetivo não se encontra nem se completa nas outras etapas narrativas. O autor resolve primeiro o ponto que deseja atingir e depois planeja como irá orientar a história até esse ponto final. Ou seja, a tensão se concentra toda em uma ideia ou problema.

Devemos considerá-las “problemáticas”, compreendendo a expressão “problema” em sua acepção real de “proposto” que o autor em seu percurso terá que atingir. [...] A composição é dividida desse ponto de partida até o desfecho por uma linha reta. [...] Cria-se essa tensão graças à interdependência das partes. Nenhuma parte se basta, nem basta ao leitor. Necessita sempre de complementação. (STAIGER, 1974, p. 131-132)

Nisso a problemática se distingue da lírica, pois esta, ao contrário, possui partes coordenadas que não se correspondem entre si.

Vale ressaltar que as construções problemáticas são mais fáceis e práticas de serem estruturadas dentro de textos mais curtos e formatos específicos, como a já comentada epigrama, a fábula ou as narrações curtas em verso. Em oposto, as novelas e os longos romances têm, para além da fábula central, sérios problemas que precisam ser solucionados. Há não só o conflito central da história como também os conflitos pessoais das personagens para serem tratados e desmembrados enquanto a narrativa percorre.

No romance aqui em análise podemos ver uma sequência de problemas que cercam nossa personagem central e fazem seu caminho até o ponto final, no qual ela se encontra enquanto narra sua história. A cronologia entre as partes do livro cria uma harmonia e cada uma funciona em detrimento da outra, completando-se. Não se pode entender tão bem a vida adulta de Dôda, nem mesmo a de Dália, se não tivermos os eventos da sua infância e do começo da adolescência.

O início tem, mais ou menos, o caráter de uma premissa, o fim de uma conclusão. Não é necessária expressar-se gramaticalmente essas relações. O autor pode dar uma sequência de ações independentes e deixar a cargo do leitor organizar o contexto lógico. (STAIGER, 1974, p. 132)

Há um encadeamento preciso e bem-organizado entre os blocos de memória da personagem, mesmo que ela pule de um para o outro

à medida que revisita seu passado. Desse modo, poucas coisas ali presentes são vistas como supérfluas ou secundárias à narrativa central. Ou seja, a história é visivelmente organizada a partir do final, de onde Dôda, já velha, reflete sobre sua própria vida. A narrativa cresce ao redor desse tempo presente, do estágio final de vida da personagem, retrocede até o começo, ou a fase de que ela melhor se lembra, e faz o caminho de costas até chegar ao fim outra vez.

Quando estavam de bom humor os deuses abriram as mãos e despejaram sobre a terra os oceanos com seus segredos, os campos onde corre o vento, as árvores com mil vozes, as manadas, as revoadas – e, para atrapalhar tudo, as pessoas. [...] Eu, a menina de perna curta, [...]. Quando lançaram a minha sorte os deuses estavam sombrios. E assim começa esta complicada história. (LUFT, 2012, p. 14)

E mesmo sendo um romance, sua curta extensão facilita a criação do problemático sem maiores distrações, de modo que a narrativa não se enrola demais para atingir seu ponto nem cansa o leitor que aguarda, com ânsia, pelo desfecho. As outras personagens, apesar de seus destaques na história e nas memórias de Dôda, não roubam os holofotes do essencial, mesmo que seus conflitos internos estejam presentes brevemente.

Mas, para além de Staiger (1974), há outros conceitos que também se fazem aplicáveis nessa narrativa, e já que entramos no território do texto dramático, é válido também trazer para a discussão alguns elementos discutidos por Aristóteles em sua obra *Arte poética* (2007), um dos primeiros estudos sobre a linguagem literária e os gêneros literários de que se tem registro e que até hoje é referência na área de estudos literários, em especial a teoria da literatura.

Uma das bases mais importantes de seus estudos era a de que a imitação era congênita do homem; nós reproduzimos objetos, textos, gestos e acontecimentos, pois é uma forma de aprendizagem e reconhecimento. Ou seja, a arte literária, descrita por ele como apenas “poesia”, é mimese pura, e corresponde a um processo que se constrói com meios, modos e objetos. Nesse contexto, a vida nem sempre imita a arte, mas a arte imita a vida e a coloca no papel com suas próprias palavras e instrumentos.

A epopeia e a poesia trágica e também a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas se enquadram nas artes da imitação. Contudo, há entre estes três gêneros

três diferenças: seus meios não são os mesmos, nem os objetos que imitam, nem a maneira de os imitar. (ARISTÓTELES, 2007, p. 23)

Os textos literários se distinguem entre si, de acordo com Aristóteles (2007), por imitarem ora com meios diversos, ora com objetos diversos, ora com modos diversos e não da mesma maneira. E quando falamos em cada um desses elementos é preciso desmembrá-los quanto aos seus tipos e classificações para, assim, analisar um texto e suas características. Nos objetos temos homens melhores, piores – os mais comuns, de acordo com o filósofo – e iguais a nós, personagens em ação que são considerados distintamente, conforme o seu caráter. Modos temos apenas dois, o narrativo, associado à epopeia, e o dramático, associado à tragédia. Por fim, os meios são o ritmo, a linguagem (canto) e a harmonia (metro).

Com efeito é possível imitar os mesmos objetos nas mesmas situações, numa simples narrativa ou pela introdução de um terceiro, como faz Homero, ou insinuando-se a própria pessoa sem que intervenha outra personagem, ou ainda apresentando a imitação com ajuda de personagens que vemos agirem e executarem elas próprias (ARISTÓTELES, 2007, p. 28)

Aplicando os conceitos iniciais apresentados na obra em questão, podemos ver que o modo é, claramente, o narrativo e o meio se faz pela linguagem. Em questão de objeto, podemos classificar como homens iguais a nós, o que Aristóteles não consideraria poético. Porém essa igualdade presente no objeto se mescla de maneira direta com a imitação e a representação referidas pelo autor. Afinal, a narrativa de *O tigre na sombra* (2012) nos traz reflexos de situações bastante comuns da nossa sociedade que acontecem dentro de seios familiares, sendo, pois, uma realidade não distante da que conhecemos.

Exemplos são os paradoxos familiares, como o pai que a ama, mas pensa em se matar. Dôda percebe, por meio dele e das suas dualidades, que as pessoas têm muitas facetas, sendo muitos em um corpo só.

Meu pai não era só meu pai: era uma pessoa. Era muitas pessoas: o calmo e o irado, o vital e o sonhador, o simples e o enigmático que embora nos amasse pensava em se matar. Mesmo no tranquilo cotidiano eu sabia que nele havia outro, pronto para saltar para fora substituindo, de chofre, aquele homem. (LUFT, 2012, p. 50)

Ou o modo como a mãe narcisista que suga suas filhas, mas, além disso, é uma mulher complexa que, mesmo com toda a raiva e o rancor que joga para cima do marido, sofre com a sua morte, o que nos traz a

ideia de amor tardio dentro dos relacionamentos e, além disso, a relação entre o pai e a mãe nem sempre ser um conto de fadas como esperam as crianças, restringindo-se, nesse caso, ao ambíguo e à união seca, cruel.

Ou, também, o reflexo dos amores doloridos e a vida adulta das crianças que cresceram num lar conturbado. A começar por Dolores, que se joga, sem pensar duas vezes, no primeiro relacionamento em que se sente vista, porém ignora o fato de ser um homem casado. Implora por sua atenção e seu amor, pois era tudo o que ela aprendera a fazer; procura por afeto onde sabe que não irá durar, da mesma forma que fazia, quando era nova, com sua mãe. Mesmo com o amor de seu pai e de seus avós, ela cresceu em busca de um lugar em que fosse desejada, de fato, e a rejeição daquele relacionamento a lembra de todas as vezes em que se sentiu fora do mundo.

Tudo foi ficando cada vez mais sério, mais envolvente, de vez em quando era um amor doido e crispado. Quando tudo era mais intenso ele entrava em crise, vacilava entre ficar comigo ou com a família, e me pedia:

– Vai embora, vai, porque te amo demais, tenho toda essa vida com minha mulher e filhos, e por você eu sei que daqui a pouco vou querer deixar tudo.

Eu insisti em continuar, nada mais me importava.

Insisti no amor.

Insisti numa ideia de felicidade. (LUFT, 2012, p. 81)

Já Dália viveu a vida sendo esculpida pela mãe, pelo que a mãe queria e sonhava que ela fosse, nunca tendo a liberdade de perseguir seus próprios sonhos ou, pelo menos, descobrir o que gostava de fazer.

São imagens e representações fortes que doem no peito, mas, mesmo assim, atraem os leitores para a narrativa, para desfrutarem do desenlace e da sequência de acontecimentos. Não importa o tamanho do sofrimento ali descrito, seus olhares não desviam, permanecendo atentos. Isso, pois, o ser humano vê prazer e tem interesse em assistir cenas trágicas e grotescas quando mostradas em forma de arte, pois com elas é que se aprende e se entende o mundo.

A prova é-nos visivelmente fornecida pelos fatos: objetos reais que não conseguimos olhar sem custo, contemplamo-los como satisfação em suas imagens mais exatas; é o caso dos mais repugnantes animais ferozes e dos cadáveres. A causa é que a aquisição de um conhecimento arrebatado não só o filósofo, mas todos os seres humanos, mesmo que não saboreiem durante muito tempo essa satisfação. (ARISTÓTELES, 2007, p. 30)

É, em outras palavras, um jeito de dirigir a realidade e absorvê-la. Porém, para prender a atenção do leitor, é preciso também que a mimese construída naquele espaço seja considerada convincente ao leitor e comova-o ao ponto da catarse, efeito máximo dentro do texto literário. Para isso, vale-se de mais alguns conceitos e elementos importantes para o estudo dessa obra.

Um deles é o mito, que faz parte qualitativa do conceito de objeto, junto com o caráter e o pensamento. O mito nada mais é do que uma fabulação, a história em si que será trabalhada, por isso é considerado o elemento central dentro do texto, pois é por meio dele que teremos um arranjo sistemático das ações. Por isso é importante que tenhamos uma imitação una, ou seja, uma sequência de ações e fatos encadeados entre si, em que qualquer deslocamento alteraria a ordem do todo.

A imitação de uma ação é o mito (fábula); chamo fábula a combinação dos atos; chamo de caráter (ou costumes) o que nos permite qualificar as personagens que agem; enfim, o pensamento é tudo o que quer que seja ou exprime uma sentença. (ARISTÓTELES, 2007, p. 36)

Os mitos considerados bons e complexos são aqueles que se constroem com a junção da peripécia com o reconhecimento, criando, assim, o efeito de surpresa para o leitor. A peripécia nada mais é do que uma mutação de ações no sentido contrário, sempre obedecendo as leis do verossímil e do necessário. Já o reconhecimento se trata da passagem do não conhecimento ao conhecimento, culminando num estado de felicidade ou infelicidade, fomentando, assim, a peripécia. E um reconhecimento pode acontecer de cinco maneiras: forjado pelo próprio poeta, por meio de sinais, lembranças, silogismos ou ações, derivando da própria intriga, que é considerado o jeito mais poético.

A vida de Dôda é repleta de mudanças de sorte e curso, sempre pendendo entre a felicidade e a infelicidade. No romance *O tigre na sombra* (2012) temos tanto a peripécia quanto o reconhecimento acontecendo simultaneamente em algumas cenas, enquanto em outras há apenas a peripécia. E os reconhecimentos são, em geral, causados a partir de ações das próprias personagens entre si. Como quando Dôda descobre a traição do marido pela ligação de Dália, ou quando percebe que o menino para quem dera seu primeiro beijo não gostava dela de verdade.

No dia seguinte, eu com olheiras de não dormir de tão feliz, ele botou um bilhete sobre a minha mesa, embaixo de um livro: “Não comente com ninguém, nunca”.

Primeiro não me importei. Achei bonito: seria o nosso segredo.

Depois, pela distância fria dele, pelo olhar se desviando, porque me evitava, entendi, numa fulguração terrível entendi: ele não queria que soubessem que tinha beijado a menina de perna curta. (LUFT, 2012, p. 65-66)

Ou quando percebe – esse fato atrelado também à lembrança –, por meio das ações de sua mãe para com ela, que aquela mulher nunca a amou e nunca a amaria.

Em relação ao personagem em ação no mito, é importante, segundo Aristóteles (2007), que sejam retratados homens nem muito maus, nem muito bons, mas heróis em uma situação intermediária. Além disso, o mais relevante não é o caráter desse personagem, sim a sua vida e as suas ações dentro da história, pois “sem ação não há tragédia, mas poderia haver sem caracteres” (ARISTÓTELES, 2007, p. 36). Mas ainda se faz necessário que eles apresentem um caráter bom e coerente, ou seja, que suas ações e seu caráter atuem em harmonia sem fugir da essência do personagem.

A narradora-personagem pode ser considerada um herói em situação intermediária, uma pessoa que não pende nem para a maldade nem para a bondade em excesso, permanecendo no limite aceitável entre ambos. Dôda é uma menina rebelde, com acessos de raiva e que nem sempre se comportou; já foi capaz de ser cruel com outros, mas ainda é gentil, amável e empática com as pessoas com as quais se importa.

Eu era uma menina cheia de problemas: tinha acessos de fúria ou alegria sem explicação, vivia distraída, e ser chamada de volta para a realidade me deixava num humor terrível. Ora queria dançar e voar, ora achava que me arrastava desajeitada e feia. (LUFT, 2012, p. 36)

Em questão de seu caráter, é possível classificá-lo como bom, pois há uma bondade inocente dentro de Dôda, apesar de tudo. Ela tem a capacidade de olhar para sua mãe com carinho e, ao contrário de Dália, acredita que a mulher é capaz do amor, apesar de não ser algo tão visível em suas ações. Mesmo não sendo amada, talvez ela nunca tenha deixado de amar sua mãe. Além disso, mesmo depois de anos de afastamento, Dôda ainda cede seu tempo para visitar a irmã no hospital – momento que é descrito de forma rasa no texto por meio dos comentários em parênteses –, pois ela não tinha ninguém além de Dôda.

Suas ações e escolhas são todas pautadas de maneira coerente em relação à sua índole e à sua personalidade. Nada nela foge disso, pois, como já foi analisado acima, era natural que ela se precipitasse naquele primeiro relacionamento; toda a sua trajetória na infância justifica essa loucura de amor e esse desespero por ser desejada. O mesmo pode ser dito das outras personagens da trama. Mesmo que algumas situações possam soar inesperadas para os leitores no momento – como a traição de Dália –, há nelas coerência, não sendo situações inexplicadas ou que foram colocadas ali sem razão ou propósito. Toda a jornada das personagens na trama explica e justifica as ações que elas farão no futuro e durante a história.

Tanto na representação dos caracteres como no entrosamento dos fatos, é mister ater-se sempre à necessidade e à verossimilhança, de modo que a personagem, em suas palavras e ações, esteja em conformidade com o necessário e o verossímil, e que o mesmo aconteça na sucessão de acontecimentos. (ARISTÓTELES, 2007, p. 58)

Dito isso, a obra se tece dentro da perspectiva da verossimilhança interna. Ou seja, temos aqui o desenrolar das ações que geram consequências dentro da narrativa, como a própria traição de Dália, o relacionamento instável dos pais, entre outros acontecimentos.

Já a verossimilhança externa, na obra em questão, funciona junto ao impossível em alguns momentos, por contar com a existência de elementos destoantes da normalidade presentes dentro da narrativa de forma recorrente. Como a figura do próprio tigre de olhos azuis, escondido por entre as sombras.

Atrás da casa no fundo do quintal havia umas poucas árvores. Uma em especial era minha: ali eu me sentava para ler, brincar, não fazer nada, [...]. Me agachei, peguei no colo, era grande e pesado. Não era um gato: era um filhote de tigre. Havia listras escuras, ainda pálidas, no seu pelo dourado. (LUFT, 2012, p. 16)

Ou outros, como a presença do filho ciclope de Dália, que durou apenas uma semana de vida em seu colo, e a própria menina no espelho que conversava e imitava Dôda.

Apesar de cada um desses elementos fugir do que chamamos de possível, não há uma quebra dentro da verossimilhança, pois, por mais irracionais e estranhos que sejam, esses elementos seguem a regra dos textos ditos como fantásticos na literatura, cuja presença do inexplicável, do incerto, é o que os caracteriza. E há nessa estranheza uma certa lógica também.

É preferível escolher o impossível verossímil do que o possível incrível, e os assuntos poéticos não só não devem ser constituídos de elementos irracionais, mas neles não deve entrar nada de contrário à razão, salvo se for alheio à peça, [...] e nunca dentro do próprio drama, [...]. Primeiramente, não se deveriam compor fábulas desse gênero; mas, se há poetas que façam e de maneira que pareçam ser assaz razoáveis, pode-se introduzir nelas o absurdo, [...]. (ARISTÓTELES, 2007, p. 87)

Não é incomum que alguns romances, mesmo que não classificados dentro do guarda-chuva de textos insólitos, façam uso desses elementos para compor sua história. E aqui, nesta obra em específico, eles ajudam a compor o ar misterioso da narrativa e se fazem coerentes com a visão de mundo da narradora-personagem. Algo que ela puxou de sua Vovinha. Além disso, a própria imagem do tigre na sombra carrega um significado importante e de peso dentro da obra, abrindo brecha para várias interpretações diferentes.

O romance também arquiteta os acontecimentos e as cenas sem fugir do princípio do necessário. Nada ali sobra, nada fica de fora. Tudo ocorre como precisa ocorrer e cada mínimo detalhe, por mais simples que seja, tem sua relevância para a história. As cenas se enlaçam umas nas outras com precisão, mesmo com os saltos temporais de uma memória para a outra. Os recortes de momentos de Dôda são montados de acordo com o que é importante de fato para entender a sua história. Sendo assim, nada que é contado ao leitor acontece apenas por acontecer.

Hora de ir embora

Em conclusão a tudo o que foi apresentado aqui, vale trazer de volta os pensamentos de Donald Shüler (1989, p. 9):

O romance está morrendo e deve continuar a morrer. Um gênero que perdeu a possibilidade de morrer é que realmente está morto. A epopeia não pode morrer porque já há muitos séculos a morte silenciou que lhe animava o ritmo. Morta, a epopeia se eternizou. Alimentando-se de suas muitas mortes, é que o romance se mantém vivo.

Nesse breve fragmento é possível ver que, na visão do autor, as mortes dos gêneros são naturais para que eles possam se reinventar e ressurgir das cinzas. Ou seja, o romance sempre terá suas decadências e ascendências, é assim que ele ainda se mantém como um gênero de peso na literatura. A cada novo século, a cada novo período da nossa sociedade, os elementos romanescos mudam e se transformam para se adequarem aos gostos e às visões de seus leitores atuais. Junto a isso, o valor de originalidade postulada por Aristóteles (2007) e Schüler

(1989), pode-se dizer que cada autor traz algo de novo e inédito para sua obra, ao mesmo tempo que é cópia de seus antecessores.

No caso de Lya Luft em *O tigre na sombra* (2012), temos uma composição estrutural um tanto atípica, além de uma mescla linguística que brinca com as possibilidades sonoras e de significado das palavras. Um texto que se interrompe com fragmentos que, num primeiro momento, podem parecer sem nexos, quebrando o ritmo narrativo e remontando-o em algo peculiar, mas atraente. Se compararmos aos romances pós-Idade Média, veremos que nada se compara entre si, tendo essas características citadas em mente, mas ainda se assemelham por se enquadrarem no que chamamos de Modernidade. Afinal, o romance, para além das expectativas, reflete a quebra de limites, até mesmo entre ensaio e ficção.

E talvez seja nessa liberdade, nesses artifícios literários, que esse romance se faz como literatura. Ele não se prende a margens, mas as domina e as absorve como ondas que agarram os grãos de areia na praia. E muito mais que isso, a obra de Luft (2012) nos tira de nossas zonas de conforto, nos causa uma quebra e nos impacta logo na primeira frase. Há, nela, um espaço em que real e ficcional se confundem, e nessa confusão se cria a arte literária.

Referências

ARISTÓTELES. *Arte poética*. Trad. de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

LUFT, Lya. *O tigre na sombra*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

SHÜLER, Donald. *Teoria do Romance*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad. de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974. 199 p.



A jornada da donzela guerreira em *Infortúnios trágicos da Constante Florinda*

The warrior maiden's journey in *Tragic misfortunes of Constante Florinda*

Sabrina Lira Lima

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Cassia Maria Bezerra do Nascimento

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo: Este estudo analisa os processos residuais na construção da jornada da donzela guerreira na obra *Infortúnios Trágicos da Constante Florinda* (2006). Após acreditar na morte de seu amado Arnaldo, Florinda mata Dom Luís, veste-se de homem e foge, adotando o nome de Leandro. A narrativa revela um pouco mais sobre a construção da cultura e da literatura do barroco português e nos desperta para a realização de estudo residual, mais especificamente o processo de cristalização da donzela guerreira. Para isso foram utilizadas as seguintes leituras: para entender acerca da crítica sobre a novela, utilizamos *A Donzela-guerreira: um Estudo de Gênero*, de Walnice Nogueira Galvão (1997); *A História da Literatura Portuguesa*, de Antônio José Saraiva e Óscar Lopes (n/d); acerca da sistematização da teoria da residualidade literária e cultura, recorremos a Roberto Pontes (2017, 2020) e outros pesquisadores; acerca de Constante Florinda, ao estudos de Ingrid Karina Morales Pinilla (2016; 2021), presentes em suas dissertação de Mestrado, *O engenhoso filgado Dom Quixote de La Mancha e Infortúnios Trágicos da Constante Florinda: Intertextualidade e realidade*, e tese de Doutorado, *A heroína moderna Florinda e seus infortúnios em estudo comparativo dos cronotopos criativos mundo de Florinda e mancha de D. Quixote*.

Palavra-chave: Donzela guerreira; Processo residual; Cristalização.

Abstract: This study analyzes the residual processes in the construction of the warrior maiden's journey in the book *Tragic Misfortunes of Constante Florinda*. After believing in the death of her beloved Arnaldo, Florinda kills Dom Luís, dresses as a man and flees, adopting the name Leandro. The narrative reveals a little more about the construction of the culture and literature of the Portuguese baroque and awakens to carry out a residual study, more specifically, in the process of crystallization of the warrior maiden. For this, the following readings were used: to understand the criticism about the soap opera, we used *The Warrior Maiden: a Gender Study*, by Walnice Nogueira Galvão (1997); *The History of Portuguese Literature*, by Antônio José Saraiva and Óscar Lopes (n/d); regarding the systematization of the theory of literary and cultural residuality, we turn to Roberto Pontes (1999, 2015, 2017, 2018, 2020); and others researchers; studies on the Constant Florinda, by Ingrid Karina Morales Pinilla (2014; 2012), present in the master's thesis, *The ingenious gentleman Don Quixote of La Mancha and Tragic Misfortunes of the Constant Florinda: Intertextuality and reality*, and in the doctoral thesis, *The modern*

heroine Florinda and her misfortunes in a comparative study of the creative chronotopes of Florinda's world and Don Quixote's stain.

Keywords: Warrior maiden's; Residual processes; Crystallization.

Introdução

A novela portuguesa *Infortúnios Trágicos da Constante Florinda*, parte I, foi publicada pela primeira vez no ano de 1625 e conta os infortúnios de Florinda, uma jovem bela, filha de pais nobres, que aos 20 anos de idade se apaixona por Arnaldo – este já era apaixonado por ela há anos. Por muito tempo o cortejo entre eles ocorre por trocas de cartas e visitas secretas de Arnaldo ao jardim de Florinda, à espera de que ela aparecesse na janela. No entanto não é apenas de Arnaldo de quem Florinda rouba o coração, mas também de Dom Luís, filho dos mais nobres fidalgos de todo o reino. Esse jovem apaixonado por Florinda, tomado pela fúria e pelo desejo de vingança, tenta matar Arnaldo depois de ser rejeitado pela moça. Após assistir a uma batalha entre Dom Luís e Arnaldo, em que Arnaldo termina gravemente ferido, quase morto, e acreditando que ele morreu, Florinda veste-se de homem, mata Dom Luís e foge, passando então a perambular pelo mundo, assumindo o nome de Leandro, de modo a cumprir a sua promessa a Arnaldo de não casar com outro homem. A segunda parte da narrativa versa sobre as viagens de Leandro pelo mundo, que leva consigo a promessa de não amar outro homem, somente Arnaldo.

Em 1633 veio a público uma continuação, de nome *Constante Florinda*, parte II, que narra a história de Arnaldo percorrendo o mundo atrás de sua amada. Por algum acaso, encontram-se perdidas as primeiras edições. Sobre a novela *Infortúnios Trágicos*, que aborda a história de Florinda, há conhecimento das edições em 1625, 1633, 1665, 1672 e 1707; e da novela *Constante Florinda*, parte II, tem-se conhecimento das edições em 1633, 1635, 1671, 1708 e 1721. O livro que será utilizado neste estudo é baseado nos *Infortúnios Trágicos*, parte I, do ano de 1633, tendo como nome *Infortúnios Trágicos da Constante Florinda*, de Gaspar Pires de Rebelo, com organização, nota e posfácio por Adma Muhana.

A narrativa dessa obra busca “mover seus leitores, deleitando-os e ensinando-os para que fujam dos vícios e sigam as virtudes” (LACHAT, 2013, p.571), muitos dos discursos vistos na obra têm por objetivo ensinar e deleitar, sendo essa uma das características barrocas. Apesar de

ser definida como obra barroca, *Constante Florinda* também possui evidências de retomada do medievo, tal qual afirma Domício Proença Filho (2008, p. 169): “o pensamento cristão, herança medieval, não desapareceu diante do racionalismo renascentista: manteve-se subteraneamente para voltar à evidência com o Barroco”.

A obra também funde gêneros existentes na literatura seiscentista, além de apresentar elementos das epopeias gregas da antiguidade, e apresenta traços que se assemelham às novelas de cavalarias medievais. A obra *Constante Florinda* é uma das mais lidas nos séculos XVII e XVIII, e ainda assim há poucas menções a ela nas obras de literatura. No livro *História da Literatura Portuguesa*, de António José Saraiva e Óscar Lopes (s.d.), a obra é citada em poucas linhas como um complemento ao capítulo destinado a D. Francisco Manuel de Melo:

Aproveitamos o ensejo para registar à continuidade, na época barroca da ficção sentimental iniciada pela *Menina e Moça*, por vezes com esboços de caracterização psicológica interna, mas muito prejudicados, como vimos em Manuel de Melo, por um preciosismo descritivo, sentencioso e moralizante que permeia a narrativa e as falas ou missivas modelares, até ao quase *happy end* nupcial. O êxito editorial do gênero foi extraordinário. Verifiquemo-lo: *Infortúnio trágicos da constante Florinda* (1.^a parte 1625, 1672, 1707, 2.^a 1633, reed. 1671; reed. globais 1671; reed. globais 1684, 1761; constitui exceção à regra optimista, pois é uma das versões romanescas da lenda de Alataba, Alacaba ou Cava, nome depois alterado para Florinda, filha do rei Rodrigo violada pelo conde Julião de Ceuta, lenda já pateticamente contada na *Crónica Geral* e 1344) e as *Novelas Exemplares*, 1650, reed. 1670, 1684, 1700, 1712, 1761, do padre Gaspar Pires Rebelo.

Essas são as únicas palavras de Saraiva e Lopes (s.d.) dedicadas à obra e a Gaspar Pires Rebelo.

Pouco se sabe sobre a vida do autor Gaspar Pires de Rebelo, nascido em cerca de 1590. Foi frei e professor da Ordem de Santiago e faleceu no ano de 1642. Apesar de ter sido um dos maiores escritores do século XVII e a sua *Constante Florinda* ser uma das obras mais lidas nos séculos XVII e XVIII, quase não há menção sobre ambos nos livros de literatura portuguesa, e, quando há, geralmente ocorre de modo muito sucinto, como é possível observar na *História da Literatura Portuguesa*, de António José Saraiva e Óscar Lopes.

No entanto alguns pesquisadores acabaram se interessando pelos textos do autor, destacando-se Adma Muhana, que estuda o gênero da epopeia em prosa seiscentista e realizou análises sobre a obra *Constante*

Florinda, e Ingrid Karina Morales Pinilla, que desenvolveu pesquisas sobre a obra em sua dissertação *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La mancha e infortúnios trágicos da constante Florinda: intertextualidade e residualidade*, de 2014, e sua tese *A heroína moderna Florinda e seus infortúnios em estudo comparativo dos cronotopos criativos mundo de Florinda e Mancha de D. Quixote*, de 2021.

Contudo, ao se analisar a novela de cavalaria, é possível perceber que dela podem surgir novos estudos. Pensando nisso, foi realizado este estudo a respeito da personagem feminina Florinda, do percurso da heroína e dos aspectos residuais das novelas de cavalarias medievais e clássicos gregos. Florinda se constrói como a figura da donzela guerreira cujas características podem ser encontradas de forma similar em outras obras, de maneira cristalizada, sendo o resíduo de um mito existente de outra cultura que se transforma e ressurge em algo novo.

É com essa perspectiva que aqui analisamos o mito como objeto que se renova e se adapta de acordo com o tempo e o espaço, modificando-se de uma cultura para outra, em um movimento constante que compreendemos como cristalização.

Outro conceito analisado é o de donzela guerreira, o qual estudamos como mito que existe de forma cristalizada na obra *Infortúnios Trágicos de Constante Florinda*.

Leituras sobre a teoria da residualidade

A Teoria da Residualidade foi sistematizada pelo professor, poeta e pesquisador Roberto Pontes, que observou, nos estudos literários, a perspectiva de pesquisa acerca dos resíduos enquanto fragmentos remanescentes do passado que permanecem existentes no presente e no futuro de maneira involuntária na mente humana, sendo refletido na literatura e na cultura: “resíduo, para a Teoria da Residualidade, é o que resta, o que remanesce de um tempo em outro, seja do passado para o presente, seja por antecipação do futuro” (PONTES, 2017, p. 14).

Esse processo de modificação residual em diferentes culturas ocorre por meio da hibridação cultural que esclarece que as culturas se comunicam, se encontram e fecundam, dando origem a algo novo, sendo esclarecida por Carlos Oliveira (2017, p. 48) como:

[...] uma dinâmica de encontros, de cruzamentos, que há entre culturas. Esses contatos, no entanto, não ocorrem de maneira nula, sem que existam influências entre si. Eles contribuem com o imbricamento

de costumes, com a hibridação dos aspectos culturais, gerando novos comportamentos.

É devido à hibridação cultural que hoje a sociedade possui diversas crenças, religiões e costumes que a definem. Juntamente com esses aspectos culturais, o mito se faz presente na mentalidade de um povo que é “um conjunto difuso de imagens a que se referem todos os membros de um mesmo grupo, estando associada intrinsecamente ao resíduo” (PONTES, 2020, p. 35). Assim, a mentalidade é a forma como os seres humanos pensam o mundo e esse pensamento é transmitido pela história por meio dos resíduos. Dessa forma, a mentalidade da donzela guerreira sobrevive e passa residualmente por meio dos mitos.

Além de mentalidade, dentro da Teoria da Residualidade recorre-se ao termo imaginário, que é a maneira como um determinado grupo de uma determinada época pensa sobre si e sobre o que existe à sua volta. Para Cassia Silva (2019, p. 103-104), o imaginário

[...] constitui-se de um aglomerado de imagens acomodadas num recipiente que é a mente humana. Mas não a mente de indivíduo em particular, mas de um grupo social. No entanto, essas imagens, mesmo quando tratam de um mesmo tema, podem variar de acordo com o tempo e o espaço.

Mentalidade e imaginário são compreendidos como termos diferentes: a mentalidade possui longa duração; o imaginário, curta. O imaginário é uma tradução da mentalidade que varia de acordo com o tempo e o espaço, sendo possível devido à hibridação cultural e ao processo de cristalização.

Portanto, é importante também destacar o termo cristalização, que, nas palavras de Iêda Barbosa (2020, p. 223), “é a lapidação pela qual determinado sedimento cultural passa, adaptando-se a um novo clima, a uma nova realidade, isto é, cristalizando-se”, surgindo disso uma nova obra.

Aqui estão destacados, portanto, termos operacionais aplicados neste estudo.

Sobre o mito

Desde a Antiguidade a humanidade carrega o costume de utilizar os mitos para explicar o mundo, os fatos da realidade e os fenômenos da natureza. Os mitos representam uma “história verdadeira” de caráter sagrado que ocorreu nos primórdios dos tempos; narram uma realidade

que existia, contendo diversas simbologias, personagens sobrenaturais e heróis; revelam o surgimento dos deuses e dos seres humanos; e são interligados por fatos da realidade histórica.

Nas palavras de Adriana Monfardini (2005, p. 51), “os mitos descrevem acontecimentos que dizem respeito ao ser humano; relatam não apenas a origem das coisas, mas os acontecimentos primordiais que determinaram a condição do homem no mundo e o constituíram tal como ele é”. Conhecer o mito significa(va) aprender o sentido das coisas, conhecer sua origem. Uma das funções do mito é explicar a origem dos fatos não compreendidos, atuando como um guia para o comportamento humano em equilíbrio com os valores e as estruturas das sociedades.

Segundo Joseph Campbell (2015, p. 51), em seu livro *As transformações do mito através do tempo*, o mito “Também está ligado à pedagogia do indivíduo, fornecendo-lhe uma pista que lhe sirva de guia [...]. Ele sintoniza a pessoa com o ciclo da própria existência, com o ambiente em que ela vive e com a sociedade que já está integrada no ambiente”.

Assim, o mito possui uma característica didática e ao mesmo tempo simbólica, com narrativas que envolvem personagens sobrenaturais, humanos e sagrados que servem como um modelo para a humanidade e fazem parte da cultura e da crença de um povo.

Para Francisca Yorrana da Silva e Edvirges Maria Lourenço da Silva (2017, p. 86), “O mito sobrevive ao longo do tempo por meio da tradição, diferenciando-se e se repetindo: repetindo-se porque se identifica com o seu antecessor e se diferenciando porque se apresenta de uma forma diferente”.

Para existir, o mito preciso ser aceito por uma coletividade. Nos tempos antigos (ou para os povos originais), o mito se confunde com a própria história, sendo impossível identificar sua autoria, existindo por meio da tradução e sendo reproduzido permanentemente, o que faz com que haja uma harmonia entre o homem, a história e a sua natureza.

Assim, a donzela guerreira é como um mito que permanece vivo e se reproduz na cultura, adaptando-se à sociedade.

O mito da donzela guerreira

A mítica da donzela guerreira, figura feminina que se disfarça de homem, está presente desde tempos remotos na literatura, na história e

noutras civilizações e culturas, e as características básicas da personagem são quase sempre as mesmas. No livro *A donzela-guerreira: um estudo de gênero*, Walnice Galvão (1997, p. 12) afirma que a personagem é descrita como alguém que:

Corta os cabelos, enverga trajes masculinos, abdica das fraquezas femininas – faceirice, esquivança, sustos –, cinge os seios e as ancas, trata seus ferimentos em segredo, assim como se banha escondido. Costuma ser descoberta quando, ferida, o corpo é desvendado; e guerreira; e morre.

A donzela guerreira é uma heroína que rompe com os padrões estabelecidos para as mulheres de uma sociedade patriarcal. Aristóteles (2003), na *Poética*, distingue o herói na tragédia como aquele que desvenda os mistérios da vida, revelando, com isso, a verdadeira face do homem, como o herói que está sempre entre o ideal e o divino. Sendo alguém sublime, o herói é aquele que desceu às profundezas de si mesmo e renasceu. Para o presente estudo, estendem-se essas características tanto ao homem quanto à mulher com coragem para adentrar diversas esferas do desconhecido e adquirir novos conhecimentos. Joseph Campbell (2007, p. 28), em *Herói de mil faces*, descreve o herói como “homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais”. Consequentemente, as definições descritas nas histórias de donzelas guerreiras são sobre mulheres que romperam paradigmas patriarcais e buscaram vencer as adversidades, grande parte delas envergando trajes masculinos, ainda como resíduo das culturas que não permitem que as mulheres, vestidas como mulheres, sejam heroínas ou mantêm, para elas, trajes inadequados a aventuras.

O mito da donzela guerreira se faz presente no imaginário cuja figura feminina está ligada a grandes guerreiras que venceram batalhas épicas, sendo possível encontrar essas características na mitologia escandinava por meio da história das valquírias, que eram mulheres guerreiras mensageiras de Odin, descritas como

[...] mulheres-soldado que procediam os guerreiros nas batalhas, decidiam o futuro deles e os conduziam ao Valhalla. Eram representadas como amazonas de estonteante beleza, carregando armas brilhantes, cercadas por nuvens, que despertavam nos soldados paixões ardentes destinadas a um final infeliz. (JULIEN, 2005, p. 206).

As valquírias eram virgens guerreiras que cavalgavam armadas de elmos e lanças. A ideia de mulheres guerreiras também é encontrada na Grécia Antiga por meio da *Eneida*, de Virgílio, que conta a história

de Camila, guerreira virgem seguidora da Deusa Diana. Na *Iliada*, de Homero, é contada a história da rainha amazona Pentessiléia, que luta com Ulisses na batalha de Tróia.

Assim como as valquírias, as amazonas são “guerreiras que viviam em bando, constituindo uma tribo exclusivamente feminina, que só aceitava homens em transição para gerar filhos” (GALVÃO, 1997, p. 48). Filhas de Ares, o deus da guerra, queimavam o seio direito para facilitar a utilização do arco. Entre as amazonas mais conhecidas, temos a história de Hipólita, rainha das amazonas, filha de Ares e da rainha Otreta; possuía um cinturão mágico de couro dado a ela por Ares por ser a melhor guerreira entre as amazonas, sendo este um símbolo de seu poder. Hipólita perde seu cinturão numa batalha com Hércules – a obtenção é o nono dos dozes trabalhos de Hércules.

Em Portugal temos a obra que é objeto do presente estudo, *Infortúnios Trágicos de Constante Florinda*, publicada em 1625, que traz como protagonista Florinda, filha de nobres, que não se contentava com a posição da mulher e, além de aprender diferente idiomas, aprende a “tanger alguns instrumentos, cantar e dançar a eles, em que era muito destra, e algumas vezes em uma quinta sua tomava lições de esgrima e passeava em um cavalo, com quem se aparelhava para sair à praça do mundo e correr lanças com a fortuna” (REBELO, 2006, p. 40).

Florinda, já no início da novela, demonstrava habilidades comuns ao imaginário masculino, ao invés do que era esperado das mulheres do século XVII.

No Brasil, dentro da Floresta Amazônica, há a lenda das Icamiabas, que representam a virilidade, a luta, a força, a coragem e a resistência. Conhecidas como mulheres sem marido ou que não têm seio, as mulheres guerreiras viviam em povoados constituídos apenas por mulheres. Segundo Silmara dos Santos (2017, p. 7):

Elas caçavam, pescavam, construíam suas casas, lutavam – quando necessário e cuidavam das filhas. Após um ritual de “acasalamento”, em que as mulheres guerreiras uniam seus corpos aos dos homens de outras tribos, elas engravidavam e ficavam somente com as meninas, para assim poderem ensiná-las como se tornar uma guerreira, já que os meninos eram entregues aos pais.

A história das Icamiabas mostra mulheres donas de si e de seus corpos vivendo conforme as suas vontades e dando origem a uma nova forma de viver. De fato, existem diversas cristalizações dessa figura de

donzela guerreira e esse modelo existente na sociedade é modificado e adaptado de acordo com a cultura da época e o espaço. Assim, o arquétipo do mito das amazonas é um resíduo desse perfil existente em outras culturas:

Esse arquétipo se constitui em diálogo com o mito das amazonas: mulheres belicosas, guerreiras por natureza e com características andrófobas. Assim, a guerreira Amazona se hibridiza com a figura da donzela guerreira cristã que, por circunstâncias diversas, traveste-se de donzela guerreira. (PINILLA, 2021 p. 125).

Entre todas essas combatentes, acredita-se que a maior combatente histórica conhecida é Joana d'Arc, que conduziu o exército francês para o campo de batalha no século XV. Acredita-se que a primeira narrativa da donzela guerreira surgiu na cultura oriental com a balada chinesa de *Mu-lan*, século V, jovem donzela que foi para a guerra no lugar de seu pai lutar contra os tártaros, sendo a primeira donzela guerreira existente na literatura.

No Brasil, além da imagem do mito da donzela guerreira na lenda das Amazonas, é possível trazer como exemplo, na produção literária do século XX, as protagonistas dos romances *Luzia-Homem*, de Domingos Olympio, e *Memorial de Maria Moura*, de Rachel de Queiroz.

A donzela guerreira em Infortúnios Trágicos da Constante Florinda

Para análise do percurso da donzela guerreira, segue-se como base a dissertação de Mestrado e a tese de Doutorado de Ingrid Karina Pinilla (2016, 2021), que fez um estudo comparado analisando a estrutura de pensamento do homem e a sua organização social embasada nos estudos sobre Bakhtin, oferecendo subsídios para mostrar a importância da novela *Infortúnios Trágicos da Constante Florinda* para a literatura. A dissertação é um estudo intertextual e residual; a tese, uma comparação entre os cronotopos de Quixote e Florinda. Como Bakhtin aborda a desintegração do mundo do romance em mundo dos heróis, Pinilla (2021) apresenta Florinda como uma heroína, por ser protagonista com um conjunto de particularidades autênticas, compreendendo a carnavalização bakhtiniana.

De acordo com Ingrid Karina Pinilla (2021, p.15-16):

Na perspectiva bakhtiniana, o tempo-espaço carnavalesco representa o mundo às avessas, por isso é importante reconhecer qual é o contexto

oficial, extracarnavalesco, do qual se denuncia aspectos que são ampliados com a lente da paródia e do riso ambivalente, num livre contato familiar.

Embora tenhamos escolhido chamar nosso objeto de estudo de novela, observamos que Pinilla compreende os *Infortúnios Trágicos* como romance heterodiscursivo, uma vez que ele abarca todas as tensões humanas existidas em torno da história, sendo, portanto, um gênero em evolução, progredindo com as circunstâncias da vida. Reconhece-se, assim, que há certa dificuldade em categorizar os *Infortúnios Trágicos da Constante Florinda*, uma vez que a obra passa por um processo interno de hibridização, havendo uma mistura de gêneros, o que Pinilla (2021, p. 46) aponta como “romancização de outros gêneros”, pois o romance faz essa miscigenação entre gêneros, eliminando uns e mesclando outros, possibilitando uma nova interpretação. Com isso, ela apresenta a definição de cronotopo como uma relação entre o espaço e o tempo, em que no cronotopo artístico-literário há “uma fusão de indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto” (PINILLA, 2021, p. 67). Assim, as modalidades de gênero são determinadas pelo cronotopo e o espaço é intensificado e incorporado no tempo, no enredo e na história; o espaço é medido pelo tempo e os vestígios do tempo são revelados no espaço.

Para Pinilla (2021), a narrativa de Florinda se entrelaça com as histórias de outras personagens femininas que a heroína cruza no cronotopo Mundo. Esse entrelaçamento causa modificação na vida das personagens, e há certas semelhanças em alguns casos. Reconhecemos, nesse entrelaçamento, a hibridização cultural, uma vez que, ao longo de seu percurso, Florinda tem contato com outras culturas, mesclando-se a elas e modificando a si mesma e a vida de outras personagens. Assim, Florinda/Leandro toma conhecimento dos infortúnios de outras mulheres, ora ajudando-as com seus conflitos, ora causando-lhes problemas.

Quando se fala dos *Infortúnios Trágicos da Constante Florinda* há a imagem de uma mulher diferente das características encontradas nas mulheres do século XVII, cujo período era marcado por mulheres oprimidas, invisíveis, caladas e, em alguns casos, mortas brutalmente em nome da honra masculina. O surgimento do mito da donzela guerreira traz uma nova perspectiva em volta da imagem da mulher: a mulher independente que luta as próprias batalhas.

De acordo com Gislaine Godoy e Célio Costa (2017), durante esse período da história a sociedade estava dividida em duas áreas, os seculares e os religiosos, sendo o número de religiosos bastante elevado. Estes, então, conduziam as irregularidades de comportamento que estigmatizaram a época. O povo era analfabeto e as mulheres que tinham acesso à cultura eram as nobres e as burguesas, cujos familiares decidiam como elas seriam instruídas, e, caso fossem religiosas, poderiam ocupar alto cargo dentro dos conventos. Às mulheres só eram cabíveis duas opções: a vida em família, ou seja, o matrimônio, e o convento, sendo, em muitos casos, a melhor opção.

Florinda foge do modelo de mulher esperada no século XVII, o que é retratado no início da narrativa, quando, desde criança, ela não é instruída apenas em cultura, como canto, dança e desenho, mas também tomava lições de esgrima, passeava a cavalo e tinha todo o tipo de ensinamento cujo pai aprovava “pretendendo também com bons exercícios desviá-la de algum amor” (REBELO, 2006, p. 40). Assim, o foco de Florinda nunca foi o casamento e ela também não possuía o convento como opção. Florinda, nesse caso, assemelha-se à balada chinesa de *Mu-lan*, que se veste de soldado e vai para a guerra no lugar do pai; muito embora em nenhum momento da narrativa fique claro que Florinda iria para uma batalha, apenas que foi treinada com práticas e exercícios típicos de homens que os tornavam cavalheiros.

Conforme crescia, Florinda chamou a atenção de Arnaldo, que por ela se apaixonou. Arnaldo e Florinda passam dias trocando cartas de amor, porém Dom Luís, filho de um nobre fidalgo, amava Florinda em grande excesso e, mesmo sendo rejeitado pela dama, decide escrever a ela uma carta afirmando que, se ela não correspondesse esse amor, causaria a ela grandes desgostos: mataria aquele que ela amava. Mas Florinda não se abala pela ameaça de Dom Luís e lhe escreve uma carta em que diz amar outro e que esse amor “nem a morte será o bastante para o desfazer” (REBELO, 2006, p. 60).

Outro elemento que mostra que Florinda tem traços de uma donzela guerreira, segundo a definição de Walnice Galvão (1997, p.12), é o fato de ela não temer as ameaças de Dom Luís nem ceder às vontades dele, sendo alguém que “abdica das fraquezas femininas – faceirice, esquivança, sustos”.

Conseqüentemente, Dom Luís, sentindo-se desprezado, arma uma cilada para matar Arnaldo na frente de Florinda, e devido a Arnaldo

ficar muito ferido da batalha, Florinda acredita que o amado teria morrido. Ela, então, promete vingar a morte de Arnaldo e jamais aceitar a mão de outro cavaleiro. Para isso, veste-se de homem, mata Dom Luís e, em seguida, foge para longe. Florinda defende a sua honra, papel que até então era desempenhado por um homem; assim, “transgride a convenção do século XVII, em que o pai e os irmãos mais velhos cobram vingança pelas mulheres. Dessa forma, toma o direito de defender sua própria honra, de escolher sua identidade e manter-se livre” (PINILLA, 2021, p. 131).

Florinda, mais uma vez, apresenta uma das características ilustrada à mulher no mito da donzela guerreira: é alguém que precisa esconder suas características femininas vestindo-se de homem e comportando-se como tal, uma vez que não retornaria à casa dos pais; seguiria um novo rumo pelo mundo; continuaria solteira; e teria liberdade que escolher o que fazer de sua vida.

Além disso, a obra *Infortúnios Trágicos da Constante Florinda* é a todo momento aparada pelo sentimento do amor cortês, uma vez que todos os infortúnios sofridos pela personagem ocorrem devido à promessa de amor que ela fez a Arnaldo de somente amá-lo e jamais casar-se com outro. Em vista disso, Florinda vagueia pelo mundo com a mesma determinação amorosa com qual os cavaleiros andantes seguiam seus caminhos, dedicando suas batalhas a suas damas e sofrendo por um amor impossível, uma penitência amorosa que alude até mesmo à história de Amadis de Gaula, a quem Florinda se compara em alguns trechos da obra; mas, além das comparações e citações de Amadis realizadas pela protagonista, a penitência amorosa é o fator de maior semelhança entre os dois, pois a promessa de amor faz com que eles perambularem pelo mundo em solidão, consumidos pelo sofrimento do amor perdido.

Como resíduo da literatura medieval, Florinda utiliza o amor cortês como um escudo para realizar suas aventuras: “a protagonista reforça sua promessa de amor que representa a sua liberdade de escolha, a liberdade de não ser deixado dominar pelas imposições sociais e sua intenção de se manter constante aos seus ideais e sua emancipação” (PINILLA, 2021, p. 132).

Esse ideal de amor cortês vai de encontro ao momento histórico que a sociedade vivia. Logo, o modelo de donzela guerreira só foi aceito porque Florinda teria como penitência vagar pelo mundo para cumprir

a promessa feita a seu amado; caso não houvesse tal promessa, caberia a ela o estilo de vida das demais mulheres da época: o casamento ou o convento.

Em sua fuga e viagem pelo mundo, Florinda se depara com infortúnios de outras mulheres, como a de Artêmia, cuja obsessão de um homem por si faz com que ela fuja de casa e, em parte da história, se vista de homem como forma de proteção, sendo esse o único meio de não ser encontrada pelo responsável por suas angústias. Nessa parte da história percebe-se a característica de donzela guerreira também em Artêmia, que enfrenta suas adversidades vestida de homem.

Em diversos fragmentos da história Florinda, travestida de Leandro, passa por diversas provações, sendo a primeira delas sua luta com um leão, em que o mata com um tiro da pistola, salvando a sua vida e a de Artêmia; em seguida é capturada por Felício, responsável pelo sofrimento de Artêmia; e quando consegue fugir das mãos dele, parte para Bolonha, onde conhece a história de Ótávio e fica noiva/o de Felisberta. Todas essas viagens pelo mundo faz com que Florinda/Leandro entre em contato com diversas culturas e se adapte a diversos fatores, pois ora luta, ora está presa/o, ora está noiva/o, entre outras adversidades.

Em algumas partes da narrativa Florinda/Leandro confunde o leitor quanto a seu intento, mas ao longo da história fica claro que o objetivo de Florinda é cumprir sua promessa feita a Arnaldo. A proposta de casamento realizada com Felisberta teve como acordo que, no prazo de um ano ou dois, Florinda/Leandro poderia cursar a universidade, visto que esta era uma categoria de ensino proporcionada apenas ao sexo masculino. Florinda/Leandro enxergou na proposta uma oportunidade para seguir estudando e, em seguida, planeja sua fuga:

O que vendo Otávio pediu a Leandro quisesse reparar sua vida dando palavra de ser esposo de Felisberta, que lhe dava a sua de lho agradecer enquanto vivesse. E movido Leandro de lástima com que lhe pedia o remédio de sua vida, e vendo que não corria perigo em dizer sim, visto o poder-se ausentar quando quisesse, deu logo a palavra a Fulgôcio de fazer o que pedia, porém com condição que o havia de sustentar a um ano, ou dous em a Universidade. (REBELLO, 2006, p. 102).

Florinda/Leandro aproveita as oportunidades dadas a ela, travestida de homem, que não eram permitidas a mulheres. Rompendo paradigmas, ela vence as limitações históricas e sociais.

A obra também faz uma paródia sobre relação de homens e mulheres, visto que, na sociedade, só cabe às mulheres o papel de se apaixonar e se casar. Assim, todas as mulheres da narrativa se apaixonam por Leandro, num jogo de amor cortês que mostra que o amor é algo superficial que se baseia no ideal cavaleiresco do homem que seduz e da dama, a mulher, a quem cabe aceitar a corte e casar ou ir para o convento.

O disfarce de Florinda travestida de Leandro chega ao fim quando Beamunda, mulher do príncipe Aquilante, se apaixonou por Leandro. Para escapar de uma cilada armada por ela e fugir da morte, Leandro desnuda seus seios e revela ser uma mulher. Após esse acontecimento, Florinda é presa em uma torre e posteriormente é mandada para um convento.

Dessarte, como mulher ou travestida de homem, Florinda sofre constantemente e vive incessantemente essa busca pela liberdade: enquanto travestida, a todo momento encontra-se fugindo e embarcando para um novo rumo; enquanto mulher, é enclausurada, seja presa numa prisão ou num convento, sendo esse cárcere uma metáfora da vida da mulher seiscentista.

A vida de infortúnios e prisões se encerra quando, num torneio com a promessa de sua mão – imposição sobre a qual a protagonista já havia elaborado um plano de fuga –, Florinda reencontra Arnaldo e finalmente pode abandonar a vida de infortúnios, fugas e prisões para, então, ser feliz ao lado de seu amado. Ao final, a heroína cumpre com muito prazer a imposição do casamento que era incumbido às mulheres da época. Por conseguinte, ela é uma heroína para sociedade da época, o ideal de exemplo a ser seguido pela coletividade.

Assim, desde o início da narrativa, quando realizava atividades típicas de homens, como o treinamento de esgrima, é evidenciado que Florinda não era como as outras mulheres da época, mas as imposições da sociedade renascentista faziam com que ela tivesse comportamentos esperados para a época ao mesmo tempo que apresentava características que a assemelham às mulheres guerreiras das epopeias gregas e da mitologia escandinava: mulheres-soldado que cavalgavam os cavalos armadas. Mas esses elementos só surgem de forma residual na narrativa quando Florinda se transverte de homem.

Sobre as definições e os percursos do herói, Joseph Campbell, em *O herói de Mil Faces*, apresenta que todo herói segue uma mesma base de jornada, afirmando que a aventura do herói segue três etapas: a partida, a iniciação e o retorno.

O primeiro estágio da jornada do herói é o chamado da aventura que, de acordo com Joseph Campbell (2007, p. 66),

[...] significa que o destino convocou o herói e transferiu-lhe o centro da gravidade do seio da sociedade para uma região desconhecida [...]. A aventura pode começar como um mero erro, como ocorreu com a aventura da princesa do conto de fadas; igualmente, o herói pode estar simplesmente caminhando a esmo, quando algum fenômeno passageiro atrai seu olhar errante e leva o herói para longe dos caminhos comuns dos homens.

O chamado para aventura pode se iniciar por meio de um erro, um acaso, a marca o início do despertar do eu, o que, para Florinda, inicia-se com a batalha de Dom Luís com Arnaldo, em que, por achar que seu amado havia morrido, ela resolve “vestir-se em trajes de homem e sair-se de casa de seu pai em um cavalo pelo mundo donde a aventura a guiasse até lhe dar o fim que ela quisesse” (REBELO, 2006, p. 67).

Posteriormente ocorre a iniciação: “tendo cruzado o limiar, o herói caminha por uma paisagem onírica povoada por formas curiosamente fluidas e ambíguas, na qual deve sobreviver a uma sucessão de provas” (CAMPBELL, 2007, p. 102). As provas iniciam-se no momento em que Florinda foge após matar Dom Luís e passa por diversas provações e aventuras no mundo.

E a última parte é o retorno, quando:

Terminada a busca do herói, por meio da penetração da fonte, ou por intermédio da graça de alguma personificação masculina ou feminina, humana ou animal, o aventureiro deve ainda retornar com o seu troféu transmutador da vida. O círculo completo, a norma do monomito, requer que o herói inicie agora o trabalho de trazer os símbolos de sabedoria, o Velocino de Ouro, ou a princesa adormecida, de volta ao reino humano, onde a benção alcançada pode servir à renovação da comunidade, da nação, do planeta ou dos dez mil mundos. (CAMPBELL, 2007, p. 195).

O retorno finaliza o ciclo e pode representar o renascimento ou a morte do passado. Nessa fase o herói rompe todas as barreiras e é elevado a outro nível. Para Florinda, esse evento está na parte final de sua história, quando reencontra Arnaldo, não precisa mais fugir e finalmente pode ser feliz ao lado de seu amado.

Portanto, apesar de existirem diversos modelos de heróis e heroínas, todos passam pelo mesmo ciclo, com suas jornadas cheias de aventuras e descobertas, sendo suas histórias resíduos de outras histórias.

Considerações finais

O mito da donzela guerreira está presente na mentalidade de diversos povos. Desde a Antiguidade já eram descritas as características das mulheres guerreiras, e essas definições eram passadas de geração a geração. A figura da donzela guerreira acaba desconstruindo alguns parâmetros sociais impostos sobre a mulher, o que permite que ela transite no campo masculino, sendo uma reinvidicação do empoderamento feminino, pois, nesse campo, ela não apenas se veste como homem, mas também luta por sua honra e liberdade.

Por meio da hibridação cultural, essa comunicação existente entre culturas faz com que a cultura do cavaleiro medieval seja vista de forma cristalizada no barroco, sendo encontrada essa figura de herói em *Constante Florinda*. O herói compreende essa relação com o divino, um exemplo para seu povo, um modelo inatingível que serve como um parâmetro para a busca eterna dos homens; por conseguinte, o herói é o homem ou a mulher que conseguiu vencer suas barreiras. Assim, a jornada do herói não é a mesma para todos, pois eles sofrem transformações de acordo com o tempo, mas seus elementos permanecem residuais.

Desse modo, ao longo da narrativa encontram-se características na donzela guerreira, Florinda, que a definem como uma heroína, uma vez que, mesmo fugindo do que era esperado das mulheres da sociedade barroca, utilizando a promessa realizada a Arnaldo para viver uma vida aventuras, ela rompe barreiras, em traços de amor cortês, esse amor divino que sobrevive à morte, para justificar suas atitudes.

Ao longo da narrativa fica evidente que para a mulher, quando ela foge do padrão esperado da sociedade da época, que é o casamento ou o convento, sobra uma vida de sofrimento e perseguições, sem a liberdade de escolha, como é o caso de Artêmia, que, ao negar se casar com Felício, passa a ter diversos infortúnios, sempre fugindo com medo de ser capturada; e o mesmo com Florinda, que se traveste de Leandro e passa a ter uma vida de fugas para cumprir sua promessa, uma vida de infortúnios mesmo estando em liberdade.

Visto que o herói apresenta o modelo ideal a ser seguido pela sociedade, Florinda cumpre com os preceitos impostos pela sociedade da época. Apesar de tantas fugas, ao final ela cumpre o que era esperado de uma dama. Assim, a hibridação cultural precisa ser observada em uma análise da heroína, aqui a donzela guerreira Florinda, e da trajetória que esta segue em sua história.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad., prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Souza. 7. ed. Rio de Janeiro: Departamento Editorial da INCM, 2003.

BARBOSA, Iêda Carvalhêdo. Os resíduos medievos do corpo grotesco em Gabriela, cravo e canela, de Jorge Amado. In: LIMA, Francisco Wellington Rodrigues *et al* (Orgs.). *Matizes de Sempre-viva: residualidade, literatura e cultura*. Macapá: UNIFAP, 2020.

CAMPBELL, Joseph. *As transformações do mito através do tempo*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *A donzela-guerreira: um estudo de gênero*. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

GODOY, Gislaíne A. Valadares de; COSTA, Célio Juvenal. As representações do feminino no período compreendido entre os séculos XVII ao XIX pela ótica das imagens filmáticas. *Historiæ*, Rio Grande, v. 8, n. 2, p. 155-170, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/7316>. Acesso em: 4 jul. 2022.

JULIEN, Nadia. *Dicionário Rideel de Mitologia*. Trad. de Denise Radonovic Vieira. São Paulo: Rideel, 2005.

LCHAT, Marcelo. A doutrina estoico-cristã na Constante Florinda. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 569-595, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/37518349/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MONFARDINI, Adriana. O mito e a literatura. *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*, v. 5, p. 50-61, 2005. Disponível em: <https://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 14 jan. 2022.

OLIVEIRA, Carlos Henrique Peixoto de. A voz submissa do sirventês medieval como resíduo na poesia política de Thiago de Melo. In: PONTES, Roberto; MARTINS, Elizabeth Dias; CERQUEIRA, Leonildo; NASCIMENTO, Cassia Maria Bezerra do (Orgs.). *Residualidade e Intertemporalidade*. Curitiba: CRV, 2017.

PINILLA, Ingrid Karina Morales. *O engenho fidalgo Dom Quixote de la mancha e Infortúnios Trágicos da Constante Florinda: Intertextualidade e Residualidade*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5201>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PINILLA, Ingrid Karina Morales. *A heroína moderna Florinda e seus infortúnios em estudo comparativo dos cronotopos criativos Mundo de Florinda e Mancha de*

D. *Quixote*. 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43137>. Acesso em: 4 jul. 2021.

PONTES, Roberto. A Propósito dos Conceitos Fundamentais da Teoria da Residualidade. In: PONTES, Roberto; MARTINS, Elizabeth Dias; CERQUEIRA, Leonildo; NASCIMENTO, Cassia Maria Bezerra do (Orgs.). *Residualidade e Intertemporalidade*. Curitiba: CRV, 2017.

PONTES, Roberto. Pródromos conceituais da Teoria da Residualidade. In: LIMA, Francisco Wellington Rodrigues *et al.* (Orgs.). *Matizes de Sempre-viva: residualidade, literatura e cultura*. Macapá: UNIFAP, 2020.

PROENÇA FILHO, Domicio. *Estilos de Época na Literatura*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2008.

REBELO, Gaspar Pires de. *Infórtúnios Trágicos da Constante Florinda*. Org., notas e posfácio de Adma Muhana. São Paulo: Globo, 2006.

SANTOS, Silmara Aparecida dos. Ykamiabas – mulheres guerreiras: entre mitos, lendas, historicidade, gênero e sexualidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: 2017. Disponível em: http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499182317_ARQUIVO_artigofazendogenerocorrigido2017.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

SARAIVA, António José. *História da Literatura Portuguesa*. 6. ed. corrigida e atualizada. Porto: Porto Editora, s.d.

SILVA, Cássia Alves da. A Teoria da Residualidade e sua Sistematização. In: PONTES, Roberto; MARTINS, Elizabeth Dias; LEAL, Tito Barros; NASCIMENTO, Mary; CRAVEIRO, William (Orgs.). *Todas as idades são contemporâneas: estudos de residualidade literária e cultural*. Macapá: UNIFAP, 2019.

SILVA, Francisca Yorrana da; SILVA, Edvirges Maria Lourenço da. O mito da donzela guerreira: residualidade no memorial de Maria Moura. In: PONTES, Roberto; MARTINS, Elizabeth Dias; CERQUEIRA, Leonildo; NASCIMENTO, Cassia Maria Bezerra do (Org.). *Residualidade e Intertemporalidade*. Curitiba: CRV, 2017.

O francês como língua de dominação na literatura francófona

French as a dominant language in french-speaking literature

Sarah Fernandes
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo: Pascale Casanova, na sua obra *A Língua mundial: tradução e dominação* (2021), conta a história de como o francês virou uma língua de prestígio internacional e um dos elementos fundamentais para a expansão da cultura e, mais especificamente, da literatura francesa no exterior. Ela afirma que o reconhecimento e a consagração de uma literatura podem ser dificultadas ou até impedidas dependendo da língua na qual ela é produzida. Nesse sentido, é necessário questionar qual é o papel da língua francesa na literatura produzida nas regiões colonizadas pela França, considerando que esta foi uma língua imposta durante as colonizações e frequentemente desvalorizou as línguas locais com as quais teve contato. As consequências dessa colonização até hoje parecem causar uma disparidade entre literatura francesa e literatura produzida em língua francesa fora da França. Para analisar até que ponto o poder da língua francesa não é hegemônico e não pode ser separado do seu contexto histórico, buscamos entender qual é o lugar da literatura francesa e da literatura dita francófona traduzidas no mercado literário brasileiro a fim de determinar se existe uma diferença na distribuição e na recepção entre uma e outra.

Palavras-chave: Francofonia; Tradução; Mercado literário.

Abstract: Pascale Casanova, in her work “A Língua mundial – tradução e dominação” (2021), tells the story of how French became a language of international prestige and one of the fundamental elements for the expansion of culture and, more specifically, of French literature abroad. She states that the recognition and consecration of a literature can be difficult or even prevented depending on the language in which it is produced. In this sense, it is necessary to question what is the role of the French language in the literature that is produced in the regions colonized by France, considering that this was a language imposed during the colonizations and often devalued the local languages with which it had contact. The consequences of this colonization even today seem to cause a disparity between French literature and literature produced in French language outside France. In order to analyze to what extent the power of the French language is not hegemonic and cannot be separated from its historical context, we seek to understand the place of French literature and so-called Francophone literature translated in the Brazilian literary market in order to determine whether there is a difference in the distribution and reception between one and the other.

Keywords: Francophonie; Translation; Literary market.

Língua e dominação

Ao afirmar que “as línguas são socialmente hierarquizadas de acordo com a sua proximidade com o poder e com a legitimidade ou (o que equivale à mesma coisa) de acordo com os benefícios simbólicos que proporcionam”, Pascale Casanova, na sua obra *A Língua mundial: tradução e dominação* (2021, p. 19), descreve como certas línguas, por conta de seu prestígio, auxiliam na propagação de uma cultura nacional. A autora afirma que a língua francesa é uma das línguas que mais detém prestígio, o que facilitaria o reconhecimento e a consagração de uma literatura produzida em francês quando comparada com uma produzida em uma língua com menos prestígio na República Mundial das Letras. Algo pouco explorado em sua obra, no entanto, é o papel da língua francesa na literatura produzida nas regiões colonizadas pela França. É impossível não levar em consideração a disparidade entre o francês constituído em uma nação em que a língua ganha terreno paulatinamente por meio de seu desenvolvimento a partir do latim (OUSTINOFF, 2009) e a língua francesa imposta durante as colonizações que desvalorizou (ou mesmo destruiu) as línguas locais com as quais teve contato.

As consequências dessa colonização até hoje parecem causar uma diferença entre o lugar da literatura francesa e o da literatura produzida em língua francesa fora da França no mercado literário internacional. Além disso, existe outro ponto de desequilíbrio no mercado literário de língua francesa traduzida: a ausência de nomes de mulheres no cânone. Para analisar até que ponto o poder da língua francesa não é hegemônico e não pode ser separado do seu contexto histórico, sem esquecer o papel do gênero nesse contexto, buscamos entender qual é o lugar da literatura dita francófona escrita por mulheres traduzida no mercado literário brasileiro a fim de determinar se existe uma diferença na distribuição e na recepção entre uma e outra.

Casanova (2002) descreve a República Mundial das Letras em termos de mercado, em que uma nação teria mais capital cultural que outra, ou seja, teria mais prestígio do que outra, gerando uma dinâmica de oposição entre a capital literária e as outras regiões que, de certa forma, dependem dela, já que ter capital também significa ter poder de legitimar o valor literário dessas outras regiões. Para a autora, a capital literária mundial é Paris, cidade de maior prestígio literário do mundo. O que determina quanto capital uma nação tem é largamente dependen-

te de sua antiguidade, seu poder econômico e sua língua; uma nação que se constituiu recentemente e fala uma língua de pouca circulação mundial provavelmente não terá uma literatura nacional de grande prestígio na República Mundial das Letras e, conseqüentemente, não será uma literatura muito traduzida – e traduzirá mais. Porém, apesar de ser mencionada em sua obra, a questão do francês fora da França é pouco discutida.

Em primeiro lugar, o francês é uma língua imposta em diversas (ex-)colônias. Nasce da violência, das populações dizimadas, do tráfico de escravos, é língua da dominação e, com frequência, da classe dominante. De acordo com Corcoran (2007), enquanto a história europeia fala sobre o processo de colonização do Caribe usando palavras como “inícios”, datando o “povoamento” da Martinica em 1625 ou de Guadalupe em 1635, para a população nativa essas são as datas de seu fim. Com o fim da população nativa, o desenvolvimento das plantations caribenhas passou a utilizar a força de trabalho fornecida pelo comércio transatlântico de escravos. Na mesma época, na França, o francês foi consolidado como língua oficial, ganhando prestígio mundial junto à cultura francesa. As colônias não são colocadas como parte desse desenvolvimento, ainda que a propagação da língua esteja diretamente ligada à colonização francesa e o *status* do francês como língua mundial só seja possível por meio de sua imposição como língua nacional nessas colônias. Refletir sobre a história é pensar que o francês não é uma língua de valor homogêneo e que, apesar de seu prestígio, existe uma diferença entre o francês da França e o francês da nação colonizada quando falamos de capital literário.

Outro fator não explorado por Casanova em sua obra é o gênero. Ao observar o cânone literário internacional é evidente que ele é majoritariamente masculino. No presente trabalho, interessa compreender melhor o lugar das mulheres que escrevem ou escreveram em francês no sistema literário brasileiro: se foram traduzidas e por quais editoras, se suas obras são facilmente acessíveis ou não. Primeiro, ao olhar para as regiões em que o francês é (também) uma língua literária, é necessário pensar em como o francês passou a fazer parte daquela cultura.

Na região caribenha, por exemplo, a literatura francófona emerge nos anos 30, contestando os valores dominantes da estrutura colonial racista. Ela vai ser fortemente influenciada pela poesia dos poetas renascentistas do Harlem publicadas na *Revue du Monde Noir*, que irá

reverberar na chamada diáspora francófona por meio dos jovens poetas e intelectuais, como Aimé Césaire, Léopold-Sédar Senghor, Léon-Gontran Damas e Birago Diop, e dará origem ao movimento da *négritude* (CORCORAN, 2007). Segundo Rocha (2015, p. 115), Fanon, em sua obra *Peles negras máscaras brancas* (1952), estabelecerá um diálogo com esses autores, discutindo suas ideias sobre “reconstrução da história, da civilização e de uma cultura negra original como forma de restituir a identidade do negro suprimida pelo colonialismo”. Esse movimento de intelectuais se estende por algumas décadas, gerando nomes como Sembène, Solynka e Roumain, sempre confrontando a homogeneidade da língua francesa, apresentando as variantes do francês em diferentes contextos e mudando o quadro da literatura francófona que se apresentava até então. Apesar de Thomas C. Spear (2013) afirmar que a época conta com mais mulheres autoras do que a maioria das antologias e dos resumos literários faz transparecer, o fato é que durante os anos 60 e 70 são poucos os nomes de mulheres escritoras escrevendo em língua francesa que aparecem na história do movimento literário francófono caribenho.

Saindo da região caribenha e olhando para a literatura francófona africana, de novo nos deparamos com um fenômeno que tem início no século XX. O desenvolvimento de uma literatura em língua francesa no continente também é fortemente influenciado pelos autores das Antilhas dos anos 40; desse modo, de acordo com a autora Lydie Moudileno, em sua obra *Littératures africaines francophones des années 1980 et 1990* (2003), o desenvolvimento das literaturas das (ex-)colônias francesas passa por um período panafricano para, com o passar do tempo, adquirir características e personalidades locais únicas, relacionadas aos fatores econômicos, culturais e políticos de cada região. De novo, aqui falamos de regiões em que o francês foi língua imposta e divide espaço com inúmeras línguas locais que o influenciam mas que também, muitas vezes, são a língua materna da população. Além disso, até os anos 70 era a França que detinha o monopólio da publicação de obras francófonas: até a criação das *Nouvelles éditions africaines* (NEA) em 1972, em Dakar, numa iniciativa do governo senegalês enquanto Sédar Senghor era presidente, a única estrutura editorial operando no continente era a CLE edições, fundada em 1963 nos Camarões. A NEA seguiu atuando até 1988, quando foi dissolvida, e parte do catálogo passou para a *Nouvelles Éditions Ivoiriennes* (NEI), fundada em 1992 na Costa do

Marfim; ainda assim, é importante sublinhar que foi por meio dessa editora que muitas mulheres conseguiram ser publicadas no continente africano (MOULDILENO, 2003). Outras editoras foram criadas a partir dos anos 70, com frequência, por escritores que viraram editores para lidar com as dificuldades de inserção no mercado editorial. Com isso, a consolidação de alguns autores africanos acontece principalmente nos anos 80, com a possibilidade da publicação de suas obras a partir do continente africano e não mais apenas por editoras francesas, com mulheres como a senegalesa Ken Bugul, a camaronesa Werewere Liking e a marfinense Véronique Tadjo despontando no cenário literário – todas ainda a serem traduzidas para o português brasileiro. Ao mesmo tempo, Mouldileno (2003) lembra que, nessa época, o custo médio do livro fazia com que ele fosse um objeto de luxo para o africano médio, ou seja, mesmo sendo publicadas diretamente no continente africano, essas obras não eram facilmente acessíveis para o público local.

Apesar disso, são editoras especializadas, como a *Présence Africaine*, originada a partir da revista homônima criada em 1946 por Alioune Diop, e *L'Harmattan*, fundada em 1975, que se consolidam como grandes editoras de obras de escritores e escritoras africanas, inclusive criando selos com coleções especializadas de poesia e teatro (MOULDILENO, 2003). Enquanto isso, as grandes editoras francesas, em sua maioria, quando publicam obras africanas, tendem a escolher livros escritos por homens. Podem ser ainda mencionadas algumas outras editoras africanas de impacto, como a *Silex* e a *Sepia*, a segunda especializada em publicar obras africanas e caribenhas, muitas vezes em edições bilíngues.

No que se refere ao bilinguismo, é necessário pensar qual é o lugar do francês nas (ex-)colônias que produzem essa literatura. O bilinguismo e o plurilinguismo são questões importantes, pois frequentemente nessas regiões o francês é apenas uma das línguas oficiais ou de circulação. Amaral (2020, p. 186) afirma, por exemplo, que

[...] a condição linguística específica das chamadas Antilhas francesas – nestes territórios (representados pelas ilhas da Martinica, da Guadalupe e do Haiti), atuam duas línguas com status distintos, o francês e o crioulo, sendo a primeira tradicionalmente supervalorizada e a segunda, desprestigiada e recalcada.

O crioulo é, então, uma língua desvalorizada também dentro dos países em que é falado. Sobre a diferença entre as línguas no Haiti, Rodrigues (2020) afirma que apenas 10% da população é capaz de

ler e escrever em francês, língua da elite escolarizada. Além disso, os falantes de francês são alfabetizados e normalmente falam crioulo, porém muitas vezes quem só fala crioulo é analfabeto. Situação parecida ocorre em Guadalupe, departamento ultramarino da República Francesa, região na qual o francês geralmente é uma segunda língua aprendida na escola e, durante algum tempo, o uso do crioulo antilhano foi proibido (ISKROVA, 2009, p. 136).

No continente africano casos parecidos, em que o francês divide espaço com outras línguas nacionais, podem ser citados. No Senegal, por exemplo, o francês é a língua oficial da gestão administrativa, do ensino formal e das relações internacionais, mas a língua principal do país é o wolof, utilizado por cerca de 80% dos senegaleses como primeira ou segunda língua (CISSE, 2005). O francês é raramente a língua do cotidiano da população, ainda que influencie as línguas correntes do país. Na Tunísia, Veltcheff (2006) afirma que linguistas de referência colocam as pessoas francófonas reais como cerca de 30% da população, apesar de ser a língua do ensino formal. A autora também afirma que o país passa por uma “arabização”, em que sites ministeriais que antes estavam apenas em francês estão sendo inteiramente disponibilizados em árabe, por exemplo, e o número de horas que estudantes de nível secundário passam estudando francês diminuiu nos últimos anos; a maior parte deles tem o que hoje, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, seria o nível B1 (VELTCHEFF, 2006). Ou seja, pensando para além da circulação mundial, a circulação das obras dentro de nações em que o francês é a língua da elite vai ser restrita. Nesses casos, escrever em francês provavelmente tem a ver com uma tentativa de aumentar a circulação fora do país e a possibilidade de traduções em línguas estrangeiras.

Obras francófonas no Brasil

A ausência de um banco de dados que permita uma pesquisa por países e gênero, com ferramentas de busca específicas como pares de língua para obras traduzidas, fez com que fosse necessário fazer uma busca diretamente em sites de editoras para compreender o que está sendo traduzido no mercado nacional. A pesquisa foi iniciada com as maiores editoras no país e, depois, algumas menores. Por questões de tempo, não foi possível fazer uma busca exaustiva em todas as editoras brasileiras; ao entrar no site de quase todas é necessário verificar nome

por nome de autor (no caso da presente pesquisa, de autoras), para saber sua origem. Muitos não deixam evidente qual é a língua em que as obras foram escritas, fazendo com que fosse necessário fazer buscas sobre as autoras encontradas, já que muitas têm origem em países bilíngues, ou seja, não era possível saber se elas escreviam em francês sem, antes, haver uma pequena pesquisa.

Como mencionado, por restrições de tempo as editoras verificadas durante a pesquisa foram: Todavia, Demônio Negro, Editora Malê, Marco Zero (por ser antiga, a busca foi feita principalmente por meio de sebos virtuais, como a conhecida *Estante Virtual*), Boitempo, Fósforo, Ateliê Editorial, Editora 34 (na qual encontramos dois livros do haitiano Dany Laferrière e um do francês Jacques Prévert, mas nenhum francófono escrito por mulheres), L&PM, Arqueiro e Intrínseca (na qual encontramos nove livros franceses). A editora Companhia das Letras foi a única encontrada em cujo site é possível fazer uma busca de livros por países, por isso procuramos os disponíveis dos locais em que o francês é uma língua oficial ou muito utilizada, como: Argélia, Bélgica, Canadá, França, Guiana, Guiné, Líbano, Marrocos, Maurício, Mauritânia, Suíça, Tunísia. Nem todos os países em que a língua francesa é forte estão na busca, como é o caso de Costa do Marfim e Haiti. Os resultados foram bastante escassos, sendo listadas as obras encontradas mais adiante. Dentro do Grupo Companhia das Letras também foi feita uma busca pelos selos Suma, Penguin, Alfaguara, Boa Companhia, Breve Companhia, Companhia de Bolso, Objetiva, Portfolio-Penguin, Seguinte e Zahar. É importante lembrar que, apesar de algumas manterem obras recentemente esgotadas em seus catálogos, muitas editoras retiram obras não disponíveis do site, o que pode significar que algumas obras traduzidas para o português brasileiro não estejam mais em seus sites, por isso não são listadas aqui (seriam obras apenas disponíveis em sebos, pois estão esgotadas nos catálogos das editoras).

Nas editoras mencionadas as obras de origem caribenha traduzidas para o português brasileiro não são muito numerosas. A Editora Rosa dos Tempos, por exemplo, publicou o livro *Eu, Tituba, bruxa negra de Salem*, da guadalupense Maryse Condé (traduzido por Natalia Borges Polesso), que se encontra em sua sétima edição, de 2019. De acordo com o site da editora, fundada em 1990 pela escritora Rose Marie Muraro e a atriz Ruth Escobar, o propósito da Rosa dos Tempos era publicar obras de gênero e interesse feminino. A editora ficou alguns

anos sem novas publicações e, em 2018, foi reativada como um selo pelo Grupo Editorial Record, mantendo-se fiel à sua proposta original de ser uma editora com perspectiva feminista. Porém, dentro das delimitações (obra escrita em francês por autora de região caribenha), só encontramos essa obra. Outra editora que publicou uma obra da autora de Guadalupe foi a Rocco, em 2002: *Corações migrantes*, traduzida por Júlio Bandeira. No entanto, encontra-se esgotada no site da editora. Apesar do sucesso de *Eu, Tituba...*”, a única outra obra da autora traduzida encontra-se esgotada, enquanto várias outras ainda não foram traduzidas para o português brasileiro.

Outra autora guadalupense que teve duas obras traduzidas para o português foi Simone Schwarz-Bart. Primeiro em 1986, quando a obra *Ilha da Chuva* (traduzida por Estela dos Santos Abreu) foi publicada pela editora Marco Zero, depois em 1988, quando a editora Francisco Alves publica a obra *Joãozinho no Além* (traduzida por Eurídice Figueiredo). Ambas as obras se encontram atualmente esgotadas, apenas disponíveis em sebos ou outros sites que vendem livros usados, como a *Amazon*.

Ainda da região caribenha encontra-se a obra *Cartas a uma negra* (traduzida por Vinicius Carneiro e Mathilde Moaty), de Françoise Ega, publicada pela Todavia em 2021. Pode-se considerar essa obra um caso especial, pois trata-se de uma série de cartas – jamais entregues – que a autora escreveu para Carolina de Jesus depois de conhecer sua obra *Quarto de Despejo*; ela considerava que a vida de ambas tinha muitos pontos em comum. Ou seja, uma editora grande a publicou provavelmente devido à sua relação com uma obra que ganhou bastante visibilidade ultimamente (*Quarto de Despejo* foi, inclusive, obra selecionada para o vestibular da UFPR em 2023). Por último, a coletânea de poemas haitianos *Estilhaços* (traduzidos por Henrique Provinzano Amaral), publicada pela editora Demônio Negro, em 2020, traz em sua seleção poemas de duas mulheres: Marie-Célie Agnant e Évelyne Trouillot.

Do continente africano, as obras de escritoras francófonas encontradas também não foram muito numerosas. Algumas conhecidas, como a biografia de Sartre, escrita pela argelina Annie Cohen-Solal, publicada em 1986 pela L&PM (traduzida por Milton Persson) e ainda disponível, e, da mesma editora, a série de Histórias em Quadrinhos *Aya de Yopougon* (tradução de Julia da Rosa Simões), da marfinense Marguerite Aboutet, com três volumes publicados em 2009, 2012 e 2022, respectivamente, que também pode ser adquirida diretamente no

site da editora. Além dessas, duas obras da autora tunisiana Michèle Fitoussi foram traduzidas pelo grupo Companhia das Letras: *Eu, Malika Oukfir, prisioneira do rei* (traduzida por Eduardo Brandão), pelo selo Companhia de Bolso, em 2007, e *A mulher que inventou a beleza* (traduzida por Véra Lucia dos Reis), pelo selo Objetiva, em 2013 (ambas atualmente encontram-se esgotadas). Outra obra encontrada é a da senegalesa Fatou Diome, *O Ventre do Atlântico*, traduzida por Regina Domingues e publicada em 2020 pela editora Malê. Essa autora ficou bastante conhecida por suas entrevistas em programas de televisão na França, nas quais ela questionava bastante o tratamento de imigrantes pelos países europeus, e justamente a situação de imigrantes africanos na França é o tema central de sua obra.

Apesar de fazer parte de um eixo um pouco mais hegemônico, não encontramos um número expressivo de obras canadenses francófonas escritas por mulheres traduzidas para o português brasileiro. Uma delas é Nancy Huston, que tem três obras publicadas pela editora L&PM: *Dolce Agonia* (traduzida por Cássia Zanon), de 2008, *A Espécie Fabuladora* (traduzida por Ilana Heineberg), de 2010, ambas esgotadas, e *Marcas de nascença* (traduzida por Ilana Heineberg), de 2011, única obra ainda disponível no catálogo, talvez devido ao fato de ter sido um *best-seller* na França, vencedor do Prêmio Femina e finalista do Prêmio Goncourt (maior prêmio literário francês). É relevante mencionar que, durante a pesquisa nos sites das editoras, as obras francófonas de escritoras não francesas totalizam 16; para comparação, foram encontradas 33 obras de escritoras da França. Isso quer dizer que, ao juntarmos todos os países que falam francês além da França, as obras publicadas somam um pouco menos da metade do número de obras publicadas no país que obedecem ao mesmo critério (escritas por mulheres em língua francesa). Disso, pode-se concluir que a circulação de obras francesas no mercado brasileiro é bem maior quando comparada com a circulação de obras escritas em francês por autoras não francesas.

Observações e considerações

O que pôde ser observado no desenvolver da presente pesquisa é que, quando se fala de publicações de mulheres não francesas que escrevem em língua francesa, existem alguns motivos para sua circulação restrita. Primeiro, com frequência, tanto na França quanto no Brasil seus livros são publicados por editoras pequenas, especializadas e de circu-

lação limitada (ou por selos de tiragem limitada), como coloca Spear (2013), ao lembrar que tais editoras raramente figuram na imprensa literária e, por isso, até a resenha de críticos literários é frequentemente desencorajada: não é interessante resenhar uma obra que o público não vai achar facilmente nas grandes livrarias. Além disso, estudos sobre os paratextos e os prêmios literários das obras ainda são praticamente inexistentes, mas podem ser de grande valia para analisar a posição dessa literatura em seu país de origem, na França e nos países em que suas traduções foram publicadas.

Outra questão que poderia ser incentivada é a criação de um banco ou base de dados que auxiliasse pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Alguns projetos como o do *Dicionário Bibliográfico da Literatura Italiana Traduzida no Brasil*, do Núcleo de Estudos Contemporâneos de Língua e Literatura Italiana (NECLIT), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é um exemplo de fontes cujos dados são muito úteis como pontos de partida ou referência para inúmeras pesquisas, basta a pessoa interessada acessar o site e rapidamente descobrir o número de determinadas obras publicadas em uma década, os autores ou as autoras mais publicados/as em determinado ano, enfim, as possibilidades de pesquisa são inúmeras.

Sem falar especificamente de literatura, outro projeto com muitas ramificações possíveis é o Projeto Biografia de Mulheres Africanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo objetivo é, de acordo com o site, “dar a conhecer informações sobre a vida do maior número possível de mulheres nascidas no continente africano, das origens aos dias atuais, de modo a oferecer subsídios de ensino e pesquisa sobre a história das mulheres africanas em todos os níveis de educação – em língua portuguesa”¹. O projeto inova ao trazer todas as informações em português; inclusive é possível encontrar algumas informações sobre as autoras mencionadas no site do projeto.

Especificamente sobre autoras mulheres que escrevem em francês é importante mencionar a *Antologia de escritoras francesas do século XVIII*², da professora Marie-Helène Torres, da UFSC, cuja proposta é catalogar as autoras com uma pequena biografia; não está diretamente ligada à tradução e se restringe a autoras francesas, mas é também uma

¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

² Disponível em: <https://mnemosineantologias.com/seculo-xviii/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

fonte bastante útil para pesquisas no campo de literatura produzida por mulheres.

De modo geral, por meio da busca por essas autoras é possível afirmar que muitas possuem obras até premiadas em francês, mas o número de traduções para o português brasileiro é relativamente baixo e, conseqüentemente, a circulação de suas obras é bastante restrita. Da lista de editoras que publicaram obras seguindo esses critérios, poucas fazem parte dos grandes grupos editoriais atuantes, hoje, no Brasil. Editoras especializadas e selos especiais podem ter um papel relevante para tentar preencher essa lacuna, mas, como sua circulação e sua tiragem tendem a ser menores, ainda é necessário rever os conceitos canônicos e a hegemonia masculina que os forma para que esse cenário comece a mudar e obras de mulheres escritoras sejam publicadas fora de espaços de nicho. O sucesso de vendas da obra de Ega, cuja ligação com *Quarto de Despejo* pode ter sido um estímulo, mostra que existe um mercado possível no país para essas obras, porém é necessário um interesse em sua colocação nele. Grandes editoras, resenhas em revistas e jornais, pesquisas sobre elas, enfim, alguns elementos impulsionadores podem servir como potenciais agentes de vendas que despertariam o interesse por tais obras por parte do público brasileiro. É possível que a falta de conhecimento sobre obras caribenhas, por exemplo, seja um importante fator para a falta de interesse por elas. As pesquisas acadêmicas podem, nesse sentido, abrir portas para essas autoras, inclusive propondo traduções para as inúmeras obras francófonas ainda hoje inéditas em português brasileiro.

Referências

AMARAL, Henrique Provinzano. Uma Incursão pelo (Lit)oral em Poétique De La Relation, De Édouard Glissant. In: NOGUEIRA-PRETTI, Luciana Persice (Org.). *Literaturas Francófonas: debates interdisciplinares e comparatistas*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. v. IV. p. 184-209. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Literaturas_Francofonas_IV_ff.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

CASANOVA, Pascale. *A república mundial das letras*. Trad. de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CASANOVA, Pascale. *A língua mundial: tradução e dominação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2021. Brasília: Ed. da UnB, 2021.

CISSE, Mamadou. Langues, État et société au Sénégal. *Revue Electronique Internationale de Sciences Du Langage Sudlangues*, Dakar, v. 5, p. 99-133, 2005. Disponível em: <https://au-senegal.com/IMG/pdf/doc-109pdf-33f96.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

- CORCORAN, Patrick. *The Cambridge Introduction to Francophone Literature*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007.
- ISKROVA, Iskra. Exploring Intonation in Guadeloupean Creole. *Annual Meeting of The Berkeley Linguistics Society*, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 135-147, 5 dez. 2009. Linguistic Society of America. DOI: <http://dx.doi.org/10.3765/bls.v35i1.3605>.
- MOUDILENO, Lydie. *Littératures africaines francophones des années 1980 et 1990*. Codesria, 2003.
- NOGUEIRA-PRETTI, Luciana Persice (Org.). *Literaturas Francófonas: debates interdisciplinares e comparatistas*. Rio de Janeiro: Dialogarts 2020. v. IV. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Literaturas_Francofonas_IV_ff.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.
- OUSTINOFF, Michaël. *La Traduction*. Paris: Presses universitaires de France, 2009.
- ROCHA, Gabriel dos Santos. Antirracismo, negritude e universalismo em Pele negra, máscaras brancas de Frantz Fanon. *Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora African*, São Paulo, n. 15, p. 110-119, ago. 2015.
- RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. René Depestre e a identidade literária haitiana. In: NOGUEIRA-PRETTI, Luciana Persice (Org.). *Literaturas Francófonas: debates interdisciplinares e comparatistas*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. v. IV. p. 345-361. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Literaturas_Francofonas_IV_ff.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.
- SPEAR, Thomas C. Marginalisations Prothétiques. In: BAZIÉ, Isaac; NAUDILLON, Françoise. *Femmes en Francophonie: écritures et lectures du féminin dans les littératures francophones*. Québec: Mémoire D'Encrier, 2013. p. 53-89.
- VELTCHEFF, Caroline. Le français en Tunisie: une langue vivante ou une langue morte?. *Le Français Aujourd'hui*, [s.l.], v. 154, n. 3, p. 83-92, 1 set. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.154.0083>.

Adiando o fim do mundo com a poesia de mulheres nordestinas

Postponing the end of the world through the poetry from northeast women

Tássia Tavares de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Resumo: Krenak (2019) nos provoca a pensar na narrativa apocalíptica do Antropoceno como uma consequência da homogeneização cultural imposta pelo projeto civilizador branco ainda em curso; em contrapartida, uma forma de tentarmos adiar o fim do mundo seria justamente romper com essa padronização da humanidade que nos é imposta por variados dispositivos neocoloniais. Dessa forma, os discursos artísticos contra-hegemônicos são narrativas que resistem ao fim do mundo promovendo diversidades. Este trabalho se propõe a contar mais uma dessas histórias a partir da poesia contemporânea produzida por mulheres de dois campos marginais da literatura: a poesia falada nas batalhas de *slam poetry*, tomando como objeto a antologia bilingue *A língua quando poema: uma coletânea de poemas latino-americanos* (PEIXOTO; ARAÚJO, 2022); e a poesia popular dos folhetos de cordel, através da obra coletiva *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado* (KAROLYNNE *et al.*, 2022), das poetas reunidas no Coletivo Marias da Poesia. Nosso objetivo é aproximar duas poéticas aparentemente distintas, mas que apresentam algumas características em comum: a performance oral, a proposta de conscientização, a marginalidade e a resistência feminista organizada em coletivos de mulheres poetas que denunciam o machismo vigente inclusive entre os colegas poetas homens. Utilizamos as reflexões de Hollanda (2018, 2021) sobre a poesia contemporânea de autoria feminina e analisamos os versos de duas poetas nordestinas: a pernambucana Bell Puã, da batalha de poesia, e a paraibana Juliana Soares, da literatura de cordel. Nossa leitura aproxima seus versos destacando os aspectos da ancestralidade evocados pelas duas poetas como forma de resistência feminista, denunciando os silenciamentos machistas e racistas sobre os saberes das mulheres que as antecederam.

Palavras-chave: *Slam poetry*; Folheto de cordel; Autoria feminina.

Abstract: Krenak (2019) provokes us in order to think about the anthropocene's apocalyptic narrative as a consequence of the cultural homogenization imposed by the white civilizing project in progress, however, a way of trying to postpone the end of the world would be exactly breaking this normalization of humankind which is imposed by several neocolonial features. That way, artistic counter-hegemonic discourses are narratives that resist to the end of the world by providing pluralism. This work aims to tell one more of these stories based on the contemporary poetry written by women from two minor spheres of literature: spoken poetry from the slam poetry battles, taking as an object the bilingual anthology *A língua quando poema: uma coletânea de poemas latino-americanos* (2022); and the popular poetry from the cordel booklets, through the collective work *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*

(2022), from the poets joined at Marias da Poesia Collective. Our objective is to bring closer two distinct poetry that present some characteristics in common: the oral performance, the proposal of awareness, the marginality and the women resistance organized in collectives formed by female poets that report the current sexism also amongst male colleague poets. We used the reflections from Hollanda (2018; 2021) about the female authorship's contemporary poetry and analyzed the texts of two poets from the Northeast region: the writer Bell Puã (born in Pernambuco), from the poetry battles, and the writer Juliana Soares (born in Paraíba), from the cordel literature. Our interpretation brings these texts closer, emphasizing aspects from ancestry mentioned by both poets as a form of feminine resistance, exposing the sexist and racist silencing upon the knowledges from the women that preceded them.

Keywords: Slam poetry; Cordel booklet; Female authorship.

Considerações iniciais

Este breve texto se propõe, a partir de um lugar academicamente privilegiado como um evento internacional de uma universidade do sul do país, a contar algumas histórias de mulheres e suas literaturas marginalizadas.

Particularmente em meio a um período de disputas políticas acirradas que põe em evidência o povo nordestino como “o outro” do Brasil, pretendemos contar uma história de poetisas nordestinas que publicam coletivamente a partir de gêneros menos privilegiados na literatura, destacando o aspecto histórico dessa marginalização.

Nos poemas que leremos percebemos como a ancestralidade é um aspecto de destaque e esse resgate aparece como um requisito para se pensar nas lutas pela (r)existência. Saudamos às mulheres que vieram antes para dar continuidade ao seu legado.

O fim da literatura e o fim do mundo

Diversos teóricos e críticos literários, ao tratarem da literatura contemporânea, abordam o tema do fim da literatura (PERRONE-MOISES, 2017). O século XX produziu uma narrativa sobre modernidade que parece apontar para o “fim da linha”, o “vazio cultural” e a noção de que não há mais nada de novo acontecendo.

Marcos Siscar (2016) coloca que o fim dos movimentos de vanguarda é um problema da poesia contemporânea, que precisa lidar com os dilemas dos paradigmas da modernidade/pós-modernidade. Diante da diversidade de novas vozes insurgentes fica cada vez mais difícil

contarmos uma história única da literatura, o que faz alguns anteciparem o seu fim.

No entanto, concordamos com Krenak (2019), para quem adiar o fim do mundo é poder sempre contar outras histórias e, assim, superar as narrativas hegemônicas, celebrando as diversidades.

Pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p. 27)

Ailton Krenak (2019) nos provoca a pensar na narrativa apocalíptica do Antropoceno como uma consequência da homogeneização cultural imposta pelo projeto civilizador europeu ainda em curso; em contrapartida, uma forma de tentarmos adiar o fim do mundo seria justamente romper com essa padronização da humanidade que nos é imposta por variados dispositivos neocoloniais, uma característica ainda mais acentuada pela globalização. Dessa forma, os discursos artísticos e contra-hegemônicos são narrativas que resistem ao fim do mundo promovendo diversidades.

Mulheres e literaturas: muitas histórias para contar

Constância Lima Duarte (2019) nos ensina que conhecemos muito pouco sobre a história do feminismo brasileiro porque esta é ainda uma história a ser contada. Mesmo nessa sua narrativa, dividida em quatro momentos, acaba por omitir diversas personagens importantes, pois sempre há mais uma história para contarmos.

Costumamos iniciar essas reflexões críticas sobre a relação entre mulher e literatura a partir do ensaio *Um teto todo seu*, de Virgínia Woolf, de 1929. Nele a autora pensa sobre a questão a partir de seu lugar relativamente privilegiado de escritora branca da burguesia inglesa, chegando à conclusão de que as mulheres precisariam de dinheiro e um teto próprio para poderem escrever ficção – já que o mais comum seria que essas mulheres, mesmo oriundas de famílias com boas condições financeiras, não recebessem a mesma instrução formal que os filhos homens e precisassem se dedicar aos afazeres domésticos e familiares, dependendo financeiramente dos homens da família.

Algumas interpelações importantes surgem algumas décadas depois. Em *A poesia não é um luxo*, Audre Lorde (2020) vai abordar a relação entre mulher e literatura por outro viés. Segundo a autora

negra e lésbica, a poesia se coloca como uma necessidade das mais fundamentais para as mulheres, instigando-as a escrever mesmo que sem recursos – pois para escrever poesia basta ter acesso a lápis e papel. A poesia seria uma necessidade vital da própria existência feminina.

Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo. É uma necessidade vital de nossa existência. Ela cria o tipo de luz sob a qual baseamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível. É da poesia que nos valemos para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias. (LORDE, 2020, p. 47)

Em *Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*, Gloria Anzaldúa (2021) traz mais algumas contribuições ao pensamento feminista da diferença ao pensar sobre mulheres e poder da escrita levando em conta as diversas interseccionalidades de gênero, raça, classe, sexualidade.

Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor escritoras não são os mesmos que mulheres brancas, mesmo que a gente tenha tanto em comum. Nós não temos tanto a perder – nós nunca tivemos privilégio nenhum. Eu queria chamar os perigos de “obstáculos”, mas isso seria tipo uma mentira. Nós não podemos transcender os perigos, não podemos nos erguer acima deles. Nós temos que atravessá-los e torcer para não ter que repeti-los.

Com poucas chances de termos amizades nas altas cúpulas literárias, a mulher de cor estreada é invisibilizada tanto no mundo mainstream dos homens brancos quanto no mundo das mulheres brancas feministas, mesmo que o último esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é invisível apenas, ela sequer existe. Nossa fala, também, é inaudível. Nós falamos em línguas, como o pária e a louca. (ANZALDÚA, 2021, p. 44-45)

Quão difícil é para nós pensar que nós podemos escolher nos tornar escritoras, ainda mais sentir e acreditar que podemos. O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Nossa classe, nossa cultura, o homem branco, não estão todos nos dizendo que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 2021, p. 46-47)

Mesmo assim, a escritora chicana nos instiga, como terceiro-mundistas, a atrever-se no mundo da escrita, pelo próprio fascínio que a escrita nos oferece, como meio de salvação.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva dessa complacência que temo. Porque não tenho escolha. Porque preciso manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma. Poque o mundo que crio

na escrita compensa aquilo que o mundo real não me dá. Ao escrever, eu organizo o mundo, ponho nele uma alça em que posso me segurar. Eu escrevo porque a vida não satisfaz meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando eu falo, para reescrever as histórias mal-escritas que eles contaram de mim, de você. Para ficar mais íntima comigo mesma e contigo. Para me descobrir, para me preservar, para me fazer, para ter autonomia. Para dissipar os mitos de que sou uma profeta louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e de que o que tenho a dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu vou escrever, mesmo que me ameacem para não escrever. E eu vou escrever sobre as imencionáveis, sem me importar com o suspiro ultrajado da censura e do público. E, por fim, eu escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho mais medo ainda de não escrever. (ANZALDÚA, 2021, p. 51-52)

E referindo-se diretamente ao texto de Virgínia Woolf, Gloria Alzaldúa nos alerta que as mulheres escritoras do terceiro mundo não podem esperar que tenham condições favoráveis para a escrita: elas não virão. É preciso escrever mesmo assim.

Esqueça o teto todo seu – escreva na cozinha, se tranque no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da assistência social, no trabalho ou entre as refeições, entre o sono e a caminhada. Eu escrevo sentada na privada. Nada de trechos longos na máquina de escrever, a não ser que você seja abastada ou tenha um mecenas – talvez você nem tenha uma máquina de escrever. Enquanto varre o chão ou lava as roupas, ouça a cantoria das palavras no seu corpo. Quando você tá deprimida, nervosa, machucada, quando a paixão e o amor te dominam, quando você não pode fazer nada além de escrever. (ANZALDÚA, 2021, p. 55-56)

E muitas intertextualidades com o texto de Virgínia Woolf continuam sendo produzidas. Destacamos aqui a crônica *Carta à Virgínia Woolf*, de Aparecida Elias (2022), escritora de Sousa/PB, que se soma às vozes intelectuais e periféricas que abordam o tema, contextualizando-o no presente do sertão paraibano.

Sugeriram-me que falasse sobre a Senhora em um encontro de estudantes da universidade na qual faço parte no sertão da Paraíba. Nordeste. Brasil. Ano 2018. Século XXI. Quem diria, hein! Fiquei muito feliz... depois de 77 anos que deixaste a natureza humana para virar rio, quem diria que eu estaria escrevendo esse texto sob um teto todo meu, em forma de carta. Sua obra “Um teto todo seu” é o que me inspira neste momento, neste livro relatas que antigamente “as cartas não contavam. Uma mulher poderia escrever cartas enquanto passava o tempo à ca-beceira do pai doente. Poderia escrevê-las perto da lareira enquanto os homens conversavam, sem incomodá-los”. (ELIAS, 2022, p. 51) Eu, mulher, da classe trabalhadora, filha de dona de casa, que assim como muitas das suas contemporâneas mal sabiam assinar o próprio nome – na Inglaterra dos séculos XIX e XX – aqui ainda seguimos a tradição do confinamento em espaço doméstico, de busca pela segu-

rança do par romântico e a maternidade como destino. (ELIAS, 2022, p. 54)

Sob um teto todo meu, com um #lulalivre na porta, uma caneca de chá ameaçando seu livro que peguei emprestado na biblioteca do centro cultural banco do Nordeste (500 libras desvalorizam muito na era neo-liberal Virgínia, pense! É teto ou livro!) de barulho só ouvia o assovio na janela e o ar-condicionado do vizinho, e então descobri que só havia uma forma de gratidão possível pelo seu trabalho e sua vida que era: escrevendo... (ELIAS, 2022, p. 55)

Ainda contando essa história, afirmamos que não se pode pensar o feminismo e a literatura de autoria feminina no Brasil sem falar na Região Nordeste. As nossas escritoras pioneiras são nordestinas: Nísia Floresta, considerada a primeira feminista brasileira, autora de *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, de 1832, é natural de Papari/RN (hoje município de Nísia Floresta); e Maria Firmina dos Reis, nossa primeira romancista, autora negra do romance abolicionista *Úrsula*, de 1859, é de São Luís/MA.

Pensando na literatura brasileira contemporânea, merece destaque o nome da escritora paraibana Maria Valéria Rezende, natural de Santos/SP, mas radicada há muitos anos em João Pessoa/PB. Autora de diversos romances, contos, crônicas, haicais e obras infanto-juvenis, ganhou maior destaque nacional a partir de 2015, após o romance *Quarenta dias* ser premiado com o Jabuti de livro do ano.

Maria Valéria Rezende foi a principal organizadora do coletivo feminista literário Mulherio das Letras, que realizou a primeira edição de seu evento nacional na cidade de João Pessoa em 2017, um importante marco por reunir diversas escritoras, editoras, ilustradoras, pesquisadoras e livrarias de todo o país e reivindicar mais visibilidades editorial e nos eventos literários. A escritora homenageada foi a maranhense Maria Firmina dos Reis – desde então novas edições do romance *Úrsula*, até então esgotadas, voltaram a circular. Em 2018 o evento ocorreu no Guarujá, em São Paulo, homenageando a escritora modernista Patrícia Galvão, a Pagu. Em 2019 foi realizado em Natal/RN e homenageou Nísia Floresta. O evento programado para ocorrer em Porto Alegre/RS em 2020 precisou ser adaptado para a forma *online* por conta da pandemia. Em 2022 o Encontro Nacional Mulherio das Letras volta a ocorrer presencialmente em João Pessoa/PB.

Em 2022 ocorre o primeiro Mulherio das Letras do Sertão, na cidade de Cajazeiras/PB. A escritora homenageada foi a poeta sertaneja

Violeta Formiga, paraibana da cidade de Pombal, vítima de feminicídio aos 31 anos, em 1982. O evento contou com a participação de Maria Valéria Rezende na palestra de abertura e o lançamento da antologia de poemas, contos e crônicas *Ritos e versos para o fim do mundo*, organizada por Lua Lacerda, Miriam Oliveira, Tainara Silva e Veruza Guedes (2022).

O cenário da escrita de mulheres no Brasil não é mais o mesmo depois de iniciativas como essas. Heloisa Buarque de Hollanda (2018) observa uma explosão feminista na poesia relacionada com as reivindicações feministas da quarta onda.

Não me sinto confortável chamando essa nova poesia de feminista. Prefiro pensar no impacto do feminismo nessa nova geração de mulheres. Prefiro pensar numa poética que, agora, passa a ser modulada por uma nova consciência política da condição da mulher e do que essa consciência pode se desdobrar em linguagens, temáticas e dicções poéticas. (HOLLANDA, 2021, p. 24)

Este trabalho se propõe a contar mais uma dessas histórias e adiar o fim do mundo a partir da poesia contemporânea produzida por mulheres nordestinas de dois campos marginais da literatura: a poesia falada nas batalhas de *slam poetry*, tomando como partida a antologia bilíngue *A língua quando poema: uma coletânea de poemas latino-americanos* (2022), organizada por Carolina Peixoto e Pam Araújo do Slam das Minas SP; e a poesia popular dos folhetos de cordel, por meio da obra coletiva *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado* (2022), de autoria de Anne Karolynne, Annecy Venâncio, Claudete Gomes, Cristine Nobre e Juliana Soares, poetas paraibanas reunidas no Coletivo Marias da Poesia.

Nosso objetivo é aproximar duas poéticas aparentemente tão distintas, mas que apresentam algumas características em comum: a performance oral e corporal das poetas, a proposta de conscientização, a marginalidade e a resistência feminista organizada em coletivos de mulheres poetas que denunciam o machismo vigente inclusive entre os colegas poetas homens.

Poesia falada: *slam* no Brasil

Em *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*, Mel Duarte (2019) fala da importância de a atual geração de poetas romper com o ciclo de mulheres silenciadas e compartilhar nossa visão

de mundo numa sociedade patriarcal que a todo momento nos limita, ditando, inclusive, a disposição de nossos corpos. No prefácio da obra, Conceição Evaristo (2019, p. 15) celebra a posse da palavra em consonância com a posse do corpo-mulher, em sua autodescrição: “Buscando uma linguagem, ritmada a partir de seus intentos e desejos, de suas tensões, apaziguamentos e gozos da linguagem, as poetas se afirmam em seus ofícios de corpo, voz e escrita”.

Em *A língua quando poema* (2022), Eliana de Freitas conta que as batalhas de poesia falada chegam ao Brasil em 2008, com o ZAP! – Zona Autônoma da Palavra, e destaca o nome de Roberta Estrela D’Álva, que alcançou o 3º lugar na Copa do Mundo de *Slam* na França em 2011.

Pam Araújo (2022) apresenta um gráfico com a participação, por gênero, des poetas nos campeonatos do *Slam* BR de 2014 a 2021, que mostra o aumento da participação de mulheres, pessoas trans e não binárias, em especial a partir de 2016. A partir daí, Carolina Peixoto, Luz Ribeiro, Mel Duarte e Pam Araújo fundam o *Slam* das Minas – SP em 2016 e a cena do *Slam* BR muda em relação ao gênero. Saem vitoriosos, sucessivamente, es poetas: Luz Ribeiro em 2016, Bell Puã em 2017, Pi Eta em 2018, Kimani em 2019, Jéssica Campos em 2020 e Joice Zau em 2021.

Percebemos como ainda há uma representatividade maior das poetas da Região Sudeste do país, particularmente de São Paulo. Na antologia organizada por Mel Duarte (2019), as cinco regiões do país estão representadas, mas das quinze poetas apresentadas apenas duas são nordestinas: Bell Puã (PE) e Negafya (BA).

Na antologia organizada por Carolina Peixoto e Pam Araújo (2022) temos ao todo 28 poetas latines, des quais vinte são brasileiros, sendo oito de São Paulo e cinco nordestinas (duas da Bahia, Negafya e Singa; duas de Pernambuco, Bell Puã e Patrícia Naia; e uma do Ceará, Apêágá).

Dentre as poetas paraibanas, ausentes nas citadas antologias, gostaríamos de citar Jessica Preta, natural de Abreu e Lima/PE, que atua como conselheira de cultura afro-brasileira em Campina Grande/PB, é educadora social, poetisa marginal e coordenadora dos projetos sociais Batalha do Pedregal e do projeto Slam na Escola, além de organizadora do Slam Viral, Slam da Balbúrdia e do Slam das Pretas no

Espaço Lusófono. Foi finalista do *Slam* BR 2021, a última edição do campeonato, que ocorreu de forma *online* e teve uma final composta por seis poetisas mulheres: Laura Conceição (SP), Joice Zau (PE), Matriarcak (SP), Jessica Preta (PB), Anna Moura (DF) e Liz Silva (PA). Jéssica Preta é autora da zine *A gente vai escurecer tudo* (2022), com sete poemas autorais.

Poesia popular: folhetos de cordel

A história da autoria feminina na literatura de cordel começa com a paraibana Maria das Neves Batista Pimentel (1913-1994), autora do folheto *O violino do diabo ou O valor da honestidade*, de 1938, que fora atribuído a seu marido, o também poeta Altino Alagoano. Quem nos conta essa história é a obra coletiva *82 anos de publicações femininas na literatura de cordel*, organizada pela cordelista de Petrolina/PE Graciele de Castro (2020), que reúne coletivamente vinte e uma cordelistas que contam em versos a sua trajetória no cordel. Na apresentação da obra, a cordelista sergipana Izabel Nascimento (2020, p. 3) diz que “Honrar o passado é a maneira mais admirável de alicerçar o futuro”.

Um nome contemporâneo de destaque nacional na literatura de cordel de autoria feminina é Jarid Arraes, de Juazeiro do Norte/CE. A escritora, além de cordelista autora de mais de 70 folhetos, é também autora de romance, contos e poemas premiados nacionalmente e incluídos em antologias. Destacamos, aqui, a sua coletânea *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (Pólen, 2017), que colabora para a discussão sobre racismo e machismo na historiografia brasileira, além de contribuir para a divulgação da estética da literatura de cordel em todo o país.

Na literatura de cordel de autoria feminina contemporânea temos diversas vozes. Izabel Nascimento é pedagoga, radialista e divulga seu trabalho com o cordel nas redes sociais e no seu canal do *YouTube*. Um episódio importante dessa história recente foi o Movimento Nacional de Mulheres Cordelistas Unidas em Combate ao Machismo, impulsionado pela *hashtag* nas redes sociais: #cordelsemmachismo. Em 2020 a cordelista Izabel Nascimento, presidenta fundadora da Academia Sergipana de Cordel, foi vítima de ataques virtuais por denunciar traços de machismo muitas vezes também presentes na tradicional literatura de cordel durante sua palestra no III Encontro Paraibano de Cordelistas, promovido pela Feira Literária de Campina Grande (FLIC) e a Festa Literária de Pocinhos/PB (FLIPOCINHOS), cujo tema era “O cordel

como ferramenta de transformação social”. O movimento de mulheres cordelistas fez com que o tema ganhasse mais visibilidade e diversas poetisas do cordel se uniram para reivindicar mais espaço e respeito na poesia popular.

É o caso, por exemplo, do Coletivo Marias da Poesia, surgido em 2022 por ocasião da reunião de cinco mulheres cordelistas membras da Academia de Cordel do Vale do Paraíba: Anne Karolynne, Ancecy Venâncio, Claudete Gomes, Cristine Nobre e Juliana Soares. Autoras do cordel feminino *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado* (2022), com apresentação da pesquisadora Joseilda Diniz (2022, p. 3), que nos diz que o mote, de autoria de Anne Karolynne “edifica as vozes das Marias que nos habitam, lutam por seus espaços, respeito e direito à voz”.

Cada glosa versada é alicerce para o edifício da igualdade, diversidade, respeito e empatia pelo outro. Sim, porque cada Maria carrega – no corpo e na alma – marcas indelévels das suas dores individuais e coletivas, reminiscências de vozes dilaceradas, silenciadas, massacradas e violentadas pela sociedade, ao longo de séculos. (DINIZ, 2022, p. 3)

As membras do coletivo têm se apresentado em diversas atividades culturais e festas literárias pelas cidades paraibanas desde então.

Apresentamos, a seguir, os versos de duas poetisas nordestinas, a pernambucana Bell Puã, da batalha de poesia, e a paraibana Juliana Soares, da literatura de cordel, observando como o tema da ancestralidade se faz presente em ambos.

Bell Puã (Recife/PE)

Isabella Puente de Andrade, conhecida como Bell Puã, nasceu em Recife e é poeta, cantora, historiadora, mestra, mãe. Venceu o Campeonato Nacional de Poesia Falada – *Slam* BR 2017, representou o Brasil na *Poetry Slam World Cup* 2018, em Paris. Integra o Coletivo *Slam* das Minas PE. É autora dos livros *É que dei o perdido na razão* (Castanha Mecânica, 2018) e *Lutar é crime* (Letramento, 2019) bem como finalista do prêmio Jabuti em 2020. Em seus versos a crítica ao racismo e à xenofobia aparece, e a poeta também aborda a ancestralidade, como podemos ver no poema a seguir, em que a sabedoria e o afeto de “Vovó Zilda” se colocam como armas contra a colonialidade dos currículos escolares.

conhecimento é poder
fui ensinada

em quadros negros
que só o branco
pode conhecer
geniais defensores
da segregação
(mas também
muito sensíveis)
vivendo até hoje
dias de caçador
nos currículos escolares
vovó Zilda era a caça
de seus patrões
que tinham Política
como livro de cabeceira
e mesmo sem poder ler
ela sabia
o que só a pele ensina
meus pretos velhos
têm sido caça
fugindo de “eurocentrar”
sua sabedoria...
assim é comigo
e minha poesia. (PUÃ, 2022, p. 155)

Juliana Soares (Cabaceiras/PB)

Juliana Soares é natural de Cabaceiras, no cariri paraibano. Poeta, pedagoga, mestra, professora, cantora, mãe. É membra da Academia de Cordel do Vale do Paraíba, autora de diversos cordéis, entre eles destacamos os cordéis infantis que trazem adaptações dos contos clássicos para o contexto nordestino: *Chapeuzinho de chita* (2019), *Os três cabritinhos* (2020), *Alice no país do cordel* (2021). Publicou dois livros infanto-juvenis: *Gigio, um girassol diferente* (Plural, 2021) e *Chapeuzinho de chita: uma aventura em cordel* (Plural, 2022).

Seus versos também tratam de feminismo e ancestralidade. Podemos citar o poema *Sou mulher*, de sua autoria e divulgado em suas redes sociais. Nas glosas de sua autoria do cordel coletivo em questão temos o conceito de lugar de fala e voz coletiva para abordar o problema do machismo.

Vou usar o meu lugar,
De fala, como se diz,
Pois, sigo sendo aprendiz
E jamais vou me calar.
Eu tenho tanto a falar
Sobre o que foi relegado,
Por muitos determinado,

E esse cordel esclarece;
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado.

Aqui não estou sozinha,
De muitas eu sou nascida,
Que sofreram nesta vida,
Dor que, também, é a minha,
Tendo somente a cozinha
Como história e seu legado,
Opressão por todo lado,
Que o seu viver enfraquece;
Nenhuma mulher merece
ter seu direito negado.

Minha fala é singular
Mas, minha voz, é plural.
Num problema estrutural,
Com outras vou me juntar.
Se precisar, vou gritar,
Me opondo ao patriarcado.
Que o grito seja escutado
Como sendo forte prece;
Nenhuma mulher merece
Ter seu direito negado.

Nosso corpo nos pertence,
Temos toda a liberdade
E também dignidade,
Disso, ninguém se convence.
Todo dia o mal quem vence
E nosso templo sagrado
Em carne é dilacerado,
De punição se carece.
Nenhuma mulher merece,
Ter seu direito negado.

Quando se diz não é não,
É melhor nem insistir;
Se a mulher não consentir,
É assédio, é agressão;
Sendo crime, dá prisão,
Então esteja avisado.
Refleta, pense um bocado,
Isso não nos favorece.
Nenhuma mulher merece,
Ter seu direito negado.

Espero que, no presente,
Aconteça uma mudança
E tenhamos esperança
Num futuro diferente
Para lutar, diariamente,
Por espaço validado.
Com esforço conquistado,

Do passado não se esquece.
Nenhuma mulher merece,
Ter seu direito negado.
Chega de tanta violência,
Machismo, misoginia,
De estupro, de homofobia,
Respeitem a nossa essência!
Pois, se temos resistência,
temos sangue derramado,
Em corpo violentado
Que sofre, grita e padece;
Nenhuma mulher merece,
Ter seu direito negado. (SOARES, 2022, p. 13-15)

Considerações finais

Nossa leitura aproximou os dois poemas, destacando os aspectos da ancestralidade evocados pelas duas poetisas como forma de resistência feminista e denunciando os silenciamentos machistas e racistas sobre os saberes das mulheres que as antecederam.

Procuramos contar uma história da literatura de autoria feminina no Brasil destacando escritoras nordestinas, das pioneiras Nísia Floresta e Maria Firmina dos Reis às contemporâneas, como Maria Valéria Rezende. Nessa história de poetisas nordestinas, destacamos iniciativas e publicações coletivas de mulheres em dois gêneros ainda pouco privilegiados na literatura bem como poetisas mais periféricas ligadas ao *slam* nordestino, como Bell Puã, e à literatura de cordel, como Juliana Soares.

Nosso objetivo foi aproximar duas poéticas aparentemente distintas, mas que apresentam algumas características em comum: a performance oral e corporal das poetisas, a proposta de conscientização, a marginalidade e a resistência feminista organizada em coletivos de mulheres poetisas que denunciam o machismo vigente inclusive entre os colegas poetisas homens.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. In: ANZALDÚA, Gloria. *A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios*. Trad. de Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A bolha, 2021.

ARAÚJO, Pam. A cena mudou. In: PEIXOTO, Carolina; ARAÚJO, Pam (Orgs.). *A língua quando poema: uma coletânea de poemas latino-americanos*. São Paulo: Baderna Literária, 2022.

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.

CASTRO, Graciele (org.). *82 anos de publicações femininas na literatura de cordel*. Petrolina: Cordelaria Castro, 2020.

DINIZ, Joseilda. Apresentação – Lugar de mulher é como ela quiser e esperar. *In*: KAROLYNNE, Anne; VENÂNCIO, Annecy; GOMES, Claudete; NOBRE, Cristine; SOARES, Juliana. *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*. Campina Grande: Cordel Personalizado, 2022.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

DUARTE, Mel (Org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta, 2019.

ELIAS, Aparecida. Carta à Virgínia Woolf. *In*: LACERDA, Lua; OLIVEIRA, Miriam; SILVA, Tainara; GUEDES, Veruza (Orgs.). *Ritos e versos para adiar o fim do mundo*. Cajazeiras: Arribaça, 2022.

EVARISTO, Conceição. Prefácio. *In*: DUARTE, Mel (Org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta, 2019.

FREITAS, Eliana de. Como mudar essa cena? *In*: PEIXOTO, Carolina; ARAÚJO, Pam (Orgs.). *A língua quando poema: uma coletânea de poemas latino-americanos*. São Paulo: Baderna Literária, 2022.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. É importante começar essa história de algum lugar, ainda que arbitrário. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *As 29 poetas hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de; KLIEN, Julia. Na poesia. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KAROLYNNE, Anne; VENÂNCIO, Annecy; GOMES, Claudete; NOBRE, Cristine; SOARES, Juliana. *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*. Campina Grande: Cordel Personalizado, 2022.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LORDE, Audre. A poesia não é um luxo. *In*: LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Trad. de Stephanie Borges. Belo Horizonte, Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Izabel. Apresentação. *In*: CASTRO, Graciele (org.). *82 anos de publicações femininas na literatura de cordel*. Petrolina: Cordelaria Castro, 2020.

PEIXOTO, Carolina; ARAÚJO, Pam (Orgs.). *A língua quando poema: uma coletânea de poemas latino-americanos*. São Paulo: Baderna Literária, 2022.

PERRONE-MOISES, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PRETA, Jéssica. *A gente vai escurecer tudo*. (fanzine). [s.l.], 2022.

PUÃ, Bell. “conhecimento é poder”. *In*: PEIXOTO, Carolina; ARAÚJO, Pam (Orgs.). *A língua quando poema: uma coletânea de poemas latino-americanos*. São Paulo: Baderna Literária, 2022. p. 153.

SISCAR, Marcos. *De volta ao fim: o fim das vanguardas como questão da poesia contemporânea*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SOARES, Juliana. “Vou usar o meu lugar”. In: KAROLYNNE, Anne; VENÂNCIO, Annecy; GOMES, Claudete; NOBRE, Cristine; SOARES, Juliana. *Nenhuma mulher merece ter seu direito negado*. Campina Grande: Cordel Personalizado, 2022. p. 13-15.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Trad. de Bia Nunes de Sousa. São Paulo: Tordesilhas, 2014.



Histórias em quadrinhos de lendas amazônicas: uma proposta de incentivo à leitura, escrita e valorização cultural

Comic stories through amazon legends: a proposal to encourage reading, writing and cultural appreciation

Maria Tatiane Xavier de Brito
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Thaila Bastos da Fonseca
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)/Rede Estadual de Ensino
(SEDUC-TEFÉ)

Resumo: O presente trabalho visa, sobretudo, colocar em evidência o gênero textual Histórias em Quadrinhos como estratégia de incentivo à leitura, à escrita e à valorização cultural por meio das lendas amazônicas, uma vez que as narrativas lendárias fazem parte do imaginário lendário amazônico dos estudantes e podem ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem. Também pode corroborar a legitimação da identidade cultural dos povos da Amazônia, a valorização e a preservação da cultura da tradição oral. A problemática da pesquisa emergiu devido ao fato de que, se não houver o registro escrito, essas narrativas lendárias podem se perder no imaginário das pessoas, sobretudo dos estudantes. Outro aspecto que inquietou as pesquisadoras está relacionado às estratégias de incentivo à leitura e à escrita no âmbito escolar, as quais têm se tornado uma prática monótona e pouco interessante para os educandos. Diante disso, as Histórias em Quadrinhos podem ser uma estratégia interessante nesse processo, pois serão produzidas por meio das lendas amazônicas que permeiam o imaginário dos alunos. Para consistência teórica, selecionamos Bauman (1999), Machado (1994), Nunes (2008), entre outros. Como resultados mais expressivos, afirmamos que as Histórias em Quadrinhos são estratégias fundamentais que contribuem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, posto que é um gênero que fomenta a leitura e a escrita dos educandos de forma prazerosa e mais interessante. Esta proposta contribuiu para o protagonismo estudantil, pois estudantes foram os autores da sua aprendizagem, como também para a valorização e a preservação das narrativas lendárias da Amazônia por intermédio dos quadrinhos.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Lendas amazônicas; Valorização cultural.

Abstract: This work aims, above all, to highlight the textual genre comics as a strategy to encourage reading, writing and cultural appreciation through Amazonian legends. Since, the legendary narratives are part of the students' legendary Amazonian imaginary, and can be a great ally in the teaching and learning process. As well as, it can corroborate for the legitimization of the cultural identity of the peoples of the Amazon, valorization and preservation of the culture of the oral tradition. The research problem emerged due to the fact that if there is no written record of these legendary narratives, they can be lost in the imagination of people, especially students. Another aspect that disturbed

the researchers is related to strategies to encourage reading and writing in the school environment, which has become a monotonous and uninteresting practice for students. In view of this, comics can be an interesting strategy in this process, as they will be produced through the Amazonian legends that permeate the students' imagination. For theoretical consistency, we selected Bauman (1999), Nunes (2008), Machado (1994) and others. As more expressive results, we state that comics are fundamental strategies that contribute significantly to the teaching and learning process of students. Since, it is a genre that encourages students to read and write in a pleasant and more interesting way. This proposal also contributed to student protagonism, as they were the authors of their learning, as well as to the appreciation and preservation of the legendary narratives of the Amazon, through comics.

Keywords: Comics; Amazon legends; Cultural appreciation.

Introdução

As Histórias em Quadrinhos são um recurso pedagógico muito importante, sendo um grande aliado no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é um gênero textual de cunho lúdico e de fácil compreensão para os alunos. Além de ofertar entretenimento, pode também evidenciar aspectos da cultura de um povo, como lendas, mitos e narrativas oriundas do imaginário popular, posto que os quadrinhos estão presentes na vida dos estudantes, seja por intermédio dos livros didáticos ou em livros de literatura da biblioteca escolar.

Nesse sentido, colocar em evidência o gênero textual Histórias em Quadrinhos como estratégia de incentivo à leitura, à escrita e à valorização cultural por meio das lendas amazônicas é uma das propostas do respectivo trabalho, uma vez que as narrativas lendárias fazem parte do imaginário lendário amazônico dos estudantes e podem ser grandes aliadas no processo de ensino e aprendizagem bem como corroborar a legitimação da identidade cultural dos povos da Amazônia, a valorização e a preservação da cultura da tradição oral.

A problemática da pesquisa emergiu devido ao fato de que, se não houver o registro escrito, essas narrativas lendárias podem se perder no imaginário das pessoas, sobretudo dos estudantes. Outro aspecto que inquietou as pesquisadoras está relacionado às estratégias de incentivo à leitura e à escrita no âmbito escolar, as quais têm se tornado uma prática monótona e pouco interessante para os educandos. Diante disso, as Histórias em Quadrinhos podem ser uma estratégia interessante nesse processo, pois serão produzidas por meio das lendas amazônicas que permeiam o imaginário dos alunos.

Vale salientar que as adaptações de obras literárias para os quadrinhos têm ocupado cada vez mais espaço, por este ser um gênero que contribui significativamente no processo de aprendizagem e no hábito da leitura. Diante dessa premissa, é importante ressaltar que esse gênero é utilizado em todos os níveis de ensino, podendo promover aos estudantes conhecimentos historiográficos, culturais e pedagógicos, sobretudo do local onde vivem. É uma tipologia que transpõe a ludicidade, em tese, um recurso que permeia o campo da interdisciplinaridade, pois pode ser utilizado em vários campos disciplinares.

Assim, as Histórias em Quadrinhos, se usadas de forma que faça sentido na aprendizagem dos estudantes, contribui para incentivar o hábito da leitura destes, que conseqüentemente fomenta o da escrita. No que diz respeito à abordagem da pesquisa, é de cunho qualitativa e de campo, realizada com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Eirunepé/AM.

Como resultados mais expressivos, afirmamos que as Histórias em Quadrinhos são estratégias fundamentais que colaboram de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esta proposta contribuiu para o protagonismo estudantil, pois os estudantes foram os autores da sua aprendizagem, como também para a valorização e a preservação das narrativas lendárias da Amazônia por intermédio dos quadrinhos, promovendo também a intertextualidade, pois eles criaram as Histórias em Quadrinhos a partir das narrativas lendárias que ouviram dos seus pais, avós e pessoas antigas de sua família.

Valorização da cultura por intermédio das lendas amazônicas

As histórias de tradições orais, além de carregarem uma multiplicidade de imaginação e fantasia, trazem o conhecimento dos moradores de uma determinada região, cujo principal objetivo é explicar os fatos, os fenômenos naturais e tudo que os cerca. No contexto amazônico, a exuberância da majestosa floresta e os elementos da natureza exercem uma significativa influência na formação do lendário dos povos da Amazônia, dando origens a muitas lendas relacionadas, principalmente, ao respeito pela natureza.

Alegar que essas histórias não estabelecem relação com a realidade dos estudantes é um argumento que não se sustenta, posto que essas histórias fazem parte do seu cotidiano. Nesse sentido, fortalecer a

cultura da tradição oral em Eirunepé, por meio de atividades previstas no projeto, como a reescrita das histórias lendárias por intermédio dos quadrinhos, é um trabalho que contribui para a construção identitária dos estudantes, sobretudo para a promoção da prática da leitura e da escrita.

É fato que o processo de ensino-aprendizagem da Educação atual não é motivador para os adolescentes nem fornece uma visão de mundo real aos estudantes, e isso se acentua ao considerarmos que muitos conteúdos ministrados no âmbito escolar estão distantes da realidade e do interesse deles. Nesse sentido, são oferecidas vivências descontextualizadas, as quais não fazem parte do cotidiano dos discentes. Dessa forma, o ambiente escolar é visto de forma negativa: como uma escola que “quer ignorar as manifestações de cultura que impregnam a comunidade de onde seus alunos provêm: a cultura popular” (SOUZA, 2011, p. 34).

Na visão de Machado (1994, p. 97), “todos os povos criam suas lendas”. Logo, ler, interpretar e conhecer as lendas pode possibilitar o conhecimento do pensamento humano em qualquer época. Nessa concepção, com o uso das lendas é possível, também, propiciar aos educandos uma experiência educacional na qual possam crescer e conviver juntos, respeitando os valores culturais do seu local de origem e de seus antepassados, pois a identificação com a cultura “passa pela formação da consciência histórico-cultural, de um homem cultural que utiliza a linguagem como atividade formadora de sentimentos e crenças” (SOUZA, 2011, p. 19).

Diante do exposto, valorizar a herança cultural deixada pelos nossos ancestrais, como as tradições, os costumes e a literatura popular, configura-se como uma das alternativas de preservar o passado e contribuir para uma construção identitária no presente.

A maioria das histórias coletadas da tradição oral é fonte de ensinamentos que transmite uma sabedoria tradicional voltada à preservação dos elementos naturais e ao conhecimento das figuras lendárias que atravessam gerações no imaginário dos estudantes de Eirunepé. As lendas amazônicas relatam fatos envolvendo seres mitológicos que vieram das profundezas dos rios, dos confins das florestas e da escuridão sem fim; são narrativas que fazem parte do imaginário amazônico, permanecendo vivas, principalmente, por meio da oralidade.

Segundo Nunes (2008), “de caráter fantástico e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente produto da imaginação aventuresca humana”. Concebida como um gênero textual literário criado pela tradição oral, a lenda apresenta uma relação direta entre o momento histórico e o povo que a cria. Para Nunes (2008), lenda é “uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos”.

Para Todorov (2006, p. 147), pode-se dizer que as narrativas “são acontecimentos estranhos, insólitas coincidências. Mas o passo seguinte é decisivo: produz-se um acontecimento que a razão não pode explicar”. Assim, as pessoas recorrem a essas narrações no intuito de tentar esclarecer ou justificar acontecimentos que não podem ser explicados pela razão. Para isso utilizam-se das narrativas lendárias, porque “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2006, p. 146). Ainda sobre a narrativa, o autor reafirma que ela

Constitui-se na tensão de duas forças. Uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da ‘vida’ (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez. É o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem. Essa ordem se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra força, mas se constitui na tensão das duas (TODOROV, 2006, p. 20-21).

Assim, as narrativas, os “causos” passados, revelam acontecimentos por vezes singulares pouco coerentes, mas interessantes, visto que as narrações, frutos da imaginação humana, não obedecem a uma linearidade. Desse modo, “a narrativa consistirá numa aprendizagem do passado” (TODOROV, 2006, p. 180). Vale frisar que as narrativas de acontecimentos fantásticos, frutos da capacidade imaginativa das pessoas, são verdades que persistem e atravessam gerações no imaginário de quem as conta e de quem as ouve.

Assim, apesar de se relacionarem à capacidade criadora das pessoas, as lendas são a representação imaginativa de algum fato histórico ocorrido no passado. Essas narrativas trazem consigo explicações aceitáveis aos fatos e aos acontecimentos misteriosos e sobrenaturais que foram impossibilitados de serem explicados pela ciência, ou seja, as

lendas “fornecem explicações plausíveis e até certo ponto aceitáveis para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais” (NUNES, 2008, p. 25). Portanto, realizar o registro escrito dessas narrativas é uma possibilidade de ressignificar o conhecimento popular e aproximar ainda mais a escola da comunidade e da valorização da cultura local.

A metodologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 35), possui as seguintes características: 1. “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, ou seja, os(as) alunos(as) inseridos(as) em seu ambiente cotidiano de sala de aula; 2. “os dados coletados são predominantemente descritivos”; 3. “a preocupação com o processo é muito maior do que o produto”, pois o que se almeja é o ensino/aprendizado crítico e reflexivo de Língua Portuguesa, o qual se estenderá para os diversos âmbitos (extra)escolares; 4. “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”, ou seja, são considerados os diferentes pontos de vista com a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso, em especial do alunado ao expressar suas concepções durante as aulas, pois o ensino é visto também como aprendizado para o docente; 5. é estabelecida uma relação dialógica; 6. “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”, portanto no início há questões ou focos de interesse muito amplos que no final se tornam mais diretos e específicos.

Metodologicamente, para proporcionar o prazer pela escrita e legitimar a identidade cultural dos estudantes por meio do gênero textual lendas amazônicas, no contexto escolar, primeiramente apresentaram-se a eles a concepção e a importância desse gênero, explorando-se diversos textos e estabelecendo-se diferença entre lendas e mitos amazônicos; depois foram realizadas entrevistas com os familiares antigos dos(as) alunos(as) para a coleta das lendas amazônicas que eles/elas ouviam de seus pais e avós; também foram feitas a sistematização e o registro das lendas coletadas nas entrevistas; posteriormente explorou-se a estrutura do gênero textual narrativo, mais especificamente a modalidade narrativa “lendas amazônicas”, e trabalhou-se a estrutura de um parágrafo

narrativo para que os estudantes reescrevessem as lendas amazônicas coletadas obedecendo à escrita em prosa.

Com referências aos conteúdos de Língua Portuguesa, foram exploradas a pontuação, a acentuação, a concordância e a ortografia na prática educacional, a fim de facilitar o processo da reescrita. Após a produção escrita das narrativas coletadas realizamos uma oficina de quadrinho, a fim de que os estudantes transformassem as lendas amazônicas coletadas em Histórias em Quadrinhos. Esse momento foi muito importante, pois os alunos estavam muito empolgados durante essa atividade.

Resultados mais expressivos obtidos na prática pedagógica

As narrativas orais podem ser usadas como processo metodológico para a escrita e o desenvolvimento do hábito da leitura, podendo ser uma ferramenta eficaz ao ser aplicada no contexto escolar. Resignificar essas narrativas, além de proporcionar a compreensão da identidade construída no presente, leva a refletir sobre experiências, valores e crenças do local onde as pessoas estão inseridas. Quando incorporada às Histórias em Quadrinhos, torna-se uma prática pedagógica interessante que faz sentido na aprendizagem dos alunos, contribuindo para sua autonomia e seu protagonismo. Alguns resultados estão apresentados nas figuras a seguir.

Figura 1 – A Lenda da Iara.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 – A Lenda da Cobra Grande.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figuras 3 e 4 – A Lenda do Caboquinho da Mata.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse sentido, construir uma identidade corresponde a um desejo básico, o de pertencer, fazer parte de um determinado grupo, ser aceito por outros, recebido, preservado, saber que tem apoio e aliados. E ainda mais importante: “ter a identidade pessoal endossada, confirmada, aceita por muitos – o sentimento de que se obteve uma segunda identidade, agora uma identidade social” (BAUMAN, 1999, p. 32). Nesse aspecto, torna-se imprescindível a reescrita das lendas coletadas das pessoas mais antigas a fim de legitimar-se a identidade cultural dos estudantes de Eirunepé e reafirmá-la na contemporaneidade, fortalecendo ainda mais a cultura da oralidade nessa localidade por intermédio das Histórias em Quadrinhos.

Considerações finais

O respectivo trabalho trouxe à luz resultados que superaram as expectativas das professoras, tendo em vista que as lendas coletadas foram reescritas, digitalizadas e transformadas em Histórias em Quadrinhos e material pedagógico para a prática de leitura e escrita em sala de aula. Contribuiu para legitimar a cultura da oralidade entre os alunos e seus familiares, ao considerarmos que a maioria dessas narrativas populares estava nas reminiscências de seus pais e avós e vieram à tona por intermédio deste trabalho.

Consideramos também que as lendas, por meio da reescrita, possibilitaram o emprego da linguagem na modalidade narrativa estudada. Portanto, este trabalho permitiu o conhecimento das lendas amazônicas no âmbito escolar e se constituiu como ferramenta metodológica de incentivo à leitura, à escrita e à valorização cultural, visto que fortaleceu aspectos orais e linguísticos da cultura amazônica na cidade de Eirunepé.

Foi notado também um grande entusiasmo nos estudantes, pois eles se tornaram os protagonistas das atividades propostas no projeto, indo a campo entrevistar seus familiares e coletar as histórias que permeiam seu imaginário e depois foram transformadas em quadrinhos. Assim, reafirmamos que o entrelaçamento desses gêneros textuais no contexto escolar é uma ferramenta que contribui significativa e efetivamente para o hábito da leitura e da escrita bem como para a valorização da cultura da oralidade dos estudantes.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Zahir, 1999.
- FONSECA, Thaila Bastos da. *Lendas Amazônicas e a Formação da Identidade Cultural: ressignificando a Cultura*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Irene A. *Literatura e Redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.
- NUNES, Rosalina Simão. *Textos da Tradição oral*. 2008. Disponível em: <https://sites.google.com/site/eportuguesrsn/Home/recursosapoio/apoiorecursos/textosdatradicaoral>. Acesso em: 12 set. 2022.

SOUZA, Anervina. *As Lendas Amazônicas em Sala de Aula: Apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural*. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas das narrativas*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Resistência no sertão: a jornada de *Arida* contra o discurso hegemônico

Resistance in the backland: *Arida's* journey against the hegemonic discourse

Thales Eduardo Soares Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Resumo: Concentrada em uma indústria majoritariamente eurocêntrica, a produção de jogos eletrônicos atinge um grande público de várias idades, negociando sentidos culturais e políticos a partir de suas relações com jogos. Nesse mercado monopolizado por uma visão hegemônica, o game brasileiro *Arida: Backland's Awakening*, ambientado no sertão nordestino, apresenta uma estética que contradiz a retórica dessa indústria. Partindo do princípio de que *Arida* apresenta uma estética de vanguarda, o artigo investiga se um jogo eletrônico pode ser usado como ferramenta de combate à “seletividade de vozes promovida pela cultura de massas”, como defendem os pesquisadores Ella Shohat e Robert Stam (2006). O artigo analisa a retórica ideológica para as classes dominante e servil, além da importância da cultura popular na luta de classes, observando o modo como a cultura *gamer* foi desenvolvida e os problemas criados pelas estratégias de venda adotadas na indústria de jogos eletrônicos. O texto trata das relações de afeto entre público e obra no cinema e nos videogames para, enfim, determinar se *Arida: Backland's Awakening* pode ser usado como ferramenta de uma pedagogia multicultural de resistência.

Palavras-chave: Estudos Críticos; Estudos Culturais; *Game Studies*.

Abstract: Concentrated in a predominantly Eurocentric industry, the production of video games reaches a large audience of various ages, negotiating cultural and political senses from their relationships with games. In this market monopolized by a hegemonic vision, the Brazilian game *Arida: Backland's Awakening*, set in the northeastern Brazilian backlands, presents an aesthetic that contradicts the rhetoric of this industry. Assuming *Arida* presents an avant-garde aesthetic, the article investigates whether an electronic game can be used as a tool to combat the “selectivity of voices promoted by mass culture,” as advocated by Ella Shohat and Robert Stam. The article analyzes the ruling and servile classes ideological rhetoric in addition to the importance of popular culture in the class struggle, observing how gamer culture was developed and the problems created by sales strategies adopted in the video game industry. The text deals with the relationships of affection between the public and the work in cinema and video games to determine whether *Arida: Backland's Awakening* can be used as a tool of multicultural resistance pedagogy.

Keywords: Critical Studies; Cultural Studies; Game Studies.

A cultura popular não é o que se chama tecnicamente de folclore, mas
a linguagem popular de permanente rebelião histórica.
(Glauber Rocha, *Eztetyka do Sonho*)

Cícera contra a seletividade de vozes

Passados 50 anos da criação dos primeiros jogos eletrônicos no início da década de 1970, nos Estados Unidos, o avanço das tecnologias de *hardware* e *software* permitiu melhorias significativas na maneira de se contar uma história nos *videogames*. Aproveitando-se de elementos narrativos comuns aos filmes e a outras formas de fazer arte, desenvolvedores criaram uma linguagem particular.

Mesmo assim, tratados como brincadeira de criança ou linguagem alienante, os jogos eletrônicos foram desprezados por parte da crítica cultural nas últimas décadas. Dessa maneira, problemas como os estímulos culturais impostos pelo modelo industrial dominante foram ignorados. O resultado dessa prática, para Rafael Grohmann (*apud* WOODCOCK, 2020), é um imenso público – de várias idades – negociando sentidos culturais e políticos a partir de suas relações com jogos em um mercado monopolizado por uma visão hegemônica. No entanto, um *game* brasileiro ambientado no sertão nordestino apresenta uma estética que contradiz a retórica eurocêntrica dessa indústria.

Lançado em 2019, com aporte financeiro da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT), por meio do Edital Culturas Digitais FCBA 2014 (SAMPAIO, 2019), *Arida Backland's Awakening* (2019) é um jogo do gênero aventura com características de sobrevivência. O *game* foi desenvolvido pelo estúdio soteropolitano *Aoca Game Lab*, em parceria com o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Comunidades Virtuais da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). *Arida* é ambientado na vila de Uauá, palco da primeira batalha entre o exército brasileiro e os homens de Antônio Conselheiro, em 1896 (MELLO, 2014, p. 118), mesmo ano em que se passa a história do jogo. No *game* o jogador assume o papel de Cícera, uma menina negra e pobre de apenas 13 anos que precisa realizar uma missão: atravessar o sertão da Bahia sozinha para encontrar os pais no povoado de Canudos. Para isso, deve recolher suprimentos que a ajudarão a resistir ao calor, à fome e à sede durante a jornada.

Em *Crítica da imagem eurocêntrica* (2006), os pesquisadores Ella Shohat e Robert Stam chamam a atenção para “inovações estéticas” de vanguarda do cinema dos países de “Terceiro Mundo”. A partir das ideias apresentadas pelos autores, este artigo pretende entender se um *game* como *Arida: Backland's Awakening* pode ser usado como ferra-

menta de combate à “seletividade de vozes promovida pela cultura de massas” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 471).

Com base nos estudos de retórica ideológica para as classes dominante e servil e da importância da cultura popular na luta de classes de Louis Althusser (1985) e Stuart Hall (2013), este artigo pretende entender como a cultura *gamer* foi desenvolvida. Para isso, serão investigadas as relações de afeto entre público e obra no cinema e nos *videogames* para, enfim, saber se *Arida: Backland's Awakening* pode ser usado como ferramenta de uma pedagogia multicultural de resistência.

Videogames não são uma ferramenta alienante

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Louis Althusser (1985, p. 73) explica que as relações de produção capitalistas são asseguradas em grande parte “pela superestrutura jurídico-política e ideológica” – em outras palavras, pelos aparelhos de Estado (o governo, a polícia, as prisões, os tribunais etc.) e pelos aparelhos ideológicos de Estado (as escolas, as religiões, a cultura, a televisão etc.). Segundo o autor, as classes dominantes, interessadas na manutenção do modo de produção servil, detêm o poder sobre esses aparelhos, principalmente o ideológico: “Ao que sabemos, nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 71). Para Althusser (1985, p. 71), no entanto, a classe servil é capaz de resistir à ideologia dominante e “encontrar o meio e a ocasião de expressar-se” pelos aparelhos ideológicos. Inspirado em Karl Marx, o autor defende que “a luta de classes se expressa e se exerce” nas formas ideológicas, pois é por meio delas que a classe trabalhadora toma conhecimento do conflito e, conseqüentemente, passa a participar ativamente do embate contra a classe dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 72).

Os jogos eletrônicos, ao longo do tempo, se tornaram “um expoente da cultura de massas” (WOODCOCK, 2020, p. 25). Ao mesmo tempo em que a indústria de *videogames* cresce em receita, grandes produtoras e distribuidoras estão se fundindo, criando monopólios e tornando, assim, o discurso cada vez mais hegemônico. No entanto, como explica Stuart Hall (2013, p. 281), as ideologias dominantes “não têm o poder de encampar nossas mentes; elas não atuam sobre nós como se fôssemos uma tela em branco”. A subjetividade do discurso imperialista não produz um efeito automático nos *gamers*, espectadores ou leitores.

Parafraseando Ella Shohat e Robert Stam (2006), não há nada inerente aos jogos eletrônicos que os torne uma ferramenta alienante imperialista. Os autores defendem que “efeitos de subjetividade” da retórica hegemônica não causam efeitos “automáticos ou irresistíveis”, como também não podem ser “separados do desejo, experiência e conhecimento” do sujeito historicamente localizado (SHOHAT; STAM, 2006, p. 453).

É preciso levar em consideração que o discurso hegemônico é tão impregnado em algumas sociedades que passa a impressão de não ter sido construído, mas dado como natural (HALL, 2013). Também é possível reconhecer, entre os excluídos do poder, aqueles que se identificam com essa retórica. No lugar de uma “dicotomia simples entre opressores/oprimidos encontramos na realidade uma variedade enorme de relações complexas de dominação, subordinação e colaboração” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 447).

Seca e luta de classes

Arida: Backland's Awakening conta com elementos narrativos como a literatura de cordel, a escassez de recursos, a seca e a luta de classes. De acordo com os criadores do *game*, o visual de cores fortes e traços estilizados caracterizam “o ambiente como um personagem, rebatendo a visão estereotipada do sertão como local atrasado e sombrio” (AOCA GAME LAB, 2017). Trata-se de uma temática bem diferente da que a indústria de *videogames* costuma trabalhar, como sugere o pesquisador Arthur Aroha Kaminski da Silva (2020, p. 236):

[...] o universo dos *games* é ainda dominado massivamente por narrativas ancoradas em mitos e culturas eurocentradas, pouco abordando elementos culturais sul-americanos. Dentre as temáticas predominantes no universo dos jogos eletrônicos, afinal, temos narrativas relacionadas às mitologias viking, celta e grega, ou a eventos da história europeia. As exceções sendo comumente jogos focados nas culturas chinesa e japonesa [...].

Stuart Hall (2013, p. 291) explica que a cultura popular é o cenário em que “a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; [...]. É a arena do consentimento e resistência”. É o campo onde é possível aceitar ou resistir à ideologia dominante. Por isso, apesar de contar uma história com características estéticas brasileiras, o discurso contido em *Arida* pode provocar reações contrárias e até mesmo agressivas em jogadores brasileiros acostumados a uma estética eurocentrada.

Em uma entrevista concedida ao site *Overloadr*, em agosto de 2019, à época da divulgação de *Arida: Backland's Awakening* (2019), o *game designer*, historiador e professor da UNEB Filipe Pereira relatou que a equipe de desenvolvedores do jogo sofreu ataques antes mesmo do lançamento do *game* na loja de *streaming Steam*. Entre as ofensas citadas por Pereira, destacamos duas que se baseiam em estereótipos relacionados ao sertão nordestino: “por conta do jogo, os gringos vão achar que a gente vive na Idade Média” e “o objetivo do jogo é conseguir o Bolsa Família” (SAMPAIO, 2019, s.p.).

Em *Neocolonialismo: último estágio do imperialismo* (1967), o pan-africanista Kwame N’Krumah fala sobre as táticas das classes dirigentes para perpetuar o discurso ideológico que defende as práticas exploratórias de produção e, conseqüentemente, a interferência estrangeira em países em desenvolvimento. Para o autor, as táticas neocolonialistas são sutis e operam “não apenas no campo econômico, mas também nas esferas política, religiosa, ideológica e cultural” (N’KRUMAH, 1967, p. 281).

Basta ouvir os aplausos de uma audiência africana aos heróis de Hollywood massacrando índios peles-vermelhas ou asiáticos para compreender a eficiência dessa arma. Pois nos continentes em desenvolvimento, onde a herança colonialista deixou uma grande maioria ainda analfabeta, até a criança mais nova aprende a mensagem contida nas histórias de sangue e violência saídas da Califórnia. (N’KRUMAH, 1967, p. 289)

A tarefa de uma obra que adota uma estética de resistência contrária ao discurso hegemônico não é fácil, no entanto a relação entre codificador e decodificador não é estanque. Para Ella Shohat e Robert Stam (2006), a reação do espectador de um filme (e aqui acrescentamos jogador de um *game*) depende de inúmeras variáveis, como o local e a época de exibição, a interpretação individual e o posicionamento coletivo do próprio receptor. Um *gamer* ou um espectador não desenvolve identificação automática por um jogo ou um filme única e exclusivamente por fazer parte de um grupo identitário retratado na obra. Para um leitor se posicionar de forma contrária ou favorável ao discurso ideológico impregnado em um filme ou um jogo é necessária uma combinação de fatores, como o local de exibição, a estrutura narrativa da obra, o discurso, a situação histórica, a raça, o gênero etc. Não há uma fórmula. No entanto a indústria cultural desenvolveu mecanismos para tentar reduzir possíveis desencontros entre mensagem e receptor.

Para evitar o que Stuart Hall (2013, p. 433) chama de “distorções” ou “mal-entendidos” na decodificação das obras, a indústria cultural adotou as pesquisas de audiência, tentando, assim, compreender melhor a recepção dos códigos pelo público. Shohat e Stam (2006, p. 461) também explicam o fenômeno:

Enquanto filmes de aventura alimentam muitas vezes o narcisismo imperialista, outros filmes lançam apelos aos espectadores de ideologias menos retrógradas. Mesmo os filmes de *Hollywood* não são monoliticamente reacionários. Até textos hegemônicos têm que negociar os desejos de comunidades diversas – algo que *Hollywood* chama de “pesquisa de mercado”.

A formação da cultura *gamer*: proibido garotas

Ao contrário do estereótipo eurocêntrico hegemônico da indústria de *videogames*, a história de *Arida: Backland's Awakening* (2019) se passa no sertão da Bahia, em 1896, e é protagonizado por uma menina negra e pobre de 13 anos. Os elementos que compõe o *game* não foram escolhidos ao acaso. A produção e o lançamento do jogo acontece em um período dominado por discursos identitários. Filipe Pereira, em entrevista, explica que o foco no entretenimento “nunca foi um impeditivo para a equipe trabalhar com valores culturais e identitários, que refletissem suas próprias raízes” (SAMPAIO, 2019, s.p.). Para ele, as características históricas e culturais da Bahia e os desenvolvedores de Salvador fizeram diferença na criação do jogo. Pereira explica que o time formado em sua maioria por criadores negros é “um fato raro no desenvolvimento de games no mundo todo” (SAMPAIO, 2019, s.p.), uma qualidade que chama a atenção e fez a diferença nas escolhas estéticas do *game*.

Ao mesmo tempo em que a *Aoca Game Lab* contraria o discurso hegemônico da indústria de *videogames*, *Arida* atende às demandas atuais por menos conteúdo sexista e mais diversidade racial e de gênero nos jogos. Essa prática não é incomum, hoje, na indústria. Apesar de sofrer denúncias de assédio moral e sexual¹, a gigante francesa *Ubisoft*, proprietária de franquias populares como *Just Dance*, *Far Cry*, *Watch*

¹ Em 2020 denúncias de assédio moral e sexual causaram a demissão de três diretores outros 22 funcionários da empresa, além da contratação de uma nova vice-presidente global de diversidade e inclusão global (UNISOFT..., 2020). No ano seguinte mais dois ex-funcionários fizeram queixas formais contra a empresa (UBISOFT..., 2021). Ainda em 2021, um relatório anual da *Ubisoft* revelou o temor da empresa em perder profissionais e sequer conseguir contratar novos funcionários por causa da cultura de trabalho tóxica (ZWIEZEN, 2021).

Dogs entre outras, aposta no seguinte comunicado na abertura de alguns dos jogos mais recentes da série *Assassin's Creed* para atender às mesmas demandas:

Inspirado em eventos e personagens históricos, este trabalho de ficção foi concebido, desenvolvido e produzido por uma equipe multicultural, de várias crenças, orientações sexuais e identidades de gênero (WOODCOCK, 2020, p. 27).

O discurso dominante na indústria na década de 1990 sugeria o tempo todo que “garotas não jogam” *videogame*. Para Jamie Woodcock (2020), em *Marx no fliperama: videogames e a luta de classes*, a ideia de um entretenimento voltado para garotos pode ser percebida desde a arte das caixas dos jogos às propagandas na televisão e em revistas especializadas da época. Por muito tempo a indústria priorizou o público masculino, impondo uma hierarquia artificial de gênero, com jogos protagonizados por heróis viris, mocinhas hipersexualizadas e publicidade sexista. Woodcock explica (2020, p. 243) que “esse tipo de marketing moldou o consumo de jogos eletrônicos de hoje, quem quer jogá-los, os que fazem os jogos “populares” e que tipos de projetos recebem financiamentos”. Entretanto o mercado de *games* não é limitado ao público idealizado pelo discurso hegemônico, e o reconhecimento dessa realidade tem causado a reação daqueles que até então eram tratados como “donos” da indústria.

Em 2013 a programadora Zoe Quinn lançou o jogo independente *Depression Quest*. O *game* foi muito bem-recebido pela crítica, mas a acusação de um ex-namorado de que ela havia dormido com jornalistas para conseguir a aprovação da imprensa provocou uma avalanche de ataques misóginos nas redes sociais, em um movimento que ficou conhecido como *gamergate* (PERSICHETO, 2014). As ações que supostamente reivindicavam mais transparência na cobertura especializada logo se transformaram em uma mobilização para atacar as conquistas femininas na imprensa, na indústria e na comunidade *gamer*.

Nesse contexto, a pesquisadora Anita Sarkeesian, crítica de mídia e fundadora do site *Feminist Frequency*, sofreu ameaças de “morte a tiros” que a fizeram cancelar a participação em um evento na Universidade de Utah (FEMINISTA..., 2014). Os ataques transformaram Sarkeesian, conhecida pelos vídeos que questionam a representação feminina nos jogos, em personagem de um *game* cujo objetivo era espancar a pesquisadora (PERSICHETO, 2014). Quinn e Sarkeesian são só alguns exem-

plos de vítimas do *gamergate*. Além delas, outras profissionais da área e milhares de jogadoras sofreram e sofrem até hoje ataques misóginos nas redes sociais e em ambientes de jogos *multiplayer online*.

De acordo com o senso comum, *videogames* são um entretenimento solitário, mas isso não é verdade. Jogos para mais de um participante não são novidade e a popularização da internet permitiu que pessoas diferentes em qualquer lugar do planeta joguem juntas. Esses encontros, no entanto, em decorrência das características promovidas pelo discurso da indústria, acontecem em ambientes hostis a mulheres e garotas *gamers* – que em muitos casos precisam esconder o gênero enquanto jogam para não sofrerem ataques misóginos (BREILLER, 2021). Esse ambiente tóxico é bem diferente do que imaginou Richard Bartle, professor da *Essex University* e um dos criadores do primeiro jogo para multijogadores *online*, no final da década de 1970, o *MUD*, que acreditava que um jogo *online multiplayer* aconteceria em um mundo artificial em que todos jogariam em pé de igualdade, sem hierarquias:

Você não deveria ter que ser o que o mundo quer que você seja. Você deve ser quem você realmente é – seja você mesmo. O *MUD* foi uma declaração política, criamos um mundo onde as pessoas pudessem ir e se livrar das coisas que as prendiam. (BARTLE *apud* STUART, 2014)

Bartle (*apud* STUART, 2014) acreditava que, quanto mais jogar, mais resistente uma pessoa deveria se tornar às injustiças do mundo real. No entanto, um jogo tem o poder de promover esse tipo de transformação? Características próprias dos *videogames*, como imersão e interatividade, são capazes de fazer um jogador sentir empatia por uma pessoa em situação de risco social? Parafraseando Ella Shohat e Robert Stam (2006), um *game* pode ser utilizado para o propósito de uma pedagogia multicultural?

As realções de afeto e empatia nos *videogames*

Em *O cinema ou o homem imaginário*, Edgar Morin (2014) sugere que “a obra de ficção é uma pilha radioativa de projeções-identificações” (MORIN, 2014, p. 123). Ele explica que, apesar de materializar a subjetividade do autor, a produção narrativa ainda é estética, ou seja: “é destinada a um espectador que permanece consciente da ausência de realidade prática daquilo que é apresentado” e decodifica o sinal recebido, transformando-o “em participações afetivas” (MORIN, 2014, p. 123). Ele acrescenta que “as técnicas cinematográficas provocam, ace-

leram e intensificam essa relação” (MORIN, 2014, p. 124). É possível afirmar, então, a partir da obra de Morin (2014), que um espectador pode se reconhecer em um personagem diferente dele?

De acordo com o autor, “a força da identificação é ilimitada” (MORIN, 2014, p. 130). É o que ele chama de “projeções-identificações polimórficas” (MORIN, 2014, p. 130). Para Morin (2014, p. 131-132), as técnicas desenvolvidas para “submergir o espectador tanto no ambiente quanto na ação do filme” estimulam o reconhecimento com o “semelhante” e o “estranho”. Ao analisar a obra de Morin, Ella Shohat e Robert Stam (2006 p. 469) explicam que as projeções-identificações polimórficas...

transcendem as determinações da moralidade local, do meio social e das filiações étnicas. O ato de assistir a um filme pode construir um espaço de sonhos e reconstituição própria, em uma experiência de mutabilidade psíquica na qual as posições sociais comuns são, como no carnaval, temporariamente suspensas.

É possível, portanto, concluir que a posição histórica ou a identificação étnica do público não são os únicos fatores determinantes para fazer a plateia se reconhecer com a obra. Para chegar a essa conclusão, Edgar Morin (2014) parte do princípio de que o cinema, enquanto “máquina de projeção-identificação”, envolve e se envolve com a subjetividade de quem assiste. Ao mesmo tempo em que a relação do espectador com a obra é passiva, posto que o cinema prepara o caminho que a plateia deve percorrer, também é ativa, pois sem o público “o filme é ininteligível”. Em outras palavras, o espectador passivo também é ativo (MORIN, 2014), posição reconhecível também quando se trata da relação de um jogador com os jogos eletrônicos.

Com o surgimento do conceito de reprodutibilidade técnica de Walter Benjamin (2012), compreende-se que o cinema se apoderou da produção e da fruição das obras de arte tradicionais, transformando-as de modo a desenvolver uma nova forma de gozo da realidade. Décadas depois a história se repete com os *videogames*, quando se apropriam de diferentes áreas de conhecimento, principalmente do cinema, para desenvolver uma linguagem particular (CRUZ, 2005).

A relação entre cinema e *games* é recente. Em 1993, com o surgimento dos jogos *Myst* (Cyan) e *Doom* (id Software), inicia-se uma nova era na história dos *videogames*, de jogos tridimensionais com narrativas mais elaboradas e “visualmente ancorados num expediente visual

nascido no cinema canônico: a câmera subjetiva” (GOMES, 2016, p. 99). A partir dessa transformação, o jogador poderia realizar uma antiga ambição do espectador de cinema: entrar no filme como um de seus personagens. No entanto, “entrar no filme” não significa assistir ao filme por dentro, mas participar como um dos personagens (GOMES, 2016). Se, para Edgar Morin (2014), o filme sem espectador é “ininteligível”, no universo dos jogos eletrônicos essa relação de importância é ainda maior, já que um *game* precisa da interação do jogador para que a história simplesmente aconteça.

O agenciamento do jogador, característica fundamental para um *videogame*, parece ser o ponto de ruptura entre a narrativa dos jogos e a cinematográfica, mas na verdade acaba aproximando ainda mais os dois gêneros narrativos. Como explica a pesquisadora Renata Gomes (2016), em *A poética dos tempos mortos: diálogos entre o cinema e o videogame*, o enredo de um jogo precisa ser envolvente, tal qual a trama de um filme. Para isso, além de recursos cinematográficos, como movimento de câmera, elementos técnicos de dilatação de tempo e espaço como a câmera lenta e o *close*, dinamismo musical, entre outros, os criadores desenvolvem soluções para envolver os jogadores com recursos próprios da linguagem dos *videogames*.

Entre as soluções encontradas existem os jogos narrativos com dezenas de combinações e desdobramentos. Nesse modelo os jogadores permanecem presos a uma história, mas, a partir de escolhas feitas durante o jogo, podem transformar o desenrolar da trama, a personalidade do protagonista e até mesmo o final. Para isso ser possível, os criadores escrevem roteiros com inúmeros caminhos a serem percorridos e diferentes finais (GOMES, 2016). No entanto, apesar de passarem a impressão de que a história está sendo construída pelo jogador enquanto ele interage com a narrativa, todas as situações apresentadas no *game* estão prontas. O que acontece durante a partida é uma combinação aleatória de situações pré-definidas durante o desenvolvimento do jogo.

Outra possibilidade são os *games* do gênero *sandbox*, no qual “é possível inventar a própria maneira de brincar” (GOMES, 2016, p. 102). Nesse estilo o jogador pode percorrer o mundo aberto, interagir com o ambiente e personagens não jogáveis, participar de histórias paralelas ou jogar *mini games*. Participar da história principal ou deixá-la de lado vira uma opção do jogador. “Ser o protagonista deste tipo de jogo implica, antes e acima de qualquer outra coisa, penetrar seu espaço

tempo através de um corpo” (GOMES, 2016, p. 102). Renata Gomes (2016, p. 103) resume a questão:

[...] para essa profunda sensação de imersão e presença, tão ou mais importante que o cine-realismo do ambiente, ou sua atualização do áudio, é a capacidade de controlarmos o personagem [...], num ambiente cuja pulsação nos remete ao mundo real.

Enquanto a “projeção-identificação” de Edgar Morin (2014) acontece a partir do envolvimento recíproco entre as subjetividades do espectador e do filme, os *games* narrativos vão além, permitindo uma participação ativa a partir da interação do jogador com o ambiente. Assim, por meio de um jogo, um homem branco morador de um bairro nobre de São Paulo pode, por exemplo, ser temporariamente uma menina negra, nordestina, que luta diariamente pela sobrevivência em meio à seca do sertão baiano no final do século XIX. No entanto controlar uma personagem não significa saber o que é ser essa personagem e, conseqüentemente, não habilita o jogador a sentir o que uma pessoa representada por aquela personagem sente.

No cinema, de acordo com Edgar Morin (2014, p. 123), uma “obra estética” é dirigida a um público “consciente da ausência de realidade prática daquilo apresentado”. O espectador assimila a imagem e a converte em afetividade. Para o autor, o “imaginário estético [...] é o reino das carências e aspirações do homem” e, ao mesmo tempo em que se alimenta da “participação afetiva do espectador”, também promove essa “participação afetiva” (MORIN, 2014, p. 124). Por sua vez, os *videogames* permitem mais do que uma relação de afetos: eles viabilizam a interação com o ambiente, com a trama do jogo, e, principalmente, colocam o jogador no lugar de um personagem.

Em *How to do things with videogames*, Ian Bogost (2011) defende que essa capacidade é uma das principais características dos jogos eletrônicos. No entanto, explica que, convencionalmente, os jogadores são colocados para viver “papéis poderosos”. Ele completa:

Em muitos casos, esses papéis preenchem fantasias de poder. Os *videogames* nos permitem usar armas mortais. Eles nos deixam travar uma guerra intergaláctica. Eles nos possibilitam dar um chute a gol na final da Copa do Mundo. Eles viabilizam a possibilidade de construir cidades e depois nos deixam destruí-las. Mas papéis poderosos não são os únicos que afetam os jogos. (BOGOST, 2011, p. 18)

A indústria de *games* pouco foge das temáticas centradas em mitologias europeias ou estadunidenses, protagonizadas por agentes

secretos, guerreiros *vikings* e super-heróis, entre outros personagens virtuosos. Isso não quer dizer que jogos com personagens comuns, sem habilidades sobre-humanas, não existam. *Arida: Backland's Awakening* é um exemplo de *game* com uma protagonista que não é dotada de nenhuma habilidade incomum para realizar a missão. Nas palavras de Bogost (2011, p. 19), “não há magia para invocar, nenhuma linhagem heroica para apelar; a força adequada para sobreviver é simplesmente inacessível”. Em teoria, *Arida* fomentaria a empatia nos *gamers* por conta das dificuldades enfrentadas por Cícera. Para Bogost (2011, p. 19), “esses jogos fariam bem em nos colocar no lugar de desconforto dos oprimidos, em vez de nos dar a habilidade dos sobre-humanos”.

A autora e pesquisadora Bonnie Ruberg, por sua vez, critica o discurso de jogos como ferramenta criadora de empatia. Em *Empathy and Its Alternatives: Deconstructing the Rhetoric of “Empathy” in Video Games*, Ruberg (2020) explica que a retórica da empatia nos jogos é voltada para vender experiências de sentimento aos jogadores, mas que esse discurso é “fundamentalmente político”. Ela completa:

Se os *videogames* são sistemas afetivos e o afeto é fundamentalmente político, as dimensões afetivas dos *videogames* são, por natureza, políticas. No panorama cultural atual dos *videogames*, essas políticas afetivas têm implicações diretas para a diversidade, a discriminação e a justiça social. (RUBERG, 2020, p. 3)

A autora chama atenção para outro discurso implícito na retórica da empatia: o corporativo. Para ela, “empatia” virou ferramenta de *marketing* que transforma afeto em mercadoria (RUBERG, 2020). As falas identificadas pela pesquisadora atuam em conjunto. A política permite que a indústria articule junto ao público reacionário hegemônico diferentes discursos. Ao promover essa diferenciação, a indústria consegue se proteger das críticas aos *games* claramente políticos, mas que são tratados como apolíticos, como explicam Ruberg (2020) e Woodcock (2020). Por sua vez, a fala corporativa se alimenta do discurso politizado para atender a desejos diversos com o objetivo de impulsionar a venda dos jogos.

Essa retórica empática nos *videogames*, no entanto, causa problemas. Em primeiro lugar, explica Ruberg (2020), apesar de oferecer uma ideia vaga de como vive uma pessoa marginalizada, um jogo não é capaz de reproduzir fielmente essa experiência, reduzindo-a a um simples entretenimento na maioria das vezes. Assim, o *game* empático

acaba por minimizar vidas desfavorecidas, tendo efeito contrário à intenção original.

Outro problema da retórica da empatia é presumir que os jogos protagonizados por pessoas em situação de risco são feitos para provocar afeto em pessoas que representam posições hierárquicas dominantes. O resultado é a promoção da “edificação de jogadores privilegiados e normativos” (RUBERG, 2020, p. 7), além da perpetuação da ideia de que *videogames* são ainda uma brincadeira para garotos.

Por fim, a retórica da empatia provoca o que Ruberg (2020, p. 8) chama de “colonização do afeto”, tipo de *game* que, ao vender que o jogador é capaz de compartilhar dos sentimentos representados na tela, promove, na verdade, uma apropriação afetiva. O jogo funcionaria como um convite para que o jogador vestisse uma fantasia para um baile de carnaval. A partir da interpretação de Ella Shohat e Robert Stam (2005) das “projeções-identificações polimórficas” de Edgar Morin, é possível compreender que o ato de jogar permite a suspensão temporária das posições sociais do jogador. Ao encerrar a partida, o jogador tira a máscara e, assim, encerra a jornada sem colocar em risco sua posição social real. Shohat e Stam (2005, p. 470) concluem que “toda a sofisticação tecnológica do mundo não garante empatia nem cria engajamento político. A inércia histórica da estratificação em raças, classe e gênero não é apagada tão facilmente”.

***Videogames* como vetores de identificação e resistência**

Sob decisiva influência corporativa e militar estadunidense (Woodcock, 2020), a indústria de jogos eletrônicos virou uma potência econômica e um fenômeno cultural popular. Consequentemente, assim como o meio cinematográfico, a indústria dos *videogames* também pode ser designada como aparelho ideológico de Estado. Nesse sentido, a partir do conceito de Louis Althusser (1985, p. 78), assim como qualquer outra instituição que reproduz uma retórica dominante, ela concorre para o mesmo fim: “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”.

Tradicionalmente os jogos eletrônicos desenvolvidos pelas grandes empresas de *videogames* estão comprometidos com a retórica hegemônica de manutenção das relações entre classe dominante e classes marginalizadas. Para isso, se por um momento a indústria usou uma

retórica que territorializou o meio como ambiente exclusivo para o gênero masculino, hoje essa mesma indústria faz uso de retóricas afetivas que minimizam e mercantilizam a vida de minorias identitárias com a ajuda de dados coletados em pesquisas de mercado.

A indústria de *videogames* está dominada pela retórica eurocentrada até mesmo quando adota discursos que podem ser compreendidos como falas de resistência. No entanto é preciso entender que a cultura *gamer*, enquanto cultura popular, é arena onde também acontece a luta de classes (HALL, 2013) bem como meio onde as ideias de resistência podem ser constituídas (ALTHUSSER, 1985). Por isso, para que jogos eletrônicos possam se tornar uma ferramenta de “pedagogia antieurocêntrica dos meios de comunicação”, como sugerido por Shohat e Stam (2005, p. 470), desenvolvedores, *gamers* e jornalistas especializados devem orientar suas atividades em função do que é fundamental às classes oprimidas. Era isso que desejava Walter Benjamin em *O autor como produtor*, conferência pronunciada em Paris, em 1934, ao defender uma produção literária que atendesse às causas populares (BENJAMIN, 2012). O dramaturgo Bertolt Brecht (*apud* MACHADO, 2016, p. 315) vai além: “não precisamos ter medo de apresentar ao proletariado coisas ousadas e incomuns, desde que elas tenham a ver com a sua realidade”.

Como vimos antes, a equipe da *Aoca Game Lab*, ciente de seu lugar histórico, criou um jogo que representa tanto a estética do sertão da Bahia como as características raciais e culturais da maior parte de seus desenvolvedores. *Arida: Backland's Awakening* é um jogo multicultural que pode ser apreendido como uma obra que reproduz uma retórica de resistência. Como tal, seus criadores, cientes do viés conservador do meio, sabiam que o jogo sofreria a rejeição de parte dos jogadores, mas isso nunca foi um problema. Como explica Filipe Pereira, em entrevista, a equipe nunca teve a pretensão de “sensibilizar muitas pessoas a pensar diferente, especialmente aquelas que já carregam valores que são opostos ao que acreditamos” (SAMPAIO, 2019, s.p.). O professor e *game designer* completa:

Para aqueles que já se sentem representados pelo projeto, que acreditam em valores semelhantes aos nossos e acreditam no nosso trabalho, esperamos que o jogo possa ser mais um vetor de identificação e de resistência junto a vários outros que já existem e ao que ainda virão (SAMPAIO, 2019, s.p.).

Os desenvolvedores de *Arida* não tiveram medo de fazer um jogo político, termo tão controverso em uma indústria conservadora. O jogo foi desenvolvido com o objetivo de ser um *game* comercial de entretenimento, mas, nas palavras de Pereira em outra entrevista, nunca deixou de ter um “aspecto de intervenção social” (IZIDRO, 2019, s.p.).

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AOCA Game Lab. DEVELOG #4: o conceito visual!. *Blog Aoca Game Lab. Salvador*, [2017]. Disponível em: <http://aocagamelab.games/pt/2017/01/devlog-4-o-conceito-visual/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ARIDA: Backland’s Awakening. Desenvolvimento: Aoca Game Lab, ago. 2019. 1 videogame son., color. Microsoft Windows, Linux, Mac OS.

BENJAMIN, Walter. *O autor como produtor*. Conferência pronunciada no Instituto para o estudo do fascismo. Paris: 1934. In. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOGOST, Ian. *How to do things with videogames*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2011.

BREILLER, Pires. Assédio sexual, estupro e racismo, a onda de denúncias que furou a bolha tóxica dos gamers. *El país*, 08 fev. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/esportes/2021-02-08/assedio-sexual-estupro-e-racismo-a-onda-de-denuncias-que-furou-a-bolha-toxica-dos-gamers.html>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CRUZ, Dulce Marcia. Tempos (pós-)modernos: a relação entre o cinema e os games. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, São Leopoldo, v. VII, n. 3, p. 175-184, set./dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6390/3533>. Acesso em 30 nov. 2020.

FEMINISTA crítica de games cancela palestra nos EUA após ameaça. *Folha de S. Paulo*, 15 out. 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/10/1532797-feminista-critica-de-games-cancela-palestra-apos-ameaca-de-ataque.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2021.

GOMES, Renata. A poética dos tempos mortos: diálogos entre o cinema e o videogame. *Revista Mídia e Cotidiano*, Niterói, n. 10, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9797>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidade e mediações do popular. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

IZIDRO, Bruno. “*Árida*» não tem medo de ser um jogo político sobre o sertão do Brasil. *Uol*, 18 ago. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2019/08/18/arida-nao-tem-medo-de-ser-um-jogo-politico-e-divertido-ao-mesmo-tempo.htm>. Acessado em: 18 nov. 2021.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. *Um capítulo da história da modernidade estética*: debate sobre o expressionismo. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

MELLO, Frederico Pernambucano de. *A guerra total de Canudos*. São Paulo: Escrituras Editora, 2014.

MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica*. São Paulo: É Realizações, 2014.

N'KRUMAH, Kwame. *Neocolonialismo: último estágio do imperialismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

PERSICHETO, Renata. O que é Gamergate e por que você se importaria com ele. *Tecnoblog*, 2014. Disponível em: <https://tecnoblog.net/174053/o-que-e-gamergate-estudio-pax-east/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RUBERG, Bonnie. Empathy and Its Alternatives: Deconstructing the Rhetoric of “Empathy” in Video Games. *Communication, Culture and Critique*, Califórnia: Oxford University Press, v. 13, Issue 1, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1093/cc/tcz044](https://doi.org/10.1093/cc/c/tcz044).

SAMPAIO, Henrique. A resistência dos criadores de *Árida*, jogo sobre a vida no sertão baiano. *Overloadr*, 15 ago. 2019. Disponível em: <https://www.overloadr.com.br/especiais/2019/8/a-resistencia-dos-criadores-de-arida-jogo-sobre-a-vida-no-sertao-baiano>. Acesso em: 20 set. 2020.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Arthur Aroha Kaminski da. *Árida, um folhetim de cordel audiovisual: o jogo eletrônico como ferramenta de valorização das culturas e regionalismos brasileiros*. *Revista Antares: Letras e Humanidades*, Caxias do Sul, v. 12, n. 28, p. 224-247, dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v12.n28.12a>.

STUART, Keith. Richard Bartle: we invented multiplayer games as a political gesture. *The Guardian*, 17 nov. 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2014/nov/17/richard-bartle-multiplayer-games-political-gesture>. Acesso em: 18 nov. 2021.

UBISOFT hires Uber’s Raashi Sikka to lead diversity, inclusion programmes. *Reuters*, 2020. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/ubisoft-ent-moves-idUSKBN28J030>. Acesso em: 18 nov. 2021.

UBISOFT et son PDG Yves Guillemot visés par une plainte pour «harcèlement institutionnel». *Huff post*, 16 jul. 2021. Disponível em: https://www.huffingtonpost.fr/entry/ubisoft-et-son-pdg-yves-guillemot-vises-par-une-plainte-pour-harcèlement-institutionnel_fr_60f1288ee4b0d5140ebe844b?ncid=tweetlnkfrhpmg00000001. Acesso em: 18 nov. 2021.

WOODCOCK, Jamie. *Marx no Fliperama: videogames e a luta de classes*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

ZWIEZEN, Zack. Ubisoft Report States It’s At A ‘High’ Risk Of Losing Talent Due To Toxic Work Culture. *Kotaku*, 2021. Disponível em: <https://kotaku.com/ubisoft-report-states-its-at-a-high-risk-of-losing-tale-1847264101>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Mariana Alcoforado como pedra a fim de atirarmos aos outros: as vozes femininas como manifesto contra o governo estadonovista português

Mariana Alcoforado as a rock to be thrown at others: the feminine voices as a manifesto against the portuguese estado-novoist government

Verônica Farias Sayão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista Capes.

Resumo: A obra *Novas Cartas Portuguesas* (2021) foi escrita por três portuguesas: Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa. O livro foi lançado em 1972 em uma Portugal ditatorial, que proibiu sua circulação, porém após a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974, a obra voltou a ser publicada. Apesar de pouco conhecida no Brasil, *Novas Cartas Portuguesas* (2021) é de grande valor ao campo dos estudos literários, considerando-se a variedade de vozes femininas e a mescla de gêneros textuais. As “Três Marias” utilizaram a literatura como meio de ruptura com o passado estado-novista que buscava, por meio da censura, o silenciamento do povo português, principalmente da figura feminina. Dessa forma, este estudo se propõe a compreender como o eco de vozes femininas que partem da personagem Mariana Alcoforado reverberam como um manifesto a fim de romper com o autoritarismo do governo português. Para tanto, buscou-se aporte teórico em Beauvoir (2016a, 2016b), Bordieu (1999), Federici (2020), Foucault (2004), hooks (2019) e Le Breton (2003).

Palavras-chave: Literatura portuguesa; Feminismo; Literatura de resistência; Figura feminina; Antifascista.

Abstract: The *New Portuguese Letters* (2021) literary work was written by the three Portuguese women: Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta and Maria Velho da Costa. Originally published in 1972 in a dictatorial Portugal that prohibited its circulation, it was republished on April 25th, 1974, after the Cloves' Revolution. Despite not being widely known in Brazil, *New Portuguese Letters* (2021) is invaluable to the field of literary studies, considering the array of feminine voices and the amalgam of textual genres present in it. The “Three Marys” exploited literature as a means of rupture with the Portuguese Estado-Novoist past, which sought to silence its people through censorship, especially women. Thus, this study intends to comprehend how the echoes of the feminine voices that stem from the character Mariana Alcoforado reverberate as a manifesto of severance with the authoritarianism of the Portuguese government. For such, this study supports itself in the theories of Beauvoir (2016), Bordieu (1999), Federici (2020), Foucault (2004), hooks (2019) and Le Breton (2003).

Keywords: Portuguese literature; Feminism; Resistance literature; Feminine figure; Antifascist.

Estado Novo português

A ditadura estadonovista ocorrida em Portugal perdurou por 41 anos (1933 a 1974), passando pelo governo de António de Oliveira Salazar, de 1932 a 1968, e pelo de Marcello Caetano, de 1968 a 1974. O regime ditatorial, apesar de ter se instalado aos poucos e de forma gradativa, utilizou diversos mecanismos eficientes para permanecer no poder, sendo um dos mais conhecidos a censura. Diferentes meios de comunicação funcionavam à forma do governo, auxiliando a propagar programas de condutas civis. Para além disso, as artes como um todo sofreram significativas repressões.

Essa realidade foi formalizada, posteriormente, de forma jurídica em 1933, “com o Dec.-Lei 22 469 de 11 de Abril, sancionando-se assim o exame prévio” (GUIMARÃES, 2004, p. 75) de mecanismos de comunicação, revistas, cartazes, obras literárias etc. Assim, publicar um livro era quase impossível se não estivesse dentro das normas estabelecidas pelo governo estadonovista. É nesse contexto que *Novas Cartas Portuguesas* foi lançado, em pleno abril de 1972, sendo rapidamente removido de todas as livrarias do país por ser considerado “uma ofensa aos costumes e à moral vigente no país” (D.G.S, 1972, p. 2). À época, a direção literária de Natália Correia na chancela dos Estúdios Cor foi fundamental para que a publicação ocorresse na íntegra, e a reclusão de algumas cópias por diferentes pessoas foi de extrema importância para que ela continue sendo reeditada e estudada nos dias atuais.

Novas Cartas Portuguesas, além de trazer um questionamento sobre o regime ditatorial português, apresenta um forte manifesto feminista. A realidade imposta pelas normas de conduta do governo sobre o corpo feminino eram fortes. A normatização de papéis de gênero era clara: o âmbito privado pertencia à mulher e o âmbito público ao homem. Segundo Scott (2019), o gênero se torna um instrumento para indicar as construções sociais, isto é, ideias sobre os papéis que homens e mulheres são induzidos a seguir em sociedade. Dentro dessa realidade, a mulher portuguesa ficou restrita a ser dona de casa, esposa e mãe e seguir as demandas do marido como figura detentora de poder e respeito. Assim, “o Estado se preocupava em enquadrar as mulheres, procurando afastá-las das actividades produtivas directas” e tornando-as submissas aos homens e ao Estado (VAQUINHAS, 2004, p. 11).

É nesse ambiente hostil que se instalou a dominação do Estado Novo no âmbito público e fomentou-se a dominação masculina no âmbito privado. Ambos os lados se apoiaram para que as regularidades da ordem física e da ordem social impusessem e inculcassem as medidas que excluía as mulheres das tarefas mais nobres, assinando-lhes lugares inferiores (BORDIEU, 1999). Ir contra o sistema na época era muito mais do que içar uma bandeira, era uma verdadeira reivindicação de si. Isso, porque a mulher portuguesa pertencia ao Estado e ao marido, mas nunca a si mesma. Nesse viés, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa realizaram um trabalho árduo em 1971, quando se reuniram para iniciar a produção de *Novas Cartas Portuguesas*.

Segundo Maria de Lurdes Pintasilgo (2021b, p. XXXVII), a obra foi mais que um testemunho do campo político da ditadura, sendo também “um libelo contra a sociedade que discrimina, escraviza, julga, marginaliza. [...] *As Novas cartas portuguesas* revelam e denunciam a opressão das mulheres como parte de uma sociedade toda ela opressiva”. Um dos objetivos da obra foi justamente romper com a objetificação feminina que ocorria na ditadura portuguesa e colocava a figura feminina em permanente estado de insegurança, não somente corporal, mas também em dependência simbólica com quem a restringia a essa realidade (BORDIEU, 1999).

A verdade que as autoras expõem na obra foi, para dizer o mínimo, uma forma de identificação com outras realidade femininas que iam para fora do contexto opressivo de Portugal. Segundo o projeto *Novas Cartas Portuguesas: 40 anos depois* – do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa e o qual originou a obra com edição anotada que está sendo usada neste estudo –, o processo instaurado contra “As Três Marias” provocou uma verdadeira onda internacional de apoio após abertura do inquérito pela D.G.S. As manifestações e os protestos se espalharam ao redor do mundo e atingiram proporções inimagináveis, como “a cobertura do julgamento feita pelos meios de comunicação internacionais (*The Times, Le Nouvel Observateur*, etc.)” (AMARAL, 2021, p. XIX, grifos da autora). O apoio de celebridades como Simone de Beauvoir, Marguerite Duras, Doris Lessing, Iris Murdoch, Stephen Spender, entre outras, auxiliou na sensação de injustiça que estava permeando a realidade das autoras.

Ressalta-se que tal manifesto produzido por *Novas Cartas Portuguesas* foi realizado por meio de um experimentalismo característico dos anos 70 em Portugal. A literatura produzida nessa época caracteriza-se pela predominância do rompimento com o tradicionalismo. Segundo Álvaro Cardoso Gomes (1993), os autores desse período já não eram mais filiados a escolas ou movimentos, por mais que os textos tivessem uma marca evidente de combate às antigas ideologias. Devido a isso, notam-se tendências a um inventário crítico da linguagem, do modo de narrar e do compromisso do escritor com a realidade (GOMES, 1993).

Como ocorria nos anos 70, a contaminação do romance por outros gêneros literários e a utilização de textos não literários foi bem explorada, mesclando a intertextualidade, a metadiscursividade e a metaficcionalidade em uma polifonia narrativa. Algo comum à época era a incorporação de textos fundadores com a finalidade de subversão. Assim, as autoras utilizaram o texto matricial *Cartas Portuguesas* (1669) como fio condutor de suas reivindicações. A imagem da freira de Beja, Sórora Mariana Alcoforado, foi “uma pedra a fim de atirmos aos outros” (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 98), como “As Três Marias” preferem dizer. Isso, porque a repercussão do rompimento do papel de freira trazido por Mariana por si só já era um ato de rebelião, o que dirá amar e ser amada em uma época que foi extremamente dura à figura feminina?

Apesar de trazerem Mariana como personagem na obra e ampliarem a narrativa de acontecimentos de sua vida, as autoras ainda a multifacetaram em personagens subsequentes, como “se seu nome, intacto ou fragmentado [...], recapitulasse a sua própria vida nas vidas de outras mulheres nascidas em outros momentos e em outros lugares” (PINTASILGO, 2021b, XXXIV). Assim, a história de Mariana se amplia por meio da coletânea de 120 textos que abordam questionamentos que ultrapassam o universo feminino, pois tece de forma complexa uma crítica à ditadura portuguesa ao abordar “temas censurados ou temas tabu, como a guerra colonial, o enquadramento institucional da família católica, ou o estatuto social e legal das mulheres” (AMARAL, 2021, p. XIX).

Obviamente tamanha ousadia, a qual ia contra tudo o que o Estado Novo estava exigindo do corpo social feminino, causou incômodo. Segundo Amaral (2021), ocorreram interrogatórios da PIDE/DGS aos

quais as três autoras foram sujeitas separadamente, na tentativa de se descobrir qual delas havia escrito as partes consideradas de maior atentado à moral. Todavia essa é uma questão que até hoje permanece uma incógnita, afinal a potência da obra não está na clareza da produção autoral de cada uma, mas na pluralidade de vozes que buscam

[...] inverter a situação sujeito/objeto universalmente adquirida (ao apropriar-se de situações até hoje ditas por homens, as autoras [...] matam-no com as próprias armas que o homem utiliza para dominar a mulher [...]). (PINTASILGO, 2021, p. XXVIII)

Contudo, a vigilância promovida pelo regime estadonovista foi peça fundamental no aparelho de dominação social como também engrenagem assertiva do poder disciplinar instaurado. Quanto a isso, Foucault (2004) afirma que a mulher é mais suscetível a sofrer repressões e vigias, pois as relações de poder têm um alcance rápido sobre o corpo feminino. Tais relações investem, marcam, dirigem, suplicam e sujeitam o corpo feminino a trabalhos, obrigando-o a cerimônias e exigindo sinais (FOUCAULT, 2004). Ademais, Bordieu (1999) complementa o pensamento de Foucault quando afirma que a sociedade sempre espera o pior da mulher, pois ela já está historicamente marcada como um ser ruim. Desse modo, a obra das autoras parece focar somente na opressão vivida, quando, por meio de uma leitura atenta, nota-se que reivindica condições humanitárias e igualitárias.

A revolução iniciada pelas autoras – pode-se dizer que em forma de manifesto feminista – reverbera até hoje, demonstrando o quanto tais reivindicações prosseguem atuais. Por meio de um texto no mínimo subversivo e fragmentário, “As Três Marias” trouxeram uma verdadeira pluralidade identitária, ainda que as personagens multifacetadas de Mariana Alcoforado ecoem as mesmas exigências. Não obstante, Mariana Alcoforado, tanto como personagem como autora da coletânea de cinco cartas, não se restringe a uma figura subserviente, o que serve de inspiração para essas personagens se revoltarem contra o sistema opressivo em que vivem. Por isso a compreensão de como o eco de vozes femininas que partem da personagem Mariana Alcoforado reverberam como um manifesto a fim de romper com o autoritarismo do governo português é o foco deste estudo.

Manifesto revolucionário feminista

Como exposto, viver em uma sociedade opressiva como a de Portugal nesses 41 anos de ditadura fomentou a necessidade de mudança. A violência do Estado era grande, principalmente quando se pensa o controle dos meios artísticos de comunicação e manifestação. Assim, o experimentalismo advindo das produções artísticas foi um meio para a arte passar pelas brechas da censura. Também auxiliou a alimentar a esperança de um futuro diferente, o que não foi diferente com “As Três Marias” e tantos outros autores da época.

A literatura portuguesa que surgiu desse momento pretendia trazer à luz questionamentos silenciados pelo autoritarismo, buscando nos clássicos literários rever o tradicionalismo mitológico implementado na sociedade. Devido ao contexto em que a obra nasceu, *Novas Cartas Portuguesas* (2021) buscou a reivindicação feminina e o rompimento da clausura imposta à mulher pelo governo estadonovista. Qual obra poderia preencher essas questões senão *Cartas Portuguesas*?

Mariana Alcoforado assumiu o papel central no desenrolar dos questionamentos femininos, ampliando sua imagem revolucionária para um movimento maior que ela. Mariana, além de dialogar com outras realidades femininas, traduziu em forma de metáfora a realidade de todas as mulheres portuguesas na ditadura: confinadas ao lar (clausura), à mercê da figura masculina (cavaleiro de Chamilly), solitárias e devotas (freira) bem como revolucionárias (não se enquadrar na norma imposta). Assim, Mariana tomou a forma de personagem e ecoou sua voz por meio de outras vozes femininas que buscavam a mesma necessidade de libertação.

Essas vozes se complementam em suas exigências na narrativa, mas também se naturalizam quando ecoam em coro, como ocorre no capítulo “Primeira Carta I”: “Só de nostalgias faremos uma irmandade e um convento, Soror Mariana das cinco cartas. Só de vingança, faremos um Outubro, um Maio, e novo mês para cobrir o calendário” (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 3). Nesse trecho fica perceptível o uníssono de vozes, em que Mariana é tanto receptora como direcionamento discursivo, e ocorre a autodeclaração da revolução por essas mulheres, assumindo-se esse tom de manifesto feminista. Essas mulheres, por meio de cartas, bilhetes, poemas, diários etc., trazem à

sua maneira denúncias de opressões vividas e postulam direitos que foram removidos, como é possível ver no capítulo “Primeira Carta II”:

De imediato então nos querem tomar pela cintura, em alvos lençóis de cama se necessário, e filhos. Que mãos nos galgam as carnes a fim de retomarem a posse, impondo-nos matriz de dono, porque dano causamos na recusa e menstuo será o estigma que eles tomam por feminina causa de nos exigirem a vontade e silenciarem o gesto com que nos despimos ou negamos para nosso próprio proveito e palavra dada a nós mesmas. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 20)

Nesse trecho é possível perceber o enclausuramento pelo casamento e o dever conjugal, ou melhor, pelos papéis de gênero estabelecidos pelo Estado Novo, além da normatização da mulher como objeto sexual pronto para satisfazer o cônjuge, da imposição de um casamento com filhos e da visão da menstruação como estigma feminino. Aliás, as personagens demonstram a impossibilidade de voltar a esse papel de gênero e a tentativa masculina de reaver controle. Assim, fica exposta uma forma de subversão que as autoras utilizam na obra, que é a impossibilidade de voltarem a ser submissas.

O eco de vozes expõe a violência simbólica (BORDIEU, 1999) que há por detrás do papel de gênero, o qual se traduz pela objetificação do corpo feminino como meio de prazer ao homem. Essa questão aparece no capítulo “Segunda Carta III” da seguinte maneira:

Quem nos tolhe o passo são aqueles que nos amam; mas, ainda mais, definimo-nos para aqueles que nos amam pelos nossos limites de carne e de pele, de saber e de sentir, o contorno, a forma, é o que nos torna palpáveis e compreensíveis. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 38)

Ou seja, a mulher só se torna alguém perante outro por meio do corpo exposto, nu, usufruto. Da pior maneira possível, as personagens acham que é só dessa forma objetificada que poderão ser amadas por alguém, algo que foi suplantado pelos meios de comunicação utilizados pelo Estado Novo português.

Segundo hooks (2019), as relações tendem a ser fundadas no poder e na dominação, assim todas as formas de opressão se conectam. Nesse sentido, as personagens, como o poder ditatorial exige, são educadas a aceitar a opressão como fiadora de autoridade. A violência, por conseguinte, muitas vezes não é explícita, mas percebida nas entrelinhas, como é possível notar no capítulo “Primeira Carta V”: “Mulher: abastança de homem, sua semelhança, sua terra, seu latifúndio herdado”

(BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 75). Consequentemente, no capítulo “Terceira Carta IV”: “não basta pensar em relações de produção, sendo socialmente a mulher produtora de filhos e vendendo sua força de trabalho ao homem-patrão” (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 80).

Em ambos os trechos a figura feminina aparece como meio de produção na roda social, sendo produção de mão de obra e de prazer masculino. Sobre isso, Federici (2017) afirma que, na sociedade capitalista, o corpo feminino é como terreno de exploração, pois foi apropriado pelo Estado e pelos homens, sendo forçado a funcionar como um meio de reprodução e acumulação de trabalho. Ou seja, as personagens, ao retratarem suas vivências, seus desabafos e suas violências, expõem a imensa máquina simbólica que ratifica a dominação masculina e que o regime ditatorial português ajudou a nutrir. Essa questão é esclarecida por Bordieu (1999, p. 18), quando afirma que a

[...] força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação [...]. A ordem social funciona como uma imensa máquina na simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e casa, reservada às mulheres.

Por outro lado, as autoras pesam a necessidade de controle masculino como forma de garantir o seu próprio domínio e a segurança contra possíveis rebeliões. Isso, porque o pensamento de “o sonho do oprimido é ser opressor” se alarga como uma sombra que cobre o ato violento masculino. Assim, “As Três Marias” expõem tal questão da seguinte maneira:

Pegando, por exemplo, numa linha: o corpo de mulher, onde é sugado e exausto sexo duro do homem, sua breve participação da feitura do filho – filho riqueza, mão-de-obra, imortalidade em outro – corpo de mulher com seu sangue e ciclos e que se rasga noutro corpo filho, mistério de vida e de morte, escândalo de um corpo demasiado próximo da natureza que o homem tenta dominar receando sempre suas vinganças, medo do corpo, corpo de perdição, medo de castração nele [...]. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 81)

Além de ressaltarem a noção da eterna repercussão da opressão masculina e da sociedade ditatorial portuguesa, as vozes femininas esclarecem que essa violência não cessará até a revolta feminina tomar

voz e forma. Assim, elas buscam expor tais questões pelas suas vivências, mas também indicando modos de iniciar a reviravolta igualitária entre gêneros:

Dizem-te <<és fluida>>, e não conhecem a rocha que sustenta o peso do oceano; por isso é necessário conhecer-lhes a ciência, a prosa e os nomes aceites. Do uso nos defendemos, e desfizemos então em nossos sustentos, quem nos usa. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 39)

Por meio do manifesto objetivo, mas ao mesmo tempo discreto, as autoras denunciaram toda uma sociedade opressiva que utilizava mecanismos de violência simbólica como meio coercitivo de manter o poder. Assim, a exposição da opressão que as personagens sofrem na obra, tanto no âmbito privado como no público, assim como o chamado à rebelião trabalharam em uníssono para que as vozes dessas mulheres fossem de alguma forma ouvidas. O desclausuramento delas, assim como de Mariana Alcoforado e das próprias autoras em regime ditatorial português, ocorreu por meio da palavra.

Desclausurar-se

O manifesto feminista das “Três Marias” aconteceu pelo ato de pensar o desclausuramento da mulher dos enlaces criados pelo homem e pelas normas de condutas impostas pelo governo estadonovista. Nesse viés, as personagens subvertem as exigências declaradas do comportamento feminino em sociedade, como: ser casta, prestativa ao marido, recatada, do lar e para o lar, reclusa, silenciosa etc. O desenclausurar-se é reaver a identidade feminina sem a apropriação da imposição masculina, o que se dá a partir da figura de Mariana Alcoforado.

A freira de Beja, em 1669, por meio de um ato singelo de rebelião, libertou-se das exigências da sociedade androcêntrica, visto que a coletânea de cinco cartas, além de trazer o amor impossível de uma noiva, também expunha um relacionamento carnal dela com outro homem. Da mesma forma, as autoras utilizaram a imagem desafiadora que a freira possuía para ampliar as possibilidades de insubordinação, como ocorre em:

Este prazer que abraço se te abraço e os teus dedos, devagar, me vão correr nos braços, nas coxas, pelos seios. – A que tortura me entrego e me demoro. Em que grito rasgado me debato e cresço, me acrescento e cresço, me enlouqueço e basto; ou não me basto e por isso te invento, reinvento, te faço, te desfaço em meu sustento espera. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 21)

Acima de personificar Mariana como personagem, “As Três Marias” ampliaram as possibilidades da relação da freira com o oficial francês. O amor carnal e o desejo sexual são bastante explorados ao longo dos fragmentos, que aparecem como cartas, bilhetes, contos ou poemas. Ademais, a personagem Mariana utiliza a sua voz da mesma forma que aparece na coletânea de cinco cartas, pois enfrenta o abandono de Chamilly, impondo-se perante ele:

Que me disseste tu, cavaleiro, quando eu te disse estar grávida de ti? Que mulher importuna, pensaste, e disseste-me <<deixa-vos de imaginações, senhora, que não é por elas que me prendeis>>. [...] Mas nada disto é real para vós, raça de cavaleiros, nada disto está previsto nas vossas lutas nobres, que sangue de aborto não é sangue vertido pelo rei, é sempre vertido contra vós todos. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 123)

A personagem Chamilly, como é notável no trecho anterior, tenta silenciar Mariana, mas falha. As autoras também exploram a questão do aborto, algo que, ainda mais para a figura feminina da época, era totalmente impensado como prática. Assim, percebe-se que acontecem tentativas fracassadas de tentar controlar a figura feminina, principalmente a sua voz. O desenclausurar-se toma forma de diferentes maneiras que não se sobrepõem, mas, sim, se complementam. Por exemplo, o prazer feminino é exposto de maneira solo. Isto é, a masturbação feminina aparece como combate às regras normativas:

Compraz-se Mariana com seu corpo.

[...]

As pernas, brandas e macias, de início estiradas sobre a cama, soerguem-se levemente, entreabertas, hesitantes; mas já os rins se arqueiam no gemido que aos poucos se tornará contínuo, entrecortado, retomado logo pelo silêncio da cela, bebido pela boca que o espera. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 36)

À primeira vista o excerto faz parecer que a relação de toques é entre duas pessoas, porém, mais à frente, percebe-se que a busca pelo prazer é um ato solitário:

Mariana deixa os dedos retornarem da vagina e procurem mais alto o fim do espasmo que lhe trepa de manso pelo corpo. A boca que a suga, a galga, é como um poço no qual se afoga consentida, ela mesmo a empurrar-se, enlouquecida, veloz espera. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 37)

O ato de desenclausurar-se, para Mariana, vem da rebelião de retomar da dominação masculina o seu próprio ser. Uma das formas de subversão que aparece na obra é apossar-se do próprio corpo, visto que ele é domí-

nio do homem na sociedade androcêntrica. Segundo Beauvoir (2016, p. 190), o corpo feminino “representa um capital que ela [mulher] é autorizada a explorar”. Nesse sentido, masturbar-se é ao mesmo tempo um ato de reafirmar-se no mundo, ainda mais para Mariana, que também demonstra que não precisa do cavaleiro de Chamilly para sentir prazer. Le Breton (2003) afirma que a necessidade do ser humano de reafirmação está ligada ao corpo como estrutura simbólica, a qual se torna uma escrita de reivindicação, sendo fomentada por um imperativo de transformar-se, modelar-se e colocar-se no mundo.

As vozes femininas que ecoam pela obra gritam em conjunto, de maneiras distintas e individuais, que não voltarão a ser posse de um homem. Naturalmente, a ideia de reaver si mesma e manifestar-se contra o sistema dominante, imperativo na ditadura do Estado Novo, faz com que essas personagens assemelhem-se não só a imagens feministas, mas também a seres temíveis, como as bruxas. No capítulo “A freira sangrenta” essa questão aparece em fragmentos distintos:

Elisabeth de Hoven

Freira num conuento de Hoven, no século doze. Encontrou um dia o diabo no seu quarto. Reconhecendo-o pelos cornos, foi direita a ele e deu-lhe uma estalada que o atirou pelos ares [...] (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p.59, grifos das autoras).

Ralde (Maria de la)

Bonita bruxa presa com a idade de dezoito anos. Começara a praticar a sua arte aos dez anos e foi levada ao Sabbat pela primeira vez pelo bruxo Marissans. Depois da morte deste, o próprio diabo a levou à Assembleia [...]. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 59, grifos das autoras)

Maillat (Louise)

Jovem demoníaca que viveu em 1598. Tendo perdido o uso dos seus membros foi levada, para exorcismo [...]. Verificou-se que ela estava possessa de cinco demónios [...]. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 60, grifos das autoras)

Mariagrane (Marie)

Bruxa que disse ter visto muitas vezes o demônio copulando com grande número de mulheres [...]. (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 61, grifos das autoras)

Percebe-se que as personagens, nesse trecho, estão vinculadas, de alguma forma, à imagem do Diabo. Isso retoma ao que Bordieu (1999, p. 43-44) expõe em sua obra, quando diz que a mulher possui uma “identidade, inteiramente negativa, [que] é constituída essencialmente de proibições, que acabam gerando igualmente ocasiões de transgressão”. Todavia, as transgressões só ocorrem porque essas personagens

vão contra a dominação imposta pelos papéis de gênero em sociedade, principalmente aqueles fomentados pelo governo estadonovista português, que procurou, por meio da mídia, consolidar as normas públicas e privadas relacionadas à figura da mulher e ao papel central na figura do homem como dispositivo de coerção.

Como exposto, a imagem da mulher é historicamente degradada e constantemente baseada na natureza dos sexos, que “canonizava uma mulher estereotipada, fraca do corpo e da mente e biologicamente inclinada ao mal, o que efetivamente servia para justificar o controle masculino sobre as mulheres” (FEDERICI, 2020, p. 335). Intrinsecamente, está claro que toda e qualquer atitude feminina que vá contra as normas vai ser vista como rebelião. Evidentemente, isso só auxilia a alimentar a ideia de que a mulher é um ser naturalmente perigoso e que a única forma de a conter é com violência.

Na obra *Calibã e a bruxa*, de Silvia Federici (2020), a autora esclarece que as mulheres sempre foram acusadas e oprimidas, mas a língua feminina sempre foi especialmente culpável por ser considerada um instrumento de insubordinação. Em *Novas Cartas Portuguesas* há uma verdadeira sequência de insubordinações femininas, já que as vozes se mesclam e se complementam em suas denúncias. Por meio da linguagem, as autoras expõem toda a opressão e a dominação masculina perpetuada não somente pela figura masculina, mas pelo governo do Estado Novo.

As personagens femininas na obra colocam em pauta questionamentos a respeito do próprio funcionamento social, principalmente as questões relacionadas aos papéis de gênero. Como visto, a ditadura portuguesa focalizou seus esforços em manter as mulheres no regime privado e inferiorizado, enquanto os homens eram responsáveis pelo papel provedor, no âmbito público. Assim, ao pautar tais questões de reivindicação, as personagens estão desclausurando-se da dominação estatal masculina do regime estadonovista. Como elas mesmas expõem ao final do capítulo “Texto de honra ou de interrogar, escrito por uma mulher de nome Joana”: “Chega. É tempo de se gritar: chega. E formarmos um bloco com nossos corpos” (BARRENO; HORTA; COSTA, 2021, p. 250). O claro tom de manifesto feminista se alarga e se estreita ao longo da obra, realizando um movimento cíclico e contínuo, como um eco que prossegue em seu alcance interrompido pelo ar.

Esse eco de vozes grita em uníssono “chega” de diversas formas, expondo e questionando todo o sistema dominador que foi construído para subjugar a figura feminina. Dessa forma, a ideia de clausura advinda da representação de Mariana Alcoforado também se expande da prisão para a conotação do próprio lar, os relacionamentos tóxicos, o aprisionamento do regime fascista, indo, eventualmente, para a concepção do enclausuramento dentro do corpo como objeto de posse do outro. Foucault (2004, p. 14) afirma que o

[...] corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições.

Portanto, desclausurar-se é muito mais do que se libertar de algo, pois amplia sua conotação para refazer-se no mundo; é verdadeiramente construir a própria identidade fora da subjugação e do papel de instrumento do outro. Assim, as personagens, por meio de suas vozes, firmam armas e certezas na busca por essa liberdade que foi removida tanto pela figura masculina como pela opressão do governo estadonovista português. Desclausurar-se é gritar e ser ouvida. Por isso *Novas Cartas Portuguesas* foi uma obra censurada e removida de todos os locais pelo regime português, pois era, e ainda é, um manifesto feminista aberto a todos os abusos do poder androcêntrico.

Considerações finais

O regime estadonovista português que perdurou 41 anos causou danos sociais que ainda repercutem nos dias atuais. A censura declarada e a vigilância das produções humanas desencadearam a necessidade de renovação social e uma crescente busca pelo novo. Nesse contexto, uma das formas de buscar o novo percebidas pelos artistas e escritores foi justamente procurar nos clássicos do país ideias de subversão. Utilizar os clássicos e, nos cânones portugueses, o rompimento com as concepções mitológicas era um meio de enfraquecer o próprio governo do Estado Novo, visto que este se firmava na simbologia como forma de concretização de seu poder. Em meio ao experimentalismo de novas produções nasceu *Novas Cartas Portuguesas*, obra que foi logo proibida por denunciar não somente a ditadura opressiva, mas também a do-

minação masculina que colocou a mulher em papel de vulnerabilidade e inferioridade social.

“As Três Marias”, por meio de uma escrita disruptiva e experimental, trouxeram temas fundamentais a serem pensados, como a violência, a discriminação, a ausência de liberdade, a colonização do corpo político, o prazer feminino etc., os quais eram até então ignorados e todos que faziam questão de não escutar. Não obstante, era fundamental pensar em como trazer esses questionamentos, o que levou ao aporte no texto matricial *Cartas Portuguesas*.

Mariana Alcoforado, freira que é referenciada à autoria de *Cartas Portuguesas*, mostrou-se ser o eixo narratológico que as autoras precisavam. Assim, Mariana ganhou papel de protagonismo e assumiu maior força quando vinculada às outras vozes femininas que se abeiram da história, adquirindo maior peso e significado. Afinal, Mariana serviu de gatilho para diversas questões do universo feminino que repercutem até a década atual e dialogam com a vivência feminina como um todo. Ainda assim, as vozes que ecoam em uníssono ao longo dos fragmentos textuais só vieram para dar mais potência às denúncias opressivas contra a figura feminina e iniciar o processo de liberdade da clausura imposta pela ditadura militar portuguesa. Nesse sentido, a obra assumiu um caráter de manifesto feminista, convidando outras mulheres a assumirem o papel de rebelião e reivindicarem sua liberdade por meio da palavra, do grito.

Por conseguinte, compreende-se a escolha das autoras de não assinarem seus textos, não só pela questão de censura característica da ditadura, mas também porque essa escolha transcendeu o individualismo de suas vozes, adentrando uma região de unicidade feminina. Ou seja, fundou-se um ambiente seguro de compreensão e sororidade das clausuras femininas. Não obstante, entende-se que, por meio do eco de vozes que complementam a de Mariana, as autoras portuguesas denunciaram não somente a condição opressiva que as mulheres portuguesas sofriam, mas também a sociedade portuguesa e oprimida como um todo. “As Três Marias” reivindicaram, por meio do seu manifesto e das múltiplas vozes femininas, a condição de sujeito dentro da própria história.

Referências

- ALCOFORADO, Mariana. *Cartas portuguesas*. Porto Alegre: L&PM, 2007 [1669].
- AMARAL, Ana Luísa. Breve introdução. In: BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. *Novas Cartas Portuguesas*. Portugal: Dom Quixote, 2021, p. XV-XXVI.
- BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. *Novas cartas portuguesas*: edição anotada. Portugal: Dom Quixote, 2021.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: os factos e os mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a. v. I.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b. v. II.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- DIREÇÃO GERAL DE SEGURANÇA (DGS). Senhor Director-Geral. 26 de maio de 1972. *Novas Cartas Portuguesas: Relatório N° 9462*, Lisboa, 26 maio 1972. Disponível em: <https://ephemerajpp.com/2012/02/04/censura-relatorio-no-9462-26-de-maio-de-1972-relativo-a-novas-cartas-portuguesas-de-maria-isabel-barreno-maria-teresa-horta-maria-velho-da-costa/#jp-carousel-54724>. Acesso em: 13 set. 2021.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
- GOMES, Álvaro Cardoso. *A voz itinerante: ensaio sobre o romance português contemporâneo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- GUIMARÃES, Maria Alice R. P. Saberes, Modas & Pó-de-Arroz: Modas & Bordados, Vida Feminina (1933-1955). In: VAQUINHAS, Irene (Org.). *Entre Garçonnes e Fadas do lar: estudos sobre as mulheres na sociedade portuguesa do séc. XX*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2004, p. 71-109.
- HOOKS, Bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- PINTASILGO, Maria. Pré-Prefácio: (leitura breve por excesso de cuidado). In: BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. *Novas Cartas Portuguesas*. Portugal: Dom Quixote, 2021a, p. XXVII-XXIX.
- PINTASILGO, Maria. Prefácio: (leitura longa e descuidada). In: BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. *Novas Cartas Portuguesas*. Portugal: Dom Quixote, 2021b, p. XXXI-XLVIII.
- SCOTT, Joan. Gêneros: uma categoria útil para análise histórica. Trad. de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Pensamento feminista*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

VAQUINHAS, Irene. *Entre Garçonnes e Fadas do lar*: estudos sobre as mulheres na sociedade portuguesa do séc. XX. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2004.

A novíssima literatura de autoria feminina portuguesa: o corpo-texto em *O meu amante de domingo*, de Alexandra Lucas Coelho

The newest portuguese literature by female authorship: the body-text in *O meu amante de domingo*, by Alexandra Lucas Coelho

Vivian Leme Furlan
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Resumo: Neste estudo foi priorizado um breve olhar para o romance *O meu amante de domingo*, publicado em 2014 por Alexandra Lucas Coelho. A leitura feita partirá de uma perspectiva crítica em relação ao corpo feminino, já que a escrita praticada pelas mulheres está diretamente relacionada a um movimento corpóreo de resistência, visto que o trabalho criativo das mulheres foi, por muito tempo, invisibilizado dentro da história literária, composta por um cânone de maioria masculina. Ora, toda a atualidade do corajoso e irônico discurso do romance da jornalista portuguesa revelará que a cada dia mais e mais mulheres estão despertando para uma lucidez a respeito da ocupação feminina necessária e urgente na literatura. As reivindicações das mulheres atuais estão ligadas muito mais à vivência de um corpo livre, como é o caso da personagem do romance em questão. A protagonista supera as ideias de casamento, amor romântico e maternidade, colocando às claras, na tessitura narrativa, a gestação do próprio livro, fazendo-nos pensar que a maternidade, para a personagem, está muito mais atrelada à gestação criativa da mulher, que não produz um corpo humano, mas carrega consigo um corpo-livro, um corpo-texto. Veremos que a postura de Alexandra Lucas Coelho, tanto quanto a própria tessitura narrativa, desmantela a ideia de corpo-objeto a que nós mulheres sempre estivemos submetidas.

Palavras-chave: Autoria feminina; Corpo; Novíssima literatura portuguesa.

Abstract: In this study, a brief look at the novel *O meu amante de domingo* (2014), published in 2014 by Alexandra Lucas Coelho was prioritized. The text reading will start from a critical perspective in relation to the female body, since the writing practiced by women is directly related to a corporeal movement of resistance and the creative work of women was, for a long time, invisible within literary history, composed of a male-majority canon. Now, all the actuality of the courageous and ironic discourse of the Portuguese journalist's novel will reveal that, every day, more and more women are awakening to a lucidity regarding the necessary and urgent female occupation in literature. The claims of current women are much more linked to the experience of a free body, as is the case of the character in the novel in question. The protagonist goes beyond the ideas of marriage, romantic love and motherhood, making clear, in the narrative texture, the gestation of the book itself, making us think that motherhood, for the character, is much more linked to the woman's creative gestation that does not produce a human body, but carries with it a body-book, a body-text. We will see that Alexandra Lucas Coelho's posture, as well

as the very narrative fabric, dismantles the idea of body-object to which we women have always been subjected.

Keywords: Female authorship; Body; Newest Portuguese literature.

O eixo central da trama de *O meu amante de domingo* (2014) gira em torno de uma mulher de 50 anos que planeja matar um homem. Esse homem recebe diversos codinomes, como “caubói”, “cabrão” e “filho da puta”. A história não é apenas um conjunto descritivo dos planos de vingança dessa mulher, mas a personagem-narradora revê, com ele, um desejo de vingar-se de todos os homens: “O meu amante de domingo é um livro sobre a vingança e não sobre o amor:... a vingança é uma espécie de amante. Toma o lugar do morto na cama” (COELHO, 2014, p. 86-7). A escrita de Alexandra Lucas Coelho funciona também como uma vingança perante as diversas formas de opressão feminina, já que a protagonista subverte os papéis conferidos à mulher, além de ter total conhecimento e domínio de seus desejos, demonstrando autonomia de seu corpo. A protagonista, que não nos revela seu nome, apropria-se do lugar e do discurso que somente aos homens é “permitido”: “Dai-me um homem que não pense. Um homem de pau duro que eu queira beijar, porque sem beijar não dá” (COELHO, 2014, p. 30). A libertação sexual do corpo feminino conduz toda a efabulação da obra, já que a personagem, solteira, se envolve com homens casados sem sentir-se culpada, pelo contrário, tenta mostrar inclusive que essa situação é mais do que normal, trazendo como exemplos a se seguir personagens como Anna Karenina e Madame Bovary, mulheres casadas que mantinham amantes para justificar a atual posição feminina: “[antigamente] as mulheres solteiras não tomavam amantes, quando tomavam eram putas” (COELHO, 2014, p. 21). Sem levar em consideração quaisquer julgamentos, a personagem sente-se dona de si e não exige nada em troca de nenhum dos amantes, além do sexo, é claro: “Levei um minuto a responder, que pensara que ele estava separado, mas também não andava à procura de namorado, portanto para mim não faria diferença” (COELHO, 2014, p. 24). Completamente livre para exercer suas vontades e seus desejos sexuais, a protagonista compra seus preservativos (fato que, para muitos, é motivo de tabu e medo), descreve diversos exercícios sexuais e descreve-se como “uma mulher que aprecia o sexo” (COELHO, 2014, p. 35).

Demonstra, ainda, que a mulher mais velha conhece melhor o seu corpo e a autonomia de seu prazer: “Aliás, outra vantagem, depois

dos quarentas anos somos capazes de ter melhores orgasmos do que aos vinte” (COELHO, 2014, p. 83). O discurso da mulher que pode viver e se locomover unicamente motivada pelos seus desejos sexuais, a mulher de Alexandra Lucas Coelho, cidadã do século XXI, reafirma a importância de as mulheres poderem viver toda a potência de seus corpos em liberdade, não só avançando na forma como encaramos nosso corpo físico e nossos desejos, mas sobretudo redefinindo um discurso simbólico muito importante que afeta diretamente a maneira de nos relacionarmos com os homens. E essa personagem de Alexandra Lucas Coelho faz, ainda, juízos de valor sobre o órgão sexual masculino: “Era um pau com que se podia trabalhar” (COELHO, 2014, p. 31), invertendo a posição que os homens estão acostumados a exercer, em que se sentem livres para analisar o corpo feminino enquanto produto. Aqui, numa subversão da ordem machista e patriarcal, a protagonista de *O meu amante de domingo* preza por um delicioso discurso desprovido de qualquer senso de um pudor proibitivo e explora as camadas mais íntimas do corpo masculino.

A narradora-personagem deixa claro, ainda, o seu projeto de escrever um livro, e este, por sua vez, se instaura na arquitetura romanesca como uma espécie de metatexto. É como se o livro, que estamos lendo, estivesse saindo a partir da própria protagonista-escritora, como o próprio título do oitavo capítulo indica: “O livro vindo”. Nele encontramos: “abri um ficheiro chamado *Amante.docx* e o se emaranhara na minha cabeça durante a viagem de carro saiu de chofre. Já não era o livro por vir, era o livro vindo, desde o título. Sim, *O meu amante de domingo* parecia-me bem, assim posto na página” (COELHO, 2014, p. 91). Ao mesmo tempo, o livro serve como uma espécie de exercício de autoconhecimento e “ajuste de contas” da personagem com as mágoas passadas: “O livro seria uma espécie de antropofagia, ela comendo o inimigo para ficar mais forte, como uma tupi portuguesa no Verão de 2014” (COELHO, 2014, p. 91).

A questão da maternidade também se coloca como um fio condutor da escrita e da nossa análise, já que aos 15 anos a protagonista descobre que não poderia ter filhos e desabafa sobre as cobranças da sociedade, já que a frase que mais ouviu foi: “Podes sempre adoptar” (COELHO, 2014, p. 37). A maternidade é tratada como algo que está muito além do que apenas parir filhos, pois gesta suas ideias. O fato de a personagem colocar às claras a gestação desse livro nos direciona ao cerne de nossa

análise, em que a gestação está muito mais atrelada a uma gestação criativa da mulher, que não produz um corpo, mas carrega consigo um corpo-livro.

Aqui, é importante lembrarmos o quanto essa questão se coloca como relevante para a crítica feminista, uma vez que, como defende Hélène Cixous (1975, p. 131), “Quanto mais corpo, mais escrita [...] Escreve que ninguém te segure, que nada te detenha: nem homem, nem máquina capitalista imbecil [...] nem tu mesma”.

Em *A outra face da Medusa ou quando “o corpo estoura no ar”*: uma leitura de *O meu amante de domingo*, de Alexandra Lucas Coelho, Jorge Vicente Valentim (2020) faz uma leitura do romance a partir dos pressupostos feministas, principalmente os contidos no discurso de Hélène Cixous (1975), em *O riso da Medusa*, mostrando como a representação do corpo feminino da protagonista madura “realiza um recorte marcadamente ácido e irônico da vida privada portuguesa, num feixe centrípeto do corpo social ao corpo da personagem e, por fim, ao corpo do próprio texto” (VALENTIM, 2020, p. 174). Um exemplo desse corpo-texto, segundo ele, está naquela artimanha de Alexandra Lucas Coelho com o recurso visual, de procurar inserir um romance dentro de outro:

Micro-texto (a obra ficcional da protagonista) que ajuda a compor o macro-texto (o resultado final e acabado da figura autoral empírica), esse projeto textual e suas inserções acabam por ganhar uma figuração corpórea dentro da obra, na medida em que a sua consecução expurga e exorciza um desejo de vingança da personagem principal. (VALENTIM, 2020, p. 176)

E essa vingança da protagonista se dá justamente por uma exposição pública da intimidade, do corpo da personagem, por meio de um monólogo teatral do “caubói”. Nesse sentido, a traição que sofrem as mulheres que, como ela, têm sua intimidade exposta, deixa clara a marca de uma sociedade machista e falocêntrica, cuja crença principal está na ideia de que os corpos das mulheres não pertencem a elas, mas estão à serviço dos desejos masculinos. Daí que, no caso de *O meu amante de domingo*, a raiva da protagonista dá-se não só por se sentir usada, já, para ele, ela não passava de objeto de pesquisa – “eu era uma pesquisa, desde a cena das fotografias que isso era tudo o que havia a ver, eu era a merda de uma pesquisa” (COELHO, 2014, p. 161) –, mas também por ter seu corpo e sua intimidade invadidos para elevação do ego de homem sem caráter, que nem sequer é dono de sua própria cria-

ção, na medida em que usurpa a história do corpo das mulheres com as quais se relaciona. É nesse sentido que, segundo Jorge Vicente Valentim (2020), mesmo como obra, como produto escrito finalizado e acabado, constata um “texto de carne-e-osso” com particularidades muito mais suas e com as quais o autor não tinha a menor intimidade. Daí que as referências, nesse monólogo, a Balzac e a Nelson Rodrigues, por exemplo, talvez não sejam efetivamente dele, mas da protagonista, que percebe o poder de usurpação do outro num projeto autoral espoliador. Nesse sentido, fico a me interrogar, aqui: *O meu amante de domingo* põe em prática – ou, pelo menos, abre um espaço para se pensar num diálogo com – aquela ideia de Hélène Cixous (2017, p. 147) de que “um texto feminino não pode deixar de ser mais do que subversivo”, posto que “se ele se escreve, é levantando, vulcanicamente, a velha crosta imobilizante, que carrega investimentos masculinos”. Não à toa, contra uma economia imobilizadora do corpo feminino, a escrita de Alexandra Lucas Coelho se insurge de forma incisiva ao operar, na sua articulação, uma corporificação da mulher sem os essencialismos e os atavismos patriarcais (VALENTIM, 2020).

O Meu Amante de Domingo é um texto com diversos jogos narrativos, já que, além de ser recheado de múltiplas referências intertextuais, indo desde a literatura e a música brasileiras até James Joyce, também utiliza o dispositivo narrativo metatextual, quando a narradora-personagem diz sentir-se aliviada por não precisar inventar o verossímil, pois está lidando apenas com fatos. Ou seja, o romance de Alexandra Lucas Coelho trabalha com o jogo literário de distanciamentos e aproximações da realidade, que, apesar de confundir, serve sobretudo para conquistar a confiança do leitor. Mas essa ferramenta, além de demonstrar o domínio com a escrita, soa como uma clara aproximação/admiração pela forma machadiana (da qual a própria autora declara ser admiradora) e demonstra também, por parte dessa personagem, a coragem de encarar os fatos, ou seja, ela não tem medo de expressar tudo o que é e o que gostaria de fazer. E tudo isso inclui o uso de palavrões e coloquialismos: “claro que se isto fosse ficção eu não me perderia em delírios nem escreveria colhões. Mas caralho me fodam se me apanham nessa, porque isto é realidade até o último fio louro do meu cabelo” (COELHO, 2014, p. 116).

Vale destacar, ainda, que em alguns momentos o texto aparece com um fundo de cor cinza, demarcando uma diferença não só estéti-

ca, mas também estrutural, uma vez que são esses os momentos que a personagem deixa dar vazão a seu discurso, com clara consciência desses artificios narrativos: “Porque é que Brás Cubas pode falar adúlteros, começando por aquele em que se mete? Porque está mortinho da silva. Não mortinho para falar, mas realmente morto. Como finado que é, defunto mesmo, bateu as botas e, portanto, não tem contas a dar” (COELHO, 2014, p. 96). Assim, esses questionamentos da personagem pós-matrista endossam que uma mulher feminista pode ser, dizer e fazer o que ela quiser sem precisar “prestar contas” a ninguém. Há, ainda, a consciência crítica da narradora com a escrita erótica, o que contribui para a reafirmação do tom libertário do romance: “Ok, muita gente teve colhões, mas e hoje? Além de que quem escreve sobre sexo fica reduzido a uma categoria. Se não for anônimo, é maluco, exibicionista, agente provocador ou filósofo, como Sade” (COELHO, 2014, p. 88).

A protagonista de Alexandra Lucas Coelho é uma mulher com Doutorado que trabalha como revisora, não tem emprego fixo ou livro publicado, tampouco marido e filhos. Por um momento essa descrição, em uma sociedade capitalista e engessada em um molde de sucesso, pode soar como a descrição de uma pessoa “fracassada” cujos eventuais amantes servem como consolo para sua possível frustração e solidão, entretanto a ironia dessa narradora está justamente no fato de que a personagem se sente muito feliz e realizada com suas escolhas, recuperando alguns desses discursos que a enxergam como fracasso e subvertendo-os. O autoconhecimento que essa mulher adquiriu transforma-a em uma amante de si própria, pois ela conhece todas as suas nuances e admira e vive todos os seus sentimentos, sejam eles bons ou ruins. Ela deixa que seu corpo seja invadido pela raiva, pelo amor, pelo gozo, pelo ódio, pela tristeza, pelo riso, pois tem consciência de que ser humana é sentir todos os sentimentos em sua forma mais genuína. É isso garante a ela uma força inabalável.

Ora, assim como sempre foi garantido aos homens a livre escolha, sendo ela também filha da mesma terra e advindo do mesmo lugar (base do pressuposto matrista de Natália Correia, autora que trabalhei em minha tese Doutorado¹), a personagem tem plena liberdade de escolha de sua vida, seu trabalho e seus amantes. E, nesse caso, uma coleção de

¹ FURLAN, V. L. *A liberdade feminina como força criadora*: Natália Correia, o matrismo e o pós-matrismo. 2021. 265 f. Tese de Doutorado (Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204349>. Acesso em: 21 mar. 2023.

amantes, por que não? Em uma das conversas com um amigo escritor, a protagonista de Alexandra Lucas Coelho demonstra toda a sua repulsa às desigualdades de gênero, deixando o amigo cínico sem resposta, já que ele, junto de Nelson Rodrigues, também faz parte desse caldo cultural machista:

- És um cínico de merda.
- Estou a falar sério.
- Eu também mal comecei. Então, como tu e o Nelson Rodrigues sabem, o que todas nós queremos é foder, nada mais certo. E sabes porquê? Porque todas as abelhas querem é foder. Abelhas, antas, catatuas, rodovalhos, até os homens, claro, todos os homens desde o início dos tempos que sempre quiseram foder, e sempre foderam como quiseram, e foderam as irmãs, as mães, as filhas, os filhos, os adolescentes, os homens de barba rija, os homens de barba rija pela calada, os adolescentes pela calada, nas costas das mulheres com quem se deitavam todas as noites porque o amor é eterno, e ainda assim vigiando que elas não saíssem de casa, que não olhassem para mais ninguém, ou enchendo-as de pancada, ou fodendo-as quando elas não queriam, porque toda gente sabe os que as mulheres querem é foder, além de foderem o juízo de toda a gente, umas às outras e aos homens que também só querem é foder mas isso ninguém acha estranho, e sempre é mais difícil uma mulher foder um homem à força, rebentá-lo como um homem pode rebentar uma mulher se a foder à força, porque as mulheres só querem foder, mas querem foder só quando querem, imagina.
- Espera, vou buscar mais vinho. (COELHO, 2014, p. 82)

Essa mulher é, portanto, uma aliada nossa dos dias mais atuais. Sua voz e seu corpo são a nossa voz e o nosso corpo, já que não aceitamos mais um lugar de violência ou subalternizado de forma alguma, tampouco esse lugar de corpo-objeto a que sempre estivemos submetidas. Nesse sentido, as personagens femininas de Alexandra Lucas Coelho não deixam de ter um lastro autobiográfico, afinal, por serem essas mulheres próximas da nossa realidade que vivem neste nosso tempo, representam também a própria Alexandra Lucas Coelho, que é também uma mulher feminista, jornalista muito humana, editora e repórter há 30 anos (tendo sido correspondente do *Público* no Rio de Janeiro e em Jerusalém e entre seus mais de 12 livros, um é dedicado apenas à guerra no Oriente Médio, *Oriente Próximo*, de 2007). Mulheres como ela estão atentas aos acontecimentos políticos do mundo, às guerras e às injustiças sociais e, acima de tudo, reivindicam o direito à liberdade de ser e fazer o que quiserem. Sobre isso, Alexandra Lucas Coelho comenta em entrevista:

Aos 18 anos, eu achava que era pós-feminista. Trinta anos depois, sou feminista, mais a cada dia, e não será por acaso que ouço cada vez

mais mulheres declararem-se feministas. Certamente não ficaram todas malucas, ou sem homem, ou contra os homens, como os machistas, homens ou mulheres, gostam de acreditar. Falo em machistas homens ou mulheres porque há mulheres machistas, tal como há homens feministas. Machista é qualquer espécie de abuso ou coação sobre as mulheres, perpetuando a imposição de um modelo. [...] O que é ser feminista em 2016? Lutar contra o abuso e para manter todas as possibilidades em aberto, casar com homem, com mulher, com deus, com ninguém ou mudar de sexo. Para que a única resposta quanto ao que fica bem a uma mulher seja: o que lhe der na real gana. (COELHO, 2016, p.2)

Como Alexandra Lucas Coelho bem salienta e toda a atualidade de seu discurso feminista revela, a cada dia mais e mais mulheres estão despertando para uma lucidez a respeito do posicionamento necessário e urgente contra os abusos e as imposições de modelos recalcados. É essa a essência das mulheres feministas de nosso tempo: somos e continuaremos lutando para a cada dia sermos mais livres, desvirtuando as amarras dos papéis femininos, tendo liberdade de não apenas escrever sobre corpo, mas gestar aquele corpo “incorpóreo” a que se referiam Hélène Cixous (2017) e Jean-Luc Nancy (2003). Isso também é o que a literatura é capaz de fazer-nos tocar, com nuances significativas para a mulher e a sua luta feminista, tanto quanto o nosso próprio corpo prevê.

Referências

CIXOUS, H. O riso da Medusa. In: BRANDÃO, I.; CAVALCANTI, I.; LIMA A. C. *Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)*. Florianópolis: Editora Mulheres; EdUFSC; EdUFAL, 2017, p. 129-155.

COELHO, A. L. *O meu amante de domingo*. Lisboa: Tinta da China Edições, 2014.

COELHO, A. L. “O que fica bem a uma mulher.” *IPSILON - Jornal Público Online*, 15 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/05/15/culturaipilon/opiniaio/o-que-fica-bem-a-uma-mulher-1731864>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FURLAN, V. L. *A liberdade feminina como força criadora: Natália Correia, o matrimônio e o pós-matrimônio*. 2021. 265 f. Tese de Doutorado (Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204349>. Acesso em: 21 mar. 2023.

HUTCHEON, L. The carnivalesque and contemporary narrative: popular culture and the erotic. *Revue de l'Université d'Ottawa/University of Ottawa Quarterly*, Ottawa, v. 53, n. 1, p. 83-94, 1983. Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/10263/1/TSpace0170.pdf> Acesso em: 21 mar. 2023.

NANCY, Jean-luc. *Corpus*. Trad. de Patricio Bulnes, Madrid: Arena, 2003.

SHOWALTER, E. A Crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, H. B. de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

VALENTIM, J. V. A outra face da Medusa ou quando “o corpo estoura no ar”: uma leitura de *O meu amante de domingo*, de Alexandra Lucas Coelho. *Revista Letra Magna*, v. 16, n. 26, 2º semestre 2020. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_26/texto_11_26.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

WOOLF, V. *Um Teto Todo Seu*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

Os
anais do V
Seminário Interna-
cional de Língua, Literatura
e Processos Culturais (V SILLPRO)
reúnem alguns dos trabalhos apresenta-
dos por pesquisadores do Brasil e do
exterior durante o evento realizado em
novembro de 2022. Promovido pelo
Programa de Pós-graduação em Letras e
Cultura (PPGLET) da Universidade de
Caxias do Sul (UCS), o V SILLPRO
organizou-se em torno do tema “Vozes
do Sul Global”, o qual direcionou os
debates para questionamentos do
modelo racional moderno, particular-
mente aquele identificado com o legado
da ideologia colonial em suas mais
diversas manifestações. Sensíveis às
complexidades de um mundo em cons-
tante transformação, as novas perspecti-
vas do conhecimento contemporâneo,
como aquelas apresentadas no V SILL-
PRO, exaltam as proposições ancoradas
em experiências de resistência política e
cultural oriundas do Sul, reivindicando
formas de relacionamento intercultural
que sejam cada vez mais distantes da
desigualdade e do preconceito. Os
resultados dessas reflexões são,
agora, apresentados
neste volume.

