

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA - MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES



IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL

DE LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS CULTURAIS

ANAIS VOL. 2 - TRABALHOS COMPLETOS

Organização dos Anais

Dr. Márcio Miranda Alves

Me. Roberto Rossi Menegotto

Daniele Scalia

Fabiana Perotoni

Filippo Elia Pezzini

*PESSOAS EM
MOVIMENTO*



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor e Sub-Reitor do Campus Universitário da Região dos Vinhedos (CARVI):
Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:
Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:
Nilda Stecanela

Diretor Administrativo:
Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:
Gelson Leonardo Rech

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura – Mestrado e Doutorado:
Dr. Márcio Miranda Alves

Coordenadores do IV Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais:
Dra. Aline Conceição Job da Silva
Dr. Márcio Miranda Alves
Dra. Natalia Borges Polesso
Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Me. Larissa Rizzon

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 (4. :
2019 nov. 5-7 : Caxias do Sul, RS)
Anais do IV Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos
Culturais – SILLPRO [recurso eletrônico] / org. Márcio Miranda Alves ...
[et al.]. – Caxias do Sul, RS : UCS, 2019.

Dados eletrônicos (2 arquivos : 1 registro cada).

Apresenta bibliografia.

Conteúdo: v. 1 - Resumos expandidos ; v. 2 - Trabalhos completos.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISSN 2237.4361

1. Linguagem e línguas - Congressos. 2. Literatura. 3. Cultura. I. Alves,
Márcio Miranda. II. Título: Anais do IV Seminário Internacional de Língua,
Literatura e Processos Culturais.

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
Michele Fernanda Silveira da Silveira – CRB 10/2334

SUMÁRIO

LÍNGUA E SENTIDO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA PALAVRA “COMUNICAÇÃO”	9
Ma. Adrielle Delgado Dias (UFSM)	
A BUENOS AIRES RAIVOSA DE ROBERTO ARLT	17
Me. Alan Noronha (UFRGS)	
<i>C’EST EN FORGEANT QU’ON DEVIENT FORGERON: CLAUDE-HENRI GORCEIX, FRANCISCO RODOLFO SIMCH E A MEMÓRIA DA MINERAÇÃO CARBONÍFERA NO RIO GRANDE DO SUL</i>	25
Me. Alice Marc (Unisinos)	
CONVERSAS LITERÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E LEITORES EM DIÁLOGO	33
Me. Aline Dalpiaz Troian (UCS)	
MEMÓRIA COLETIVA E A QUARTA ONDA DO FEMINISMO	43
Ana Luiza Tonietto Lovato (PUCRS/CAPES)	
Me. Cristina Moraes Vazquez (PUCRS/CAPES)	
AS MULHERES DE GEORGE R. R. MARTIN: OS AMORES PERDIDOS (“UMA CANÇÃO PARA LYA”, “ESSA TORRE DE CINZAS” E “A MORTE DA LUZ”	50
Arthur Maia Baby Gomes (UFRGS/CNPq)	
A LOUCURA COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO: AS RELAÇÕES DE PODER NO CONTO O PAPEL DE PAREDE AMARELO.	62
Bruna Oliveira Brum (UPF)	
Me. Ricardo Moura Buchweitz (UPF)	
RECRIAÇÃO LITERÁRIA: O USO DE RECURSO DIGITAL	73
Me. Caroline de Moraes (IFRS/UCS/CAPES)	
UMA LITERATURA EM TRÂNSITO: NOTAS SOBRE <i>TURISMO PARA CEGOS</i>, DE TÉRCIA MONTENEGRO	81
Dra. Cimara Valim de Melo (IFRS)	
PENSANDO A IMIGRAÇÃO POR MEIO DOS OBJETOS: REFLEXÕES SOBRE A IMIGRAÇÃO SENEGALESA EM CAXIAS DO SUL-RS, A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL	94
Me. Cristiano Sobroza Monteiro (UNICAMP/UCS)	
Dra. Juliana Rossa (Faculdade Murialdo)	
MARINA COLASANTI: DESENCANTO FEMININO E OPRESSÃO MASCULINA NOS MINICONTOS <i>PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE E DE ÁGUA NEM TÃO DOCE</i>	100
Dra. Débora Almeida de Oliveira (IFRS/Campus Osório)	

LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA: EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO DO OPRIMIDO EM PAULO FREIRE 107

Me. Débora Peruchin (UCS/BPG-UCS)

O ENSIMESMAR-SE DE UM OUTRO EM A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS... 115

Diego Ravarotto da Costa (FURG/CAPES)

THE REINVENTION OF THE MONSTROUS IN THE 21ST CENTURY: FROM FRANKENSTEIN TO LILY FRANKENSTEIN..... 123

Ma. Elisa Seerig (UCS/CAPES)

HAPPY ENDING AND DEFEAT: OPPOSITION AND TENSION IN J. R. R. TOLKIEN'S CREATIVE PROCESS 131

Me. Fabian Quevedo da Rocha (UFRGS/CAPES)

LITERATURA, GÊNERO E SEXUALIDADE: RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE PÂNICO MORAL..... 140

Fabiana de Oliveira Gomes (UFRGS/CAPES)

A NATUREZA E A ESTRUTURA DOS TEXTOS DRAMATÚRGICOS E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA: DISCUSSÕES (AINDA) NECESSÁRIAS? 148

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI/FAE)

CURTIDAS DO FACEBOOK: UM OLHAR SOBRE ENUNCIÇÃO E ENUNCIADO 160

Ma. Fernanda Peres Lopes (PUCRS/CAPES)

Renée de Souza Hasperoy (PUCRS/CAPES)

DO ÚTERO À ALMA DE LUAMANDA: A POÉTICA FEMININA EM CONCEIÇÃO EVARISTO 170

Flavieli Arguelho Vilarba (PPGL/UFGD/CAPES)

CONSIDERAÇÕES SOBRE TESTEMUNHO NA OBRA A CENA INTERIOR (2017), DE MARCEL COHEN..... 176

Gabriel Silveira Martins (FURG/CAPES)

PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL: AÇÕES DE MEDIAÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO VOLTADO A JOVENS LEITORES..... 183

Dra. Gírlene Marques Formiga (IFPB)

Dra. Francilda Araújo Inácio (IFPB)

Ma. Cristina Rothier Duarte (IFPB/IFPB)

O PLURAL DOS NOMES TERMINADOS EM -ÃO: UM LEVANTAMENTO DIACRÔNICO 195

Ma. Graziella Steigleder Gomes (PUCRS/CAPES)

A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM SOLDADOS DE SALAMINA, DE JAVIER CERCAS 203

Dr. Gregório Foganholi Dantas (UFGD)

Vinícius Gonçalves Mazzini (UFGD/CAPES)

A NARRATIVA DE AMADURECIMENTO DE KAMALA KHAN NA OBRA <i>MS. MARVEL</i>	212
Henrique Fernandes da Rosa (FURG/CAPES)	
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A (RE) SIGNIFICAÇÃO DOS LEITORES ATRAVÉS DOS TEXTOS	219
Dra. Izandra Alves (IFRS - Feliz)	
DE SAUSSURE A DUCROT: PRIMEIROS PASSOS	231
Dr. Jairo Eduardo Gomes Freitas Ramos (PUCRS)	
NASCIDA DA TORMENTA: GÊNERO E SUBVERSÃO NA LITERATURA FANTÁSTICA	239
Ma. Janaina Wazlawick Muller (FEEVALE/CAPES)	
DA NEGAÇÃO DE SI E O DESFAZER UTÓPICO: TRADIÇÃO E MEMÓRIA EM <i>O SÉTIMO JURAMENTO</i>, DE PAULINA CHIZIANE	251
Ma. Jéssica Schmitz (UFRGS)	
Dr. Daniel Conte (UFRGS)	
PROCESSOS METONÍMICOS NA CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA: UM OLHAR SOBRE A PROPAGANDA DO PROUNI 2018	263
Juciano Rocha Professor (UFGD/CAPES)	
Dr. Marcelo Saparas (UFGD)	
ACERCA DA DECOLONIZAÇÃO LITERÁRIA NAS AMÉRICAS: DIÁLOGO ENTRE MARYSE CONDÉ E ARGENTINA CHIRIBOGA	272
Ma. Lana Kaíne Leal (UFPE/CAPES)	
O VAZIO EXISTENCIAL DE HEMINGWAY À BOJACK	282
Lucas Dionizio Paz Bueno Pinto (FURG/CAPES)	
ESTIVE EM LISBOA E ME ESQUECI DE MIM: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE IDENTIDADE E MIGRAÇÃO NO LIVRO E NO FILME “ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ”	295
Me. Lucas Furtado Esteves	
A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, CULTURAS E REPRESENTAÇÕES: ANÁLISE DA CARTA DE UM IMIGRANTE ITALIANO	307
Manuela Ciconetto Bernardi (PROSUC/CAPES)	
Aline Marques de Freitas (PROSUC/CAPES)	
O PROCESSO COGNITIVO SOCIO CULTURAL NA AQUISIÇÃO DA LE	318
Me. Manuela Rodrigues Furtado (PUCRS)	
O ESQUECIMENTO IMPOSSÍVEL NO ENREDO DE <i>UM LUGAR AO SOL</i>, DE ERICO VERISSIMO	326
Ma. Maria Cristina Ferreira dos Santos (UFRGS)	
RECORDAÇÃO E IDENTIDADE EM <i>INFÂNCIA</i>, DE J. M. COETZEE	334
Maria Schwertner Gomes de Almeida (PUCRS/CNPq)	

O CÍRCULO E A ESFERA: A HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR E A DIALOGIA DAS CONTRADIÇÕES NA OBRA <i>EXU NO PAÇO IMPERIAL</i>, DE ELISABETE NASCIMENTO.....	342
Mariana Belize Santos de Figueiredo (UFRJ/CAPES)	
BRECHÓ DE LIVROS: A EXPERIÊNCIA COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO LEITORA.....	351
Ma. Mariane Rocha Silveira (UPF/CAPES)	
Dr. Miguel Rettenmaier (UPF)	
DIZER E DIZER DE NOVO (E DE NOVO): A REPETIÇÃO NA OBRA DE THOMAS BERNHARD	358
Maristela Scheuer Deves (PUCRS/CNPq)	
ENSAIO SOBRE A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM NO CONTO <i>MÃOS SUJAS DE TERRA</i>, DE JOSUÉ GUIMARÃES	366
Ma. Michele Muliterno (UPF)	
LITERATURA CONTEMPORÂNEA: UM PANORAMA CANÔNICO	373
Ma. Michelle Claudino Pires (UNIRITTER-CAPES)	
Dra. Raquel Bello Vázquez (UNIRITTER/REDE GALABRA)	
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MIGRANTE DE SELBOR, EM <i>SATOLEP</i>, DE VITOR RAMIL.....	384
Mirvana Luz Teixeira (UFRGS/CAPES)	
CURRÍCULO E NARRATIVA: PRESENÇA DA AUSÊNCIA DE ESTUDOS DECOLONIAIS EM CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	393
Me. Mônica de Souza Chissini (IFRS)	
DESMEMBRANDO O PROCESSO CRIATIVO DA AUTORA ELENA GRECO NA SÉRIE NAPOLITANA DE ELENA FERRANTE.....	400
Nathalie de Souza Kappke (UFRGS)	
REFLEXÕES SOBRE RAÇA E GÊNERO NA PERFORMANCE MUSICAL	409
Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS)	
PIRATEANDO OAKLAND: VIDEOGAME RUEIRO PARA 20XX.....	421
Pedro Paiva (UFRGS)	
LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO E MEMÓRIA: A PALAVRA NA LÁPIDE.....	427
Ma. Rejane Fiepke Carpenedo (UFSM/CAPES)	
A FOTOGRAFIZAÇÃO DO COTIDIANO. O INSTAGRAM COMO DISPOSITIVO POTENCIALIZADOR DE UMA IMAGEM CRÍTICA CONTEMPORÂNEA.....	438
Rodrigo Brasil de Mattos (UNISINOS/CAPES)	
<i>AMERICAN MCGEE'S ALICE: ADAPTATION, TRANSMEDIA AND TRAUMA ...</i>	447
Ma. Rosana Ruas Machado Gomes (UFRGS)	
Gabriela Pirotti Pereira (UFRGS/CNPq)	

DO FACTUAL AO FICCIONAL: A ESCRITA DE SI EM *TODOS SE VÃO* 459
Ueslei Alves de Oliveira (PPGL/UFGD/CAPES)
Dra. Leoné Astride Barzotto (PPGL/UFGD)

**LA FÉ DESMITIFICADA: REPRESENTACIONES DE LA RELIGIÓN CATÓLICA
EN LA OBRA *A COCANHA*, DE JOSÉ CLEMENTE POZENATO 469**
Ma. Valeria Acosta Roy (UCS)

**GRUPOS FOCAIS E INTERAÇÕES SOCIAIS EM AMBIENTE DE JOGOS DIGITAIS
ONLINE 480**
Me. Wagner da Silveira Bezerra (PUCRJ/IACS/UFF)

LÍNGUA E SENTIDO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA PALAVRA “COMUNICAÇÃO”

Ma. Adriele Delgado Dias (UFSM)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os primórdios da humanidade a linguagem é a forma de nos comunicarmos com os demais, pois é por meio dela e da nossa língua que nos distinguimos dos outros animais. Nossa comunicação se dá para representar objetos, ideias e sentimentos a qual transmitimos através da língua, seja ela a fala, a escrita, os sinais, os gestos, entre outros. E é por meio da língua que comunicamos tudo o que aprendemos na vida.

A comunicação humana implica os processos fisiológicos, físicos e psicológicos, os quais auxiliam o desenvolvimento do nosso pensamento. Para que o processo da linguagem se dê por completo, pensamos na importância do estímulo à criança em se comunicar. O conhecimento da língua se faz primordial no seu desenvolvimento psíquico e social; pois é por meio da comunicação que a criança utiliza a língua para perguntar, descrever, aprender, descobrir e desenvolver seu pensamento crítico-reflexivo.

Diante disso, nesse trabalho analisamos o sentido da palavra “comunicação” e como ela se dá em diferentes materialidades enunciativas. Pensamos nisso, a partir do conceito de língua exposto no Manual do Professor do Livro Didático do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizado em uma escola municipal da cidade de Santa Maria, além disso, relacionamos esse material com uma disciplina de um curso de formação de pedagogos.

A proposta deste trabalho se deu por a presente autora ser Pedagoga e atual Coordenadora Pedagógica de uma escola pública. Desse modo, vivenciamos, no final do ano de 2018, o momento de escolha pelas professoras alfabetizadoras do livro didático a ser utilizado no decorrer do ano letivo de 2019.

Pensando e analisando esse momento, o que vem a nossa mente é uma série de dúvidas sobre o sentido de língua que é exposto nos materiais do livro e, ainda, o sentido de língua que estas professoras possuem. Diante disso, elegemos analisar “comunicação” por esta ter uma íntima ligação com a língua em uso e por buscarmos, desde nossa pesquisa de dissertação de Mestrado, compreender como a nossa língua é ensinada e trabalhada na infância e na formação de alfabetizadores.

A TEORIA DE JAKOBSON E SEUS ENLACES

Foi no ano de 1968, com a vinda da Linguística para o Brasil, que os estudos de Roman Jakobson começaram a ter significado em nossa língua, a Língua Portuguesa (LP). Seus estudos tiveram e ainda tem grande repercussão no contexto brasileiro. A Teoria de Comunicação, proposta pelo linguista, começou a tomar seu espaço primeiro nas áreas acadêmicas, depois em documentos legais e, por fim, na organização do ensino da LP, em especial, os materiais didáticos.

A teoria de Jakobson se preocupava e centrava nas habilidades dos alunos em se comunicarem e se expressarem de forma compreensível por meio de trocas de uma série de unidades de informações. Com isso, o linguista tentava compreender a finalidade com que a língua é utilizada e como se dá o processo de comunicação, ou seja, o processo de trocas, entre remetente (sujeito que fala) e destinatário (sujeito que escuta).

Para Jakobson, no processo comunicativo há a existência de um código como “uma transformação convencionalizada, habitualmente de termo a termo reversível” (JAKOBSON, 2010, p. 97), em que um conjunto de unidade de informações se transforma em outros. Ou seja, a comunicação de se dá por meio do plano gramatical ou fonológico (língua falada ou escrita) e vice-versa.

Nesse processo, as trocas entre remetente e destinatário acontecem por meio de mensagens verbais com diferentes significados, em um mesmo contexto. Desse modo, o linguista expõe que “os interlocutores pertencentes à mesma comunidade linguística podem ser definidos como os usuários efetivos de um único e mesmo código linguístico” (Id. 98), ou seja, a troca entre interlocutores ocorre entre eles como um código comum. E é esse código que se torna o instrumento de comunicação e que possibilita as trocas de mensagens (JAKOBSON, 2010).

Entendemos que o ato de se comunicar ultrapassa o simples trocar mensagens. Nessas trocas a expressão, a exposição, a relação e a intenção são parte de um processo que auxilia o sujeito a se desenvolver como um ser pensante, crítico e reflexivo.

Para Paulo Freire (1983), a comunicação humana é mais ampla; ela é um elemento de humanização do homem que permite que o diálogo desse sujeito com o mundo, o que torna essa comunicação um fator essencial para o do conhecimento humano.

Diante disso, pensamos o lugar da língua no processo educativo intimamente ligado ao seu uso, à sua capacidade de fluência, à sua entonação e no como se porta em diferentes tipos de texto. Através da língua comunicamos nossos conhecimentos e, por meio do diálogo,

realizamos nossas trocas. Nessa perspectiva, Freire (1983, p. 69) explica que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”.

Nessa busca por significados, nos centramos em analisar os sentidos da palavra “comunicação” em diferentes designações. Dessa forma, a seguir, apresentamos os estudos que embasam a análise do presente trabalho e como identificamos tais sentidos.

UM OLHAR ANALÍTICO POR MEIO DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

Trabalhar com a Semântica do Acontecimento é colocar-se em um lugar de observação do sentido e de compreensão de como o acontecimento de linguagem funciona e, como ao funcionar, produz sentido(s).

A Semântica do Acontecimento,


considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer. [...] tomar o ponto de vista de uma semântica linguística é tomar como lugar de observação do sentido o enunciado. Deste modo, saber o que significa uma forma é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido do enunciado. [...] Ou seja, não há como considerar que uma forma funciona em um enunciado, sem considerar que ela funciona num texto, e em que medida ela é constitutiva do sentido do texto. (GUIMARÃES, 2005, p. 7)

Para o autor, a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, no acontecimento do dizer. Isso significa que o sentido só existe na relação com a linguagem e a linguagem faz sentido na relação com outros elementos e nas suas relações com o sujeito.

Dessa forma, utilizamos o processo de designação para compreender o sentido de comunicação em cada recorte selecionado, pois cada designação está relacionada com uma história específica, o que as deixa carregada de diferentes sentidos.

Segundo Guimarães (2005), a designação dá significação a um nome, com relação simbólica ao externo. Sendo assim, a designação de uma palavra é o sentido que dá no seu funcionamento de linguagem e no acontecimento de uma dada enunciação, levando em conta o histórico, sendo como próprio da língua. Nesse sentido, analisamos os recortes abaixo pensando seus sentidos com relação à língua e o momento histórico de sua exposição.

RECORTE 1- Disciplina do Componente Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA
DEPARTAMENTO:		
LETRAS VERNÁCULAS		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T-P)
LTV 1047	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	(2-0)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:		
Aplicar, corretamente as normas da língua portuguesa na produção de textos.		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
UNIDADE 1 - EXPRESSIVIDADE DA LINGUAGEM		
1.1 - Qualidade de estilo.		
1.2 - Defeitos do estilo.		
UNIDADE 2 - O PARÁGRAFO		
2.1 - Estrutura do parágrafo.		
2.2 - Delimitação do assunto.		
2.3 - Elaboração de parágrafo.		
UNIDADE 3 - O TEXTO		
3.1 - Tipos de composição.		
3.1.1 - Descrição.		
3.1.2 - Narração.		
3.1.3 - Dissertação.		
3.2 - Produção de textos.		
UNIDADE 4 - REDAÇÃO TÉCNICA		
4.1 - Normas.		
4.2 - Tipos.		
4.3 - Modelos.		
4.4 - Prática.		

Nesse primeiro recorte, a designação “comunicação” está presente no título da disciplina, em que podemos compreender que se trata do uso da língua oral, pressupondo que a Língua Portuguesa será abordada a partir de uma visão de língua embasada em teorias da comunicação, tendo a língua como um instrumento de comunicação.

Percebemos então, que o título da disciplina está determinado na perspectiva comunicativa, o que nos leva a inferir que esta é a perspectiva que será adotada para o ensino da Língua Portuguesa. No entanto, ao observarmos as demais partes do texto da disciplina, encontramos a descrição de objetivos centrados no ensino das normas da língua portuguesa e um programa que ora se propõe o ensino das normas ora se apresentam tipos de texto. Ou seja, os itens descritos se referem somente à estruturação e organização textual e não a uma abordagem comunicativa do uso da língua.

Dessa forma, o sentido de comunicação, desse recorte, está centrado ao uso gramatical da língua, fugindo da ideia que temos quando lemos a designação relacionada às demais partes

do título da disciplina, que é de uma disciplina que irá trabalhar com a nossa língua em uma perspectiva de uso comunicacional, ou seja, do uso da língua nos diferentes contextos de uso oral.

RECORTE 2- Seção de um Livro Didático do Primeiro Ano dos Anos Iniciais utilizado em nossa Escola de atuação

COMUNICAÇÃO ORAL

VOCÊ CONHECE ESTA CANTIGA? CANTE-A COM O PROFESSOR E OS COLEGAS.

<p>COMO PODE O PEIXO VIVO VIVER FORA DA ÁGUA FRIA COMO PODE O PEIXE VIVO VIVER FORA DA ÁGUA FRIA</p>	<p>COMO PODEREI VIVER COMO PODEREI VIVER SEM A TUA, SEM A TUA, SEM A TUA COMPANHIA SEM A TUA, SEM A TUA, SEM A TUA COMPANHIA</p> <p>DA TRADIÇÃO POPULAR.</p>
--	--

AGORA, APRENDA A FAZER UM PEIXE.

OBSERVE AS ILUSTRAÇÕES ABAIXO E PRESTE ATENÇÃO À EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR.

-
-
-
-
-

AGORA, VOCÊ VAI ENSINAR ESSA DOBRADURA AOS ALUNOS DE OUTRA CLASSE.

EM GRUPOS, ENSAIEM O MELHOR MODO DE EXPLICAR COMO FAZER A DOBRADURA.

40

No segundo recorte, nossa inferência ao observarmos a designação “comunicação” é que a seção do livro se trata ao uso da língua de forma dialógica e comunicativa por meio de diferentes gêneros textuais.

Ao analisarmos o restante do texto do livro identificamos que a designação está centrada a conversas e emissão de opiniões entre interlocutores. Porém, a ideia da comunicação não está de todo ligada às trocas comunicativas, e sim, a materialização de exercício dos alunos a uma produção sonora e pronúncia, assim como uma recitação de poema ou uma apresentação coletiva.

Desse modo, o sentido de comunicação está em desacordo com o que nos infere a designação como um todo, pois não identificamos o desenvolvimento da competência oral na seção. Além disso, observamos que o sentido de comunicação se perde, ainda mais, com a continuação das atividades propostas para esta seção, como mostra a figura a seguir:

OUVIR E ESCREVER

1 QUANTAS SÍLABAS TEM ESTA PALAVRA?

BONECA

• LEIA-A COM OS COLEGAS PRONUNCIANDO AS SÍLABAS COM ATENÇÃO.

B O N E C A

2 VOCÊ SE LEMBRA DESTES BRINQUEDOS?

• FALE EM VOZ ALTA O NOME DELES.

• COM UM COLEGA, ESCREVA O NOME DOS BRINQUEDOS NO QUADRO, ORGANIZANDO-OS PELA QUANTIDADE DE SÍLABAS.

2 SÍLABAS	3 SÍLABAS
bola	boneca
urso	peteca
pipa	

41

Segundo Guimarães (2005, p. 28), “o sentido de uma expressão não é construído pelo sentido de suas partes. O sentido é constituído pelo modo de reação de uma expressão com outras expressões do texto”, ou seja, o sentido de uma expressão pode ser estudado como seu modo de integração no enunciado do texto.

Entendemos que os sentidos são determinados pela palavra enquanto forma e pela história. As palavras significam por uma relação histórica e social estando sempre atreladas a determinado texto, com isso, os sentidos se constituem historicamente por relações que esta palavra estabelece com outras palavras no texto.

Diante disso, vale observarmos o sentido de comunicação presente no dicionário, pois acreditamos que este consegue transpor de forma mais plausível o real sentido de “comunicação” relacionado à nossa língua. O recorte que trazemos é do Dicionário Online de Língua Portuguesa, que apresenta distintos significados, alguns deles são:

- *Ação ou efeito de comunicar, de transmitir ou de receber ideias; conhecimento, mensagens etc., buscando compartilhar informações;*
- *Habilidade ou capacidade de estabelecer um diálogo;*
- *Ação de participar de uma conversa;*
- *Mensagem que se transmite ou é recebida escrita ou oralmente;*

- *Demonstração feita oral ou por escrito sobre algum assunto;*
- *[Linguística] Troca que se efetiva, através de um código linguístico, entre a pessoa que produz o enunciado (emissor) e quem o recebe (interlocutor);*

Nesta lista, mais uma vez nos deparamos com a “comunicação” no sentido de trocas dialógicas, assim como Freire expôs, além disso, a proposta de Jakobson se faz presente em um sentido linguístico, elevando a língua como um código que serve para produzir mensagens verbais e transmitir informações reais.

Saber sobre língua não está fadado a saber escrever e falar corretamente, e sim, a ver a língua como uma forma de capacitar o sujeito a atuar em seu meio social como cidadão crítico e reflexivo, a distinguir as formas de se expressar por meio da oralidade envolvendo todas as capacidades comunicacionais e, ainda, a organizar suas ideias e pensamentos em diferentes situações comunicativas que possa se inserir.

Diante disso, o que fizemos neste trabalho foi refletir sobre o sentido de “comunicação” com relação à língua que usamos e falamos; a língua que aprendemos quando somos alfabetizados, a língua que desenvolvemos nossos conhecimentos de expressão, criação, descrição, interação, entre outros. Nosso propósito aqui é lançar um olhar sobre “nossa” formação enquanto professores e nosso fazer docente frente aos alunos, levando em consideração nossos conhecimentos linguísticos e as necessidades comunicacionais e de desenvolvimento da língua pelas crianças, aquelas que estão, inicialmente, sendo inseridas no mundo da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos, neste trabalho, sobre o sentido da língua disposto nos Livros Didáticos distribuídos a professores alfabetizadores, da rede pública de ensino, buscando mostrar como a palavra “comunicação” designa diferentes sentidos, dependendo da materialidade em que está disposta e do texto que lhe constitui.

Comunicar é um ato de trocas e aprendizados que podem ocorrer em diferentes contextos conversacionais que dão aos sujeitos interlocutores a possibilidade de desenvolver suas habilidades comunicativas e dialógicas. Assim mesmo, de desenvolver suas ideias e pensamentos como um cidadão capaz de conhecer e identificar-se com o outro.

No gesto analítico e interpretativo do presente trabalho, levamos em consideração os estudos e teorias da comunicação, como um ato de troca de informações e aprendizagens. Mas,

para abranger nosso trabalho e desenvolver uma análise mais específica sobre o uso da língua na alfabetização, achamos válido inserir os documentos legais que regulamentam e/ou orientam o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais e, ainda, o Guia do Programa Nacional Livro Didático (PNLD), por acreditarmos que encontraremos informações distintas do que temos até o momento.

Acreditamos que ensinar a língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar e pronunciar, somente. E sim, em desenvolver na criança o domínio dos gêneros que apoiam sua aprendizagem escolar da língua portuguesa e das demais áreas, considerando todos os gêneros discursivos em que estamos inseridos no mundo.

Vale ainda salientar que, no contexto educacional, é muito importante se considerar que a oralidade deve ser trabalhada na mesma proporção que a escrita, a leituras e os conhecimentos gramaticais, pois a comunicação oral contribui para mudanças significativas na rotina escolar, sem perder de vista as deficiências que ainda necessitam ser superadas no sistema educacional, entre eles, um melhor desenvolvimento dos materiais didáticos distribuídos aos professores públicos e uma melhor preparação linguística do docente em formação, nos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

BURITI MAIS: *Português: manual do professor*. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. - 1. Ed. - São Paulo: Moderna, 2017.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 17/07/2019.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. - 22ª Ed. – São Paulo: Cultrix, 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM- Portal do Ementário. Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061> Acesso em: 30/04/2017.

A BUENOS AIRES RAIVOSA DE ROBERTO ARLT

Me. Alan Noronha (UFRGS)

A cidade de Buenos Aires é um fenômeno curioso entre as metrópoles latino-americanas. Foi fundada duas vezes, permaneceu como uma cidade de porte médio durante quatro séculos, e apenas nas últimas décadas do século XIX começou a crescer de fato. Foi em um contexto bem específico: o da massiva imigração europeia que entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX mudaram a fisionomia da cidade. Se em 1880 a população estava em torno de 300 mil habitantes, ela duplicou nos próximos 15 anos, e não parou de crescer até passar a casa dos milhões. Quando *El Juguete Rabioso* foi publicado em 1926, já havia em Buenos Aires mais italianos e seus descendentes que nativos da Argentina.

Nos anos 20 a literatura argentina, após haver dado ao mundo obras de conteúdo nativista como *Martin Fierro*, estava envolvida com a poesia modernista de vanguarda de autores como Leopoldo Lugones e Borges, e a polêmica entre dois grupos aparentemente rivais: O grupo Boedo e o grupo Florida. Este último foi formado tendo como base grupos literários franceses, para atrair mais publicidade e ganhar mais leitores. Publicavam uma revista literária chamada *Martin Fierro*, reuniam-se em um café da rua Florida, e como todo bom grupo de vanguarda, lançaram um manifesto para romper a “impermeabilidade hipopotâmica do honorável público”. Eram membros desse grupo intelectuais de peso como Leopoldo Marechal, Victoria Ocampo, Ricardo Güiraldes e o próprio Borges, embora ele não o levasse muito a sério. Tinham um perfil de elite, em contraste com o grupo Boedo, que era associado aos subúrbios devido à localização da editora que os publicava chamada Claridad, que ficava na rua Boedo. Esse grupo estava mais envolvido com causas sociais e ideias de esquerda, e tinha vínculos com o movimento operário. Embora Arlt não fosse frequentador assíduo, declarava-se por vezes membro do grupo em algumas entrevistas.

As contradições entre os grupos eram de certa forma exageradas para efeito da polêmica. Na verdade, a convivência entre eles era pacífica, com vários membros frequentando ambos os lugares sem problemas. O próprio Arlt trabalhou como secretário de Ricardo Güiraldes, e foi graças ao apoio dele que conseguiu publicar *El Juguete Rabioso*. A editora Claridad havia recusado a publicação, mas Güiraldes o incentivou a buscar outra editora, e sugeriu a mudança de título que o ajudaria no processo: convenceu Arlt a abandonar o título original *La Vida Puerca*, que considerava agressivo demais. Arlt conseguiu publicar o livro pela editora Latina, no mesmo ano em que Güiraldes publicou seu *Don Segundo Sombra*, ambos à sua maneira hoje considerados clássicos da literatura argentina.

Nos anos que se seguiram à publicação, *El Juguete...* teve uma recepção reticente. O estilo de Arlt era cru e brutal demais para o que se esperava na época, além de retratar uma realidade que não agradava às sensibilidades da elite leitora. Tornou-se lugar comum dizer que ele escrevia mal, que tinha má sintaxe, que seu léxico era inadequado. Arlt dizia que escrevia “como quem dá um cross à mandíbula”, referência ao box que coloca a possibilidade da língua como luta e também como jogo. Foi preciso esperar três décadas para que a Argentina começasse a prestar atenção a esse jogo: nos anos 50, Raúl Larra publicou o seminal *Roberto Arlt el Torturado*, trazendo-o de volta às discussões literárias. Larra insiste no caráter autobiográfico da obra de Arlt, por vezes de maneira exagerada:

Los trabajos de estos años de adolescencia los registra en *El juguete rabioso*. Todas sus experiencias, por lo demás, están volcadas en sus obras. Casi todo lo suyo tiene sabor autobiográfico. Es, junto con Sarmiento, el escritor argentino que más se ha prodigado en sus páginas. Con la diferencia de que Arlt apenas si disimula todos los repliegues de su alma detrás de algunos de sus personajes. ¿Y acaso el escritor que posee la riqueza de albergar a todos los hombres no está siempre retratándose a sí mismo (LARRA, 1992, p.25) ?

Larra iguala a representação da vida e a escritura da obra, o que não faz jus ao texto de Arlt. Muito além de um “simples” relato ou descrição da vida nos subúrbios de Buenos Aires dos anos 20, Arlt construiu uma obra de fôlego, que aborda questões fundamentais da experiência humana e inaugura a cidade como cenário e elemento crucial na narrativa. Apesar de redutora, a análise de Larra foi importante por trazer Arlt de volta ao foco.

Nos anos 70, Viñas Jitrik e Ricardo Piglia publicaram artigos sobre ele na revista *Contorno*, que tiveram grande impacto. A parte final do romance *Respiración Artificial* de Piglia abandona a narrativa para desenvolver um interessante ensaio sobre Borges e Arlt, contraditórios e complementares, sobre a presença de um na obra de outro.

Arlt já era um nome bem estabelecido na literatura argentina de então. A partir dos anos 80 apareceram ensaios com leitura psicanalítica (MALDAVSKY, 1968), existencialista (CAPDEVILA, 2005), comparações com Dostoievsky, e sua recepção chegou a países estrangeiros. Em língua inglesa, Aden W. Hayes escreveu sobre o uso de estratégias e aspectos formais de sua narrativa (HAYES, 1984), e Rita Gnutzmann escreve sobre seus ensaios e aspectos biográficos de Arlt, apresentando-o ao público norte-americano (GNUTZMANN, 1984).

Arlt escreveu também algumas peças de teatro. A mais famosa e que mais teve montagens foi *Trezentos Milhões*, estreada em 1932, e que trata sobre os sonhos de uma

empregada doméstica. No cinema, nos anos 60 filmaram adaptações de alguns contos. Nos anos 70, Mirta Arlt, filha do escritor, ajudou a escrever o roteiro da adaptação de duas de suas obras-primas: *Los Siete Locos* e *Los Lanzallamas*, romances que foram unidos em um único filme chamado *Los Siete Locos*, ganhador de vários prêmios, incluindo um urso de prata em Berlim. Uma década depois, ela voltou a escrever um roteiro para um romance de seu pai, desta vez o livro em questão.

El Juguete Rabioso tem quatro capítulos. O primeiro chamado “Os Ladrões” começa em tom memorialista, com as aventuras do protagonista aos 14 anos descobrindo a literatura sobre bandidos carismáticos e observando a efervescência da vida nos subúrbios. Ele sonhava em ser uma espécie de bom ladrão que protegeria as viúvas e seria amado pelas donzelas. Com dois companheiros, elabora planos mirabolantes envolvendo inventos e assaltos, e se chamam pelo pomposo nome de “Clube dos Cavalheiros da Meia-noite”. A cidade desses garotos é o palco onde se cruzam malandros, criminosos, derrotados, sonhadores, senhoras fofoqueiras, imigrantes nostálgicos ou desajustados, oportunistas de todos os tipos. São três os grandes sonhos do personagem principal, Silvio Astier: ser escritor, inventor ou criminoso. Um grande escritor como Baudelaire, inventor como Thomas Edison ou criminosos como o Rocambole dos romances folhetinescos que lia.

As ruas do bairro Flores são nominadas de maneira bem clara: Rivadavia, Avellaneda, Bolivia...o mesmo bairro onde Arlt cresceu, o que acentua a tentação de leituras autobiográficas. No final do século XIX, Flores transformou-se de partido rural com predominância de pequenos sítios a subúrbio da capital, com a chegada dos imigrantes e a urbanização: expansão da linha de trem, construção de mercados, igreja, praça, etc. Os pais de Arlt eram de origem germânica, o alemão sendo a língua falada em casa. A austeridade da educação alemã contrastava com a organicidade bagunçada do mundo latino que se formava nas ruas.

O primeiro capítulo distingue-se dos outros por alguns motivos. Além de ter sido escrito um pouco antes e ter estilo mais indefinido, é o único em que Silvio enfrenta os desafios da vida na cidade sendo parte de um grupo. Após a decepção inicial e a mudança de bairro, suas aspirações e frustrações serão basicamente individuais. No capítulo dois, após haver abandonado a escola, e com a família passando necessidades, Silvio se vê forçado a arrumar emprego. Mudam-se para uma casa mais modesta, perde o contato com os companheiros de infância e arranja emprego em um sebo, cujos donos são um casal de napolitanos.

A livraria fica no centro, e é descrita como um lugar “mais tenebroso que a caverna de Trofônio”, oráculo grego de mau agouro para quem o consultava. O emprego paga pouco, tem

longas horas, e ele tem que dormir na casa dos patrões, também no centro, e que assim como o sebo, dá ideia de abandono. A caverna, como ele continua chamando o lugar, tem personagens decadentes e mesquinhos. O patrão, Don Gaetano, está sempre tentando enganar os feirantes do mercado e seus próprios clientes. É dissimulado, sonso, tem modos grosseiros. A mulher, dona Maria, também tem modos grosseiros, e os dois brigam em voz alta constantemente.

Além do casal, há um outro empregado, um velho chamado Miguel, que Silvio apelida de “Dío Fetente” porque ele sempre usa essa expressão para amaldiçoar seu destino. Com ele, Silvio divide um quarto triste e escuro. Seu primeiro dia de trabalho acaba com Silvio ouvindo os soluços do velho, que chorava pateticamente de dor e fome. A humilhação para Silvio também havia sido grande durante o dia, com o simbólico episódio da cesta. Um objeto utilitário, mas que para Silvio é a representação máxima da vergonha: ser visto andando com uma cesta em público. A cidade tem seus códigos, seus vencedores e seus serviçais. Andar carregando uma cesta definitivamente não era coisa de quem estava bem no grande jogo. Pela narrativa, não fica claro se andar carregando uma cesta era paranoia de Silvio, ou um símbolo de pobreza facilmente reconhecível.

Outra incursão de Silvio pelas ruas da cidade é mostrada quando ele e Dío Fetente acompanham a patroa carregando uma mesa invertida que faz às vezes de esteira onde ela coloca vários objetos velhos. Arlt aproveita para elaborar suas descrições da cidade: “Eram sete da noite e a rua Lavalle estava em seu mais babilônico esplendor... as vidraças das ortopedias e joalherias mostravam em sua opulência a astúcia de todos esses comerciantes, lisonjeando com requintes de malícia a voluptuosidade das pessoas poderosas e endinheiradas” (p. 69, tradução minha). A riqueza de detalhes da descrição impressiona. O cachecol verde e suado de Dío Fetente, o tilintar dos pratos sobre a mesa, a interação profunda entre personagens e cenário. Arlt oscila entre o poético e o documental, com a autoridade de quem conhece cada centímetro daquelas ruas, daqueles prédios, daquelas pessoas. Se o biografismo foi um traço muito enfatizado pela crítica de Larra, não foi sem motivo. Outros escritores como o irlandês James Joyce, contemporâneo de Arlt, ou mesmo Borges em alguns momentos, também eram obcecados pelo detalhe em suas descrições da cidade. A cidade modernista acompanha o desenrolar do texto, o envolve, o acolhe e repudia. Escrevem como se soubessem que a cidade e suas intrincadas redes de significado são como a materialização do próprio texto, cheias de camadas e em eterno processo de mudança. Assim como o texto modernista, a cidade parece nunca estar pronta, ter sempre algo que será acrescentado, removido ou mudado a cada geração.

O momento de descanso na praça coloca o narrador como observador dessas mudanças e movimentos urbanos. Após ver um adolescente e uma menina em uma sacada, ele escreve:

“Todo o coração se apequenou de inveja e angústia... Pensei que nunca seria como eles, nunca viveria em uma casa bonita e teria uma namorada da aristocracia”. E repete a primeira frase, para efeito: “Todo o coração se apequenou de inveja e angústia”. A juventude explica em parte o ímpeto e a sensibilidade exagerada de Silvio, mas o contexto potencializa tais crises. Ambicioso e vaidoso, mas sem poder concretizar seus planos, ele caminha pelas ruas apenas esperando que algo melhore, até que cansado de tudo, tenta colocar fogo na livraria. Joga uns carvões sobre uns papéis no final do expediente, e em casa espera o resultado, excitado: “Que pintor fará o quadro do dependente adormecido que sorri em sonhos porque incendiou o covil de seu amo?” (p. 77). Sua empolgação se dissipa quando na manhã seguinte percebe que tudo está como antes. A umidade havia apagado o fogo, e assim termina o segundo capítulo.

O terceiro capítulo do livro se chama igualmente *El Juguete Rabioso*. De volta à casa da mãe, Silvio sonha com a engenharia e os inventos. Recebe a notícia de que os militares precisam de aprendizes de mecânico de aviação, e vai lá tentar a sorte. Entrevistado pelos militares, apresenta suas invenções: um contador automático de estrelas fugazes e uma máquina que escreve o que se dita para ela, além de ter uma carta de recomendação de um físico famoso. Impressionados com seu conhecimento, perguntam como aprendeu tanta coisa, e ele menciona que também lê literatura, assustando o major. “Não será anarquista você?”. Silvio nega, diz que apenas gosta de ler e estudar, e o aceitam.

Outra vez as esperanças se acendem, e o jovem de 16 anos imagina o que a ex-namorada diria se o visse. Sua vaidade é explicitada na frase “Não me importa não ter dinheiro...o que quero é ser admirado pelos demais, elogiado pelos demais” (p. 90). Mas no quartel, a alegria não dura muito: logo é mandado embora por ser “inteligente demais”. A carreira como engenheiro entre os militares teve vida curta e ele deve ir embora sem questionar, porque “Ordens não se questionam, se cumprem”. A dureza com que Arlt retrata a vida militar foi outro fator que afastou o livro das sensibilidades da época. Anarquista de coração, Arlt aproveita para ironizar a disciplina sem sentido e o autoritarismo burro e cruel que formam parte da experiência no exército. Assim como no sebo, no quartel também não há lugar para Silvio.

Confuso, revoltado, ele vaga pelas ruas da cidade até chegar a uma pensão onde ocorre uma das cenas mais fortes do livro. Deitado no quarto da pensão barata, é despertado por um jovem a quem se refere como “adolescente”, que o adverte de estar dormindo vestido. O diálogo e as cenas que se seguem mostram uma tensão entre compaixão e repulsa, entre curiosidade e nojo. A temática do pânico e da curiosidade homossexual que havia sido insinuada de passagem no exército, nesta cena fica mais explícita. Silvio entende que o outro jovem é marginal na sociedade como ele, por um motivo diferente: têm dinheiro, mas é gay em plenos anos 20, em

uma cidade que ainda está se tornando metrópole. Sua sina é mendigar um pouco de afeto ou até pagar por ele em quartos de pensão barata. Silvio fica a meio caminho entre a empatia e os bríos de macho suburbano, em uma tensão que não encontra resolução. No entanto, o jovem deixa dinheiro para Silvio, que o usa para comprar uma arma.

Ele sai pelas ruas outra vez, e a pulsão de morte está alta neste momento: ele atira um fósforo aceso sobre um mendigo, que o amaldiçoa e o põe para correr. Uma última tentativa de saída física da cidade que o oprime se dá quando vai ao porto tentar emprego em algum navio que o leve para longe, mas é recebido com frieza, indiferença e até com agressiva ironia, o que leva o narrador a pronunciar uma frase fatídica: “Não hei de morrer... mas tenho que matar-me”. A morte nesta narrativa esteve presente desde o início como possibilidade mais ou menos explícita. Neste capítulo chega muito próximo, mas ainda não é o momento de nosso jovem anti-herói. Ele falha ou não consegue se matar com o revólver, e em seguida o vemos de volta à casa da mãe.

No quarto capítulo do livro, Silvio está às voltas com um novo empreendimento no velho bairro Flores: vendendo papel. Após realizar uma venda, encontra por acaso na rua seu antigo amigo Lucio, do primeiro capítulo. Ele virou um dandy investigador de polícia, ironia do destino. Pedante, falando inglês macarrônico, com atitude condescendente. Orgulha-se de ter se regenerado e encaixado na sociedade, espera que Silvio faça o mesmo. Informa Silvio que o outro membro do antigo bando está na prisão, um dos caminhos possíveis para Silvio.

O resto do capítulo conta o episódio com o rengo, essa figura paternal que dá conselhos a Silvio, quer que ele aproveite melhor as oportunidades por ser um garoto tão inteligente. Ao mesmo tempo é um personagem de moral duvidosa, entre o trabalhador humilde e o criminoso, contradição que pende para o último lado quando propõe o fatídico golpe: roubar uma fortuna do cofre de um engenheiro, ajudados pela empregada dele. A tão sonhada chance de mudar de vida poderia finalmente se concretizar, e mais uma vez com um crime perfeito, como na infância.

Que Silvio tenha se revelado um grande traidor não será surpresa para ninguém. Que tenha se vingado da figura paterna tampouco chocará qualquer leitor minimamente familiarizado com psicanálise. Delatar o rengo seria nas próprias palavras do narrador “destruir a vida do homem mais nobre que conheci. Se faço isso me condeno para sempre. E estarei só, e serei como Judas Iscariotes” (p. 139). Porém, esse ato infame de caráter auto-destruidor pode também levar a descobertas sobre si mesmo: “Então guardarei um segredo, um segredo salgado, um segredo repugnante, que me impulsionará a investigar qual é a origem de minhas raízes

escuras” (p. 140). O ato canalha e vil é ao mesmo tempo didático, e pode “abrir curiosos horizontes espirituais” (p. 140).

As últimas cenas do livro mostram o diálogo com o engenheiro. Silvio é confrontado e forçado a explicar os motivos de sua traição tão vil em tão tenra idade. O peso da vida que Silvio carrega é explorado com novos contornos: “Cumpre-se uma lei brutal que está dentro de cada um. É assim. É assim. Cumpre-se a lei da ferocidade” (p. 149). Ele segue seu desabafo com o engenheiro: “Irei pela vida como se fosse um morto. Assim vejo a vida, como um grande deserto amarelo” (p. 149). O engenheiro parece entendê-lo, mas sua atitude é dúbia, como se nunca parasse de julgá-lo. Após uma breve discussão sobre a existência de Deus, o engenheiro conclui: “Tudo isso está muito bem, mas temos que trabalhar. Em que posso ser útil?” (p. 150), propondo-se a ajudar com o último pedido de Silvio: fugir para Neuquén, cidade na Patagônia, para ver gelo e montanhas. Será apenas mais uma entre tantas ilusões que serão desfeitas pela realidade brutal da cidade? O livro termina com essa promessa, não podemos saber além.

Muito se comentou na crítica argentina que o compadrito é o gaucho que saiu do campo e chegou à cidade. O Rengo é o personagem que representa o compadrito, com seus tangos cantarolados, sua pinta de malandro, seu etos peculiar que os subúrbios de Buenos Aires estavam forjando naqueles tempos. Ao trair este etos e propor-se a fugir para a patagônia, Silvio está renunciando ao mesmo tempo à mítica milongueira que tanto marcou a cidade, quanto à mítica do pampa que permeava a literatura nativista até então. A intensidade de sentimento e a visão angustiada e ao mesmo tempo curiosa com as possibilidades da existência são um elo entre personagens dostoiévskianos e o tipo de personagem que um Sartre ou Camus trabalhariam décadas após, já no contexto do existencialismo. De qualquer modo, Silvio não seria quem é nem viveria as experiências que viveu se não fosse a presença definidora daquela cidade, naquele momento.

REFERÊNCIAS

ARLT, Roberto. *El Juguete Rabioso*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1993.

CAPDEVILA, Analía. Arlt, existencialista. Acerca del buen uso del Saint Genet. La Bilioteca, N° 2-3 invierno de 2005, p. 404 – 417.

GNUTZMANN, Rita. *Roberto Arlt, o, El arte del calidoscópio*. Servicio Editorial, Universidad del País Vasco, 1984.

HAYES, Aden W. *Roberto Arlt : la estrategia de su ficción* In: Bulletin Hispanique, tome 86, n°3-4, 1984. pp. 577-580.

LARRA, Raul. *Roberto Arlt el torturado*. 6 ed. Buenos Aires: Editorial Leviatán, 1992.

MALDAVSKY, D. *Las crisis en la narrativa de Roberto Arlt: algunas contribuciones de las ciencias humanas a la comprensión de la literatura*. Buenos Aires: Editorial Escuela, 1968.

ONETTI, Juan Carlos. "Roberto Arlt". *En Requiem por Faulkner y otros artículos*. Ed. Jorge Ruffinelli. Buenos Aires: Calicanto, 1976. pp. 127-37; 1ª edición: Montevideo: Arca, 1975.

PIGLIA, Ricardo. *Respiración Artificial*. 2 ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2003.

PIGLIA, Ricardo. *Crítica y Ficción*. Buenos Aires: Editora Debolsillo, 1986.

SAÍTTA, Sylvia. *El escritor en el bosque de ladrillos: una biografía de Roberto Arlt*. Buenos Aires: Debolsillo, 2008.

SARLO, Beatriz. *Una Modernidad Periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

C'EST EN FORGEANT QU'ON DEVIENT FORGERON: CLAUDE-HENRI GORCEIX, FRANCISCO RODOLFO SIMCH E A MEMÓRIA DA MINERAÇÃO CARBONÍFERA NO RIO GRANDE DO SUL

Me. Alice Marc (Unisinos)

O tema desta pesquisa é a memória da mineração do carvão no Brasil e, em especial, no Rio Grande do Sul, presente nas trajetórias de Claude-Henri Gorceix e de Francisco Rodolfo Simch. Para isso, o estudo pesquisou fontes documentais, bibliográficas e as narrativas presentes no filme documentário “Simch, prepara o projeto para amanhã” (SIMCH, 2019), com depoimentos de descendentes de Francisco Rodolfo Simch e da Prefeitura de Bujaleuf, terra natal de Claude-Henri Gorceix, na França. O objetivo foi, portanto, relacionar a formação profissional de Francisco Rodolfo Simch, influenciada por Claude-Henri Gorceix, com a memória da mineração do carvão no Rio Grande do Sul. Neste âmbito, foram considerados os estudos de Simch na Escola de Minas de Ouro Preto, em Minas Gerais, cujo primeiro Diretor foi, justamente, o francês Claude-Henri Gorceix, bem como a influência paterna na escolha de sua formação acadêmica.

No filme mencionado, os aspectos destas duas trajetórias aqui apontados foram evidenciados com a utilização dos conceitos de “movimento” e de “mundo aparente”, fundamentados na fenomenologia assubjetiva de Jan Patočka e nos estudos de Renaud Barbaras. Assim, considera-se o corpo como uma produção de seu próprio movimento, e não o movimento como uma propriedade do corpo (BARBARAS, p.69). Assim, Barbaras (2007, p.70) revela a corporeidade de uma força, que traz em si uma luz através da qual esta mesma força ilumina sua trajetória. O sujeito tem, pois, uma “dupla dimensão”, porque, pertencendo ao mundo enquanto força, ele penetra neste mundo, e, com a capacidade de visão, ele faz com que esse mundo apareça (Idem, Ibidem). Barbaras (2007) esclarece, ainda, que, para Patočka:

O movimento é uma realidade mundana, a travessia, por um objeto durável, de uma série contínua de fases espaciais e temporais (...). Por outro lado, no entanto, a aparição também é movimento. O movimento é passar por fases específicas da aparição, a aproximação e o distanciamento, a colocação em presença e a saída do presente. (BARBARAS, 2007, p.71)

Desse modo, através da descrição dos movimentos dos sujeitos estudados, neste caso Simch e Gorceix, realizada no filme documentário anteriormente citado, é revelado o mundo relacionado a estes indivíduos. Com estas informações, procede-se, então, a uma análise posterior, que possibilita a construção da memória da mineração do carvão.

Isto posto, o título do presente estudo anuncia um dos princípios compartilhados por Simch e Gorceix. O provérbio francês *C'est en forgeant qu'on devient forgeron* indica que alguém se torna forjador através do exercício de forjar, em sentido literal. Isto significa que é por meio do trabalho prático que uma pessoa se torna um profissional hábil para o desempenho de suas funções. A partir deste provérbio, o presente estudo introduz como este conceito esteve presente na Escola de Minas de Ouro Preto, em Minas Gerais, desde o final do século XIX, relacionando-o com as trajetórias de Claude-Henri Gorceix e de Francisco Rodolfo Simch, sob a perspectiva da mineração do carvão.

Sendo assim, as seções a seguir apresentam, sucintamente, as trajetórias de Gorceix e Simch, respectivamente, mostrando como estas estão vinculadas e como contribuíram para a memória do carvão no estado do Rio Grande do Sul. Ao associar estas trajetórias a algumas das instituições em que Gorceix e Simch atuaram, ressalta-se que “todas as instituições contêm sua própria memória, verdadeira reconstrução histórica, que nunca é o simples registro do passado: é a fonte de identidade delas” (DOSSE, 2001, p.35)

CLAUDE-HENRI GORCEIX (1842-1919)

Claude Henri-Gorceix nasceu em Saint-Denis-des-Murs, no centro-oeste da França, em 19 de outubro de 1842. cursou o Ensino Fundamental em Limoges e, em 1863, prestou o Concurso de acesso à *École Normale Supérieure* da *Rue d'Ulm, Paris, V^e Arrondissement*. O cientista francês Louis Pasteur considerava-o o melhor de seus alunos da seção de Física, naquela instituição de renome. Em 1865, Gorceix obteve a Licenciatura em Física e Matemática e, em 1867, a *Agrégation* em Física e Ciências Naturais em 1867. (ROYER, 2012, p.6-7)

Desse modo, Gorceix conquistou, através do esforço pessoal, o acesso a uma formação acadêmica de excelência e à profissão de professor. Com efeito, a *École Normale Supérieure* (ENS), conhecida como a Escola da *Rue d'Ulm*, foi criada em Paris no ano de 1794, durante a Revolução Francesa, com o objetivo de formar os melhores profissionais e políticos da França, abrangendo as ciências exatas e humanas (ENS, 2019).

Depois de formado, Gorceix privilegiou o contato do conhecimento científico entre as nações, realizou viagens pelo mundo, estabeleceu contatos profissionais e divulgou suas pesquisas. Assim, de acordo com Royer (2012, p.12), o cientista francês esteve, no final do século XIX, na Grécia, na Turquia e no Brasil. Em suas primeiras viagens, participou de uma missão científica na Escola Francesa de Atenas, na Grécia, em 1869, e na Turquia, em 1873, onde estudou o vulcanismo e aprofundou seu conhecimento sobre geologia (ROYER, 2012,

p.14). Ao retornar para a França, Gorceix foi indicado pelo Diretor da Escola de Minas de Paris, Auguste Daubrée, para participar da fundação da Escola de Minas de Ouro Preto, em Minas Gerais, atendendo à solicitação do Imperador Dom Pedro II (Idem, p.16). Desse modo, Gorceix buscou contribuir para a formação de engenheiros brasileiros em um momento muito oportuno, em que, na sequência de sua própria formação profissional, como cientista e professor, em um percurso considerado brilhante, pôde consolidar seu conhecimento geológico com base na prática realizada em suas viagens.

Em consequência disso, em 6 de novembro de 1875 ocorreu a criação, através de decreto, da Escola de Minas de Ouro Preto (Idem, p.18), sucedida de sua fundação: “idealizada por Dom Pedro II e fundada por Claude-Henri Gorceix no dia 12 de outubro de 1876, a Escola de Minas foi pioneira em estudos geológicos, mineralógicos e metalúrgicos” (BRASIL, 2019).

Logo, a relação de Claude-Henri Gorceix com a Escola de Minas de Ouro Preto foi muito importante, em razão do caráter inovador da instituição e pela marca deixada pelo que se chama até hoje o “Espírito de Gorceix”: “importância do mérito pessoal, do esforço, da criatividade, da pesquisa de campo e de laboratório, da aplicação prática da pesquisa em benefício do desenvolvimento econômico do país” (ROYER, 2012, p.19). As atividades científicas desenvolvidas na Escola de Minas de Ouro Preto eram divulgadas à comunidade científica internacional por meio da publicação dos “Anais da Escola de Minas”, destacando-se a representação da Escola de Minas de Ouro Preto na Exposição universal de Paris em 1889 (Idem, p.20).

Na verdade, a cidade de Ouro Preto foi para Gorceix mais do que um local em que estabeleceu vínculos científicos importantes com o Brasil. Foi naquela cidade que nasceu sua filha Thérèse Pierrette, em 1886, cujos padrinhos de batismo foram o Imperador Dom Pedro II e a Imperatriz Teresa Cristina (CARVALHO, 2010, p.75), simbolizando os laços de amizade entre o professor francês e Dom Pedro II. Além disso, o apoio político do Imperador brasileiro foi fundamental para que Gorceix pudesse implementar suas concepções pedagógicas modernas na Escola de Minas de Ouro Preto, tanto que, com o advento da República, este preferiu retornar à França, em 1891 (Idem, p.7).

Claude-Henri Gorceix faleceu em Bujaleuf, na França (ROYER, 2012, p.21). A força da ligação que estabeleceu entre Ouro Preto e Bujaleuf foi grande, e se manifesta nas placas comemorativas e nomes de rua tanto no Brasil quanto na França. A Escola de Minas de Ouro Preto, em especial, mantém viva a memória de seu fundador:

Gorceix foi fundador da Escola, primeiro diretor e professor de mineralogia, geologia, física e química. Faleceu no dia 6 de setembro de 1919, na França. Durante as comemorações de 94 anos da Escola, seus restos mortais foram trazidos para Ouro Preto e colocados no Mausoléu do Gorceix, localizado no primeiro prédio da Escola de Minas (BRASIL, 2019).

Em síntese, percebe-se o reconhecimento da importância da obra de Claude-Henri Gorceix pela Escola de Minas de Ouro Preto, a contemporaneidade da pedagogia por ele implementada e a visibilidade internacional que proporcionou à instituição. Nesse sentido, a concretização destes aspectos exigiu o apoio de Dom Pedro II para que o “Espírito de Gorceix” conferisse àquela instituição seus valores, como, por exemplo, a aprendizagem pela prática. Estas concepções, modernas para a época, influenciaram um dos alunos da Escola de Minas de Ouro Preto, o gaúcho Francisco Rodolfo Simch, repercutindo em sua atividade profissional de mineração no Rio Grande do Sul, como mostra a seção a seguir.

FRANCISCO RODOLFO SIMCH (1877-1937)

Embora tivesse ascendência germânica, Francisco Rodolfo Simch nasceu no Rio Grande do Sul:

Francisco Rodolfo Simch nasceu em 03 de abril de 1877, em Villa Thereza, atual município de Vera Cruz, no Rio Grande do Sul. Foi batizado Franz Rudolph Simch em 16 de dezembro de 1877. Seus pais, Francisco José Simch e Emma Wild Simch, casaram em 04 de julho de 1876, em Villa Thereza (MARC, In: RAHMEIER, 2019, p.18).

Suas atividades profissionais representaram oportunidades de aplicação de seus conhecimentos de Geologia e Direito, em diversas instituições gaúchas. Assim, foi Diretor do Museu Júlio de Castilhos, Secretário de Obras Públicas, Diretor do Serviço Mineralógico e Geológico e do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, sócio fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (MARC In: QUEVEDO, 2019, p.171-172). Também atuou como Professor de História Natural do Ginásio Júlio de Castilhos, Diretor do Porto de Porto Alegre, Desembargador da Corte de Apelação do Rio Grande do Sul, Professor de Alemão no Ginásio Mineiro, 2º Presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (1934-35), com atuação na Comissão permanente de Arqueologia, Etnologia e Paleontologia e Catedrático de Legislação do Trabalho (MARC In: RAHMEIER, 2019, p.21-22).

Sua primeira formação acadêmica ocorreu na Escola de Minas de Ouro Preto, fundada, então, há cerca de duas décadas. Naquele período, tradicionalmente, os estudantes gaúchos não costumavam se transferir para Ouro Preto para prosseguir em sua formação, exceto pelos motivos expostos a seguir:

Era perfeitamente compreensível que alguém abandonasse o Ceará ou o Rio Grande do Sul para estudar num centro importante como o Recife, Rio de Janeiro ou São Paulo, onde as facilidades e os atrativos eram maiores. O mesmo não se dava com Ouro Preto, uma cidade interiorana, de acesso difícil, com problemas de alojamento e sem atrativo algum. A única atração de Ouro Preto, além do fato de somente lá haver cursos de metalurgia, minas e geologia, era a fama da boa qualidade de seu ensino e as bolsas de estudo que, até 1931, ainda eram distribuídas a alunos que não pudessem sustentar-se com recursos próprios (CARVALHO, 2010, p.100).

Diante disso, é muito provável que o contato de Francisco Rodolfo Simch desde sua infância com a geologia, através das atividades do pai Franz Joseph Simch como agrimensor (MARC, In: RAHMEIER, 2019, p.19), tenha justificado sua motivação para migrar para Minas Gerais. Em Ouro Preto, Francisco Rodolfo Simch casou-se e nasceram as duas primeiras filhas: Clélia e Alaíde. Na certidão de casamento de 1896, a profissão de Francisco Rodolfo Simch é: “Lente do Ginásio Mineiro”¹.

Ao retornar para Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, trazendo a família recém-formada, Francisco Rodolfo Simch concluiu novos estudos, na primeira turma de Bacharéis em Direito da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, em 1907. Em sua trajetória, demonstra ter combinado aprendizagens construídas em suas duas formações acadêmicas. Dessa forma, como Engenheiro de Minas egresso da Escola de Minas de Ouro Preto, Francisco Rodolfo Simch valorizava a vivência prática das teorias científicas, em laboratórios e nas atividades em minas. Como Catedrático de Economia Social da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, publicou a obra Programa de Economia Social, que resume as lições que professava (SIMCH, 1931), que mantinham esta postura de valorização da aplicação dos conhecimentos.

Com efeito, analisando esta publicação de Simch, percebe-se, em suas aulas de economia, a presença do “papel da Escola [de Minas de Ouro Preto] no desenvolvimento econômico, na política e na política mineral” (CARVALHO, 2010, p.5), ao perceber a mineração como um facilitador do desenvolvimento do país, em especial a mineração carbonífera. Este assunto é, pois, abordado como um subitem (SIMCH, 1931, p.367-371), do capítulo VIII das Indústrias Extrativas (Idem, p.356-371), em que Simch explica o papel do

¹ Certidão de casamento de Francisco Rodolfo Simch e Alice Ubaldina Brandão Nunan, 1º Registro Civil das Pessoas Naturais de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, 1896.

Estado como administrador da mineração do carvão e questiona se esta centralização não deveria se estender a outros tipos de minérios:

Os importantes interesses presos à mineração têm determinado o estudo de saber se não será conveniente chamar o Estado a si toda esta indústria; a discussão, em geral, optou pela negativa excetuando, todavia, aqueles minerais de importância capital para a defesa do país e para os transportes: assim a lavra de carvão de pedra, entendem muitos, com a dos minérios de wolfram, ferro, níquel e cobre devam ser da competência do Estado (SIMCH, 1931, p.369).

Além disso, no capítulo IV, sobre a *Instrução Técnico-Profissional* e as *Artes e Ofícios Manuais* (Idem, p.308-314), a presença do “Espírito de Gorceix” é muito clara, quando Francisco Rodolfo Simch afirma que os professores não devem considerar seus alunos “como massa bruta e inerte” (SIMCH, 1931, p.311), sendo, ao contrário, “indispensável fazê-los [os alunos] intervir no mecanismo, não apenas como ouvintes ou espectadores mudos e quedos, mas como os maiores interessados nos problemas a examinar” (Idem, *Ibidem*). Portanto o posicionamento de Simch com respeito ao ensino alinhava-se com os ensinamentos obtidos na Escola de Minas de Ouro Preto, onde “em oposição ao ensino memorizante que predominava nas escolas brasileiras, Gorceix fazia questão de insistir na compreensão e no desenvolvimento da criatividade e do espírito de investigação” (CARVALHO, 2010, p.83).

Desse modo, de acordo com o “Espírito de Gorceix”, “era preciso trabalhar *cum mente et malleo*, com a cabeça e com o martelo”, de modo que o aluno fosse capaz de compreender sua realidade e, somente a partir disso, eventualmente, desenvolver teorias (Idem, *Ibidem*). Tal concepção permaneceu atual para Simch, tanto que a retomou, ao assumir o papel de professor na Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre.

Além disso, Francisco Rodolfo Simch, assim como Claude-Henri Gorceix, procurava conferir visibilidade ao desenvolvimento econômico e intelectual brasileiro, através de publicações e interações com a comunidade científica internacional, como a *Société Géologique de France* e a Associação de Filosofia Jurídica e Econômica de Berlim, bem como a premiação com medalha de ouro na Exposição Internacional de Milão, 1906, e Menção Honrosa na Exposição de Sevilha, 1928².

Em 25 de outubro de 1937, entretanto, as intensas atividades de Francisco Rodolfo Simch foram abruptamente interrompidas quando este faleceu, vítima de um acidente de bonde, em Porto Alegre (MARC, 2019).

² Fonte: Acervo pessoal de Clélia Simch Marc, filha mais velha de Francisco Rodolfo Simch.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEMÓRIA DA MINERAÇÃO CARBONÍFERA GAÚCHA

Ao apresentar alguns aspectos das trajetórias de Claude-Henri Gorceix e de Francisco Rodolfo Simch, esta pesquisa buscou encontrar indícios históricos que possibilitassem reconstruir uma faceta da memória da mineração carbonífera do Rio Grande do Sul, pois “o historiador, assim como o analista, está diante da mesma aporia. Nenhum dos dois pode ressuscitar o passado a não ser por meio da mediação de seus vestígios” (DOSSE, 2001, p.293).

Assim, o estudo evidenciou a convergência da valorização por Gorceix da experiência prática do trabalho e das migrações da família Simch nos fenômenos concretos do trabalho e no mundo aparente vinculado a Claude-Henri Gorceix e Francisco Rodolfo Simch.

De acordo com Dosse (2001, p.318), o caráter dialógico da construção da memória remete a um movimento de problematização do sujeito nas ciências humanas. Sendo assim, a seguir, ao problematizar Gorceix e Simch enquanto indivíduos, discutindo suas trajetórias, com suas implicações na mineração do carvão no Rio Grande do Sul, amplia-se o debate para o nível social. Desse modo, dá-se início a um processo de construção da memória revisitada da mineração carbonífera no Rio Grande do Sul, fundamentado na interação entre a pesquisadora com outras pessoas, com a troca de opiniões, de informações, de compartilhamento de fontes de pesquisa, por exemplo. Espera-se, aliás, com o presente estudo, que tal processo seja continuado em nossa sociedade.

Assim, articulam-se aspectos da memória das minas de carvão no Rio Grande do Sul, ao estudar a produção intelectual de determinados indivíduos, cientistas, no contexto de suas instituições de ensino, pesquisa e extração mineral. Esta articulação também acontece pelo contato com a comunidade científica, na efervescência do debate sobre um possível retorno da extração do carvão no estado, em que são rememorados episódios do passado. Ocorre, portanto, uma articulação da memória da extração carbonífera, que se estende, inclusive, para além dos limites do discurso (FENTRESS; WICKHAM, 1992, p.65), como um pressuposto para a transmissão desta memória e, em consequência disso, sua socialização junto aos gaúchos, pois “uma memória social só pode ser social se puder ser transmitida e, para ser transmitida, tem que ser primeiro articulada” (Idem, Ibidem). A presente pesquisa buscou, em síntese, contribuir para a construção da memória da mineração do carvão na sociedade gaúcha, como parte de um processo contínuo.

REFERÊNCIAS

BARBARAS, Renaud. *Le mouvement de l'existence: études sur la phénoménologie de Jan Patočka*. Chatou : Les Éditions de la Transparence, 2007.

BRASIL. *História da Escola de Minas*. Disponível em: <http://www.em.ufop.br/index.php/historia>. Acessado em 06/11/2019.

CARVALHO, José Murilo de. *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ENS. *École Normale Supérieure*. Disponível em <http://www.ens.fr/l-ecole-normale-superieure>: Acessado em 10/11/2019.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

MARC, Alice. Memórias transnacionais na concepção de educação profissional e tecnológica de Francisco Rodolfo Simch. In: RAHMEIER, Andrea Helena et al (Orgs.). *Migrações, Educação e Desenvolvimento: volume 1: convergências e reflexões*. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p.17-30.

MARC, Alice. Trajetória social do engenheiro de minas Francisco Rodolfo Simch: memória do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, IHGRGS. In: QUEVEDO, Éverton Reis et al (Orgs.). *Anais do 1º Colóquio de Pesquisa do IHGRGS*. Porto Alegre: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2019, p.171-185.

ROYER, Guy. *Claude-Henri Gorceix: du Brésil à Bujaleuf, une œuvre généreuse*. Bujaleuf : CAT Eymoutiers, 2012.

SIMCH, prepara o projeto para amanhã. Direção de Alice Marc. Porto Alegre, Brasil. 40 min 14s. 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552782>. Acesso em 04.09.2019.

SIMCH, Francisco Rodolfo Simch. *Programa de Economia Social: economia pura e política econômica*. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1931.

CONVERSAS LITERÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E LEITORES EM DIÁLOGO

Me. Aline Dalpiaz Troian (UCS)

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.
(TODOROV, 2009, p. 76).

A epígrafe acima destaca o poder da Literatura para os sujeitos que podem acessá-la em sua integridade. Sabe-se que o texto literário pode contribuir para a integração da personalidade, na medida dos efeitos catárticos que proporciona, ao contato com a fantasia. Para Zilberman (2009), a leitura de literatura aciona a fantasia e o intelecto, constituindo-se em uma atividade sintetizadora única, experiência individual das mais ricas, na formação do indivíduo, ao permitir que o leitor entre em contato com a mais exacerbada ficção, sem perder o contato com a realidade. Além disso, conduz à socialização e ao diálogo. Na esteira desses conceitos, Todorov destaca o papel social e interativo da Literatura, afirmando que ela nos enriquece por abrir possibilidades de interação com o outro. (TODOROV, 2009).

Desse contato com a Literatura, resulta o que Candido (2004) destaca como humanização dos sujeitos, ou seja, torna o indivíduo mais compreensivo e aberto para suas relações com a natureza, à sociedade, o outro e a si mesmo. Para o autor, a humanização é o processo que confirma no ser humano aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Da relação com a literatura, surge a tentativa de ordenar o mundo (interno e externo) a partir do pensamento reflexivo. Por isso é que Compagnon (2009) afirma que ela tem uma capacidade “terapêutica”. Para Compagnon (2009) a literatura nos dá “uma visão que leva além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p. 36). O sujeito consegue desenvolver uma consciência crítica a respeito dos paradigmas sociais, e um pensamento autônomo, conhecendo mais profundamente a si mesmo e ao outro.

Por se tratar de manifestação artística, sabemos que a função essencial da literatura, materializada no texto, é antes de tudo estética, ou seja, recriar realidades em um universo em

linguagem própria. No entanto, avançando na observação de alguns pressupostos provenientes do texto literário, é possível observar o quanto terão impacto positivo no indivíduo e na sociedade. Sobre esses impactos, ou possíveis funções, D'Onofrio (1995, p. 23) destaca que para além do aspecto estético (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir, concomitantemente a função lúdica (provocar um prazer), a função cognitiva (forma de conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), a função catártica (purificação de sentimentos) e a função pragmática (identificação de uma ideologia).

Desse modo, é possível afirmar que estamos diante de um material rico em possibilidades de trabalho, de elaboração do conhecimento e da construção identitária dos sujeitos. O texto literário, ao criar/recriar universos e realidades, bem como promover o preenchimento de espaços possibilita o exercício da alteridade, da reflexão, da organização das mais diferentes emoções e pensamentos, tornando o sujeito mais “humano”, integrado em sua psique e em seu grupo social.

O texto literário marca suas diferenças/especificidades a partir de uma perspectiva estética, do uso da conotação e da polissemia, bem como de sua coerência interna e do compromisso que estabelece na criação de regras próprias na construção e subversão da linguagem. Materializa-se no contato com o leitor, no momento em que ele preenche os vazios e indeterminações através da imaginação (ISER, 1996). Para se alcançar essa dimensão há uma série de estratégias possíveis de mediação que permitem que o leitor/aluno apreenda essas especificidades. Mesmo em se tratando de uma leitura literária de fruição, prazer, só poderá ser plenamente captada se o sujeito puder preencher as lacunas que o texto oferece. Para Iser (1996) a leitura se constitui em prazer quando é ativa e criativa. Desse modo, a fim de que o leitor possa alcançar essa dimensão, deve passar pelo letramento literário, ou seja, a “apropriação da literatura como construção literária de sentidos, como prática social”. Tarefa que cabe, principalmente à escola. (COSSON, 2009).

A relevância da Literatura não pode ser afirmada a partir de valores pragmáticos e utilitários. Entretanto, faz-se necessário discutir suas funções, seu espaço, e sua importância na formação dos sujeitos, em um contexto de ensino que a exclui dos componentes curriculares obrigatórios.

A literatura humaniza, nos aproxima da compreensão da alteridade, do mundo, nos ajuda a viver (TODOROV, 2009). Também para Candido (2004), as relações que o texto literário estabelece com os sujeitos vão desde a organização do pensamento e da imaginação, passando pela catarse, provocando movimentos de empatia, identificação e elaboração das emoções, até chegar na transmissão de conhecimentos. Isso se deve ao que ele denomina

“caráter humanizador” da Literatura. Por essa razão ele defende que o acesso à Literatura é um direito. Direito esse que já há algumas décadas sofre ameaças no cenário da educação brasileira, a cada nova reforma ou criação de diretrizes e bases curriculares.

Como componente curricular, no ensino médio, a literatura vem perdendo sua autonomia gradativamente. Até a década de 1970 seu espaço era assegurado, principalmente pela abordagem de um ensino com enfoque historiográfico, resultante de uma tradição elitista, que considerava seu acesso uma inserção à cultura letrada. Esse espaço ocupado pela Literatura – assim como outras matérias relacionadas a uma formação humanista – passa a ser diminuído e questionado.

Para Perrone-Moisés (2006) desde os PCN ocorre a minimização da importância da linguagem verbal, e portanto, caminha-se para um apagamento do ensino da literatura, uma de suas expressões mais elaboradas. no momento em que coloca a área de ensino correspondente a Linguagens (plural) e o reforço para a ideia de outros códigos que não a escrita, e a ênfase nas novas tecnologias. O ensino da Literatura é “tolerado, mas apenas como mais uma das diversas forma de texto”. A autora argumenta que a Literatura e suas manifestações não estão ameaçadas. O que está em jogo é sua existência no campo escolar e universitário. E esse é um ponto a ser questionado, pois apresentando grande complexidade, o texto literário para ser fruído, para que materialize todas as funções em potencial, precisa de uma aprendizagem. E onde mais essa aprendizagem pode ser tão democrática como nos contextos formais de ensino, na educação básica?

Sobre essa questão, Fritzen (2018) explica que no contexto brasileiro, os PCNs de língua portuguesa, por sua vez, vieram ao encontro de uma necessidade de renovar as práticas de ensino-aprendizagem a partir de teorias do campo da linguística, principalmente pela compreensão dos fenômenos da linguagem a partir do paradigma comunicacional, no entanto, o que seria uma “salutar revisão epistemológica”, para o caso da literatura, converteu-se em uma diluição da mesma, entre os gêneros textuais. Como consequência, gerou uma ambiguidade na proposta curricular, pois se por um lado “ele é exaltado em sua especificidade e importância formativa, ao mesmo tempo, parece sofrer uma penalização pela necessidade curricular de fazer o estudante compreender o uso social da diversidade de gêneros”. (FRITZEN, 2018)

Após duas décadas e o surgimento de documentos e políticas reguladoras complementares, no que tange os currículos do ensino médio, observamos no presente momento a criação da Base Nacional Curricular Comum que não oferece ao ensino da Literatura um lugar mais definido e seguro. A base ratifica a organização do Ensino Médio por

áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. E quando são referidos os componentes da Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reafirmam-se aqueles já elencados pelos PCNEMs: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Também, nas competências gerais e específicas, da área, não há menção às especificidades do texto literário – o que se observa no PCNEM. Pode-se pensar na literatura, nesse contexto, apenas de forma indireta, diluída entre diversos gêneros textuais, quando trata dos campos envolvidos na área. Um deles seria denominando “campo artístico”, e a referência observa que esse seria o “espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, [que] possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade”. (BRASIL, 2018, p. 480). Observa-se que há menções acerca das manifestações artísticas, (compreender, utilizar, apreciar a linguagem e as manifestações artísticas), no entanto, elas podem ser de qualquer ordem, não especificamente literárias. A diluição e apagamento da Literatura é evidente.

Com um discurso que enfatiza a cidadania, o protagonismo jovem, o acesso ao mundo do trabalho, a BNCC, no entanto, em seu detalhamento revela-se contraditória, pois ao minimizar a relevância e o espaço da literatura (entre outros componentes de base das ciências humanas), se encaminha para a instauração de uma proposta de ensino de perspectiva tecnicista, pragmática. Sobre isso, Saviani afirma que o objetivo de garantir acesso à cidadania e à formação integral

não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016).

Para o autor, é preciso buscar alternativas que integrem as diferentes áreas do conhecimento, na direção de formar uma cultura de base científica que possa articular, de forma íntegra, unificada “as ciências humanas-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária” (SAVIANI, 2016). Só assim seria possível atingir o objetivo de qualificar para o trabalho, e em igual medida, promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos e o preparo para o exercício da cidadania.

Se a nova Base Nacional Curricular comum não prevê de forma explícita um lugar estabelecido à Literatura, observa-se que há uma orientação que recomenda situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo, como oficinas, por exemplo (BRASIL, 2018). Ainda que de forma pouco específica, essa orientação pode direcionar à criação de espaços, tais como oficinas ou círculos de leitura. O círculo de leitura, espaço para mediação do texto literário entre professores e alunos, para Cosson (2014), é uma prática de letramento literário que repercute tanto em quem participa como no contexto em que ocorre, além de ampliar a capacidade de leitura, e criar espaços de compartilhamento. Trata-se ainda, de um “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101).

Diante deste contexto, adotando a metodologia de círculos de leitura, pretendemos estabelecer uma comunidade de leitores, que interagem, estabelecem identificações em relação a interesses e objetivos de leitura, partilhando um repertório comum, culturas e modos de ler (COSSON, 2014, p. 138). Mas, principalmente, pretendemos oportunizar espaço e tempo para o contato com o texto literário, cujas potencialidades já foram elencadas no presente trabalho.

Sobre a relevância da leitura em grupo, Cosson (2014, p. 139) argumenta que se trata de uma modalidade de leitura em que se enfatiza o caráter social da interpretação dos textos, bem como estreita laços sociais e de solidariedade, reforçando identidades. Para o pesquisador, a metodologia dos círculos de leitura, possui sobretudo, um caráter formativo, promovendo o hábito de ler, a formação do leitor e da leitura literária.

Yunes (2014) atenta para um fenômeno relacionado ao processo de leitura literária, que justifica o interesse dos alunos pelos círculos de leitura. Segundo a pesquisadora, quando o sujeito é atravessado pela experiência que afetou sua visão de mundo, a partir de uma leitura específica que ecoa em sua identidade cultural e ideológica, ele tem um “irreprimível desejo” de dividir suas impressões/emoções diante daquele texto. “começa a tecer uma teia memorável de trocas que redimensionam o mundo.”

Talvez, atividades como essas, possam torna-se alternativas ao apagamento ou não-lugar da Literatura no sistema escolar. E principalmente, estratégias para que os alunos não sejam privados desse bem cultural essencial, de um direito – como bem alerta Antonio Candido – que tem papel central na sua formação mais que técnica, humana.

Considerando o exposto, o projeto Conversas Literárias surgiu da necessidade observada de criar espaço e tempo para a leitura e discussão do texto literário. Um espaço escolar, porém que ultrapassasse o cenário da sala de aula, muitas vezes delimitado por questões curriculares e avaliativas. Um espaço em que fosse possível o encontro de leitores motivados

tão somente pelo desejo de ler e compartilhar suas experiências de leitura. Um espaço que se construiu como território de resistência da Literatura e de uma perspectiva humana na educação, permitindo diálogos e encontros intersubjetivos.

Iniciado em 2018, no IFRS, Campus Bento, o projeto efetiva-se em encontros semanais de aproximadamente 1h de duração, nos intervalos entre os turnos da manhã e da tarde. Está sempre aberto a novos participantes, sejam alunos, professores ou demais servidores do Campus. Atualmente conta com uma considerável assiduidade de membros fixos, aproximadamente 15 alunos e três professoras que promovem a mediação. Nesses encontros, a cada semana é escolhido um texto cuja leitura não ultrapasse o tempo de duração/discussão do encontro. Esse foi um ponto bastante discutido tanto pelas professoras mediadoras, como posteriormente com os participantes. Ainda que exista sequência e continuidade, construídas pela comunidade leitora – principalmente pelas relações que vão se estabelecendo através dos textos – em cada encontro tem início a proposta de um novo texto. Dessa forma, não há exclusão de novos integrantes ou prejuízos de compreensão aos que porventura não participarem naquela semana e, principalmente, o compromisso de leituras prévias ou tarefas extras. Temos observado, com certa surpresa, que os participantes buscam os contos lidos ou pedem para que deixemos fotocópias (nos dias em que não podem participar). O que nos leva a refletir, ainda que de forma inicial, que da não obrigatoriedade, surge o desejo e engajamento nas atividades, motivadas por interesse próprio. Há um sentimento de pertencimento ao grupo que é demonstrado em ações como essas, ou nas diferentes sugestões que surgem seja para a escolha de novos textos ou autores que dialogam com algo já lido/trabalhado, seja por outros gêneros que despertam o interesse, assim como sugestões de ordem organizacional, como em relação a horários, formas de divulgação junto às turmas, e no convite a novos colegas/participantes.

Em 2019, observamos um crescimento no número de participantes. Inclusive, neste ano, houve a necessidade de agilizarmos o início do projeto, devido aos pedidos dos estudantes, que estavam ansiosos pela retomada dos encontros. Isso também nos motivou a solicitar três alunos voluntários - em vez de dois, como no ano anterior - de modo a gerenciar os encontros, controlar as presenças e fazer anotações sobre os tópicos discutidos a partir dos textos. Essa necessidade de anotações surgiu a partir de uma das discussões do ano anterior, sobre o conto “Um espinho de marfim”, de Marina Colassanti: a análise de uma das participantes tem potencial para gerar uma análise psicanalítica digna de publicação.

Como parte das ações englobadas pelo Conversas Literárias, devido à expansão do projeto, tivemos a oficina promovida pela escritora - cujos textos já foram lidos nos encontros - Natalia Borges Polesso, que, a convite do projeto, juntamente ao NEPGS (Núcleo de Estudos

e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do Campus Bento), promoveu uma oficina de Escrita Criativa. A atividade atendeu alunos do Ensino Médio e Superior, bem como público externo e integrantes do NEPGS Campus Farroupilha. A escritora promoveu atividades referentes a modos de narrar, levando os participantes não apenas a refletirem sobre suas formas de contar histórias, como também a perceberem os diferentes estruturas em outros textos (narrados por outros participantes), desenvolvendo seu senso crítico para a questão. Aqueles que não puderam estar presentes já solicitaram nova visita da escritora. Na Mostra Técnico-Científica promovida pelo IFRS Campus Bento deste ano, também recebemos o prêmio como Destaque na área de Linguística, Letras e Artes, o que promoveu ainda mais visibilidade ao projeto.

Além disso, nesse mês de novembro, mês da consciência negra, o Conversas promoverá encontros com leituras de escritores negros africanos e brasileiros (as poetisas Conceição Lima e Alda do Espírito Santo, de São Tomé e Príncipe, Uanhenga Xitu, da Angola, e Carolina Maria de Jesus, brasileira). Neste caso, a parceria acontece com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena do *campus*). Essa promoção de textos também visa a sanar, mesmo que tardiamente, a formação literária dos próprios professores de Letras, que não tiveram grande contato com textos lusófonos além de Brasil e Portugal em sua formação e que, por isso, também acabam por não incentivar essa literatura em sala de aula.

Em relação à divulgação do projeto, tanto em 2018 quanto no presente ano, adotamos uma ação no início do ano letivo, em que os bolsistas voluntários passam nas turmas explicando brevemente do que se trata o projeto, local e horário de realização. Ao longo do ano, esses alunos também são responsáveis por alimentar as páginas criadas no Facebook e Instagram. Observamos porém, em avaliações semestrais, que a maioria dos alunos acaba participando através do convite de colegas que já fazem parte do círculo de leitura.

Essas avaliações semestrais são realizadas de maneira bastante simples, com o objetivo de tanto de avaliar o que foi realizado, quanto nortear as ações futuras. Em geral os resultados, em termos de respostas, são bastante semelhantes. Traremos no presente trabalho o levantamento feito a partir da mais recente.

Ao final do primeiro semestre, enviamos aos alunos participantes questões sobre suas impressões e experiências acerca do projeto. Em linhas gerais, queríamos observar desde seu grau de satisfação com a organização dos encontros e escolhas de autores, as motivações que subjazem à frequência nos encontros, as discussões e/ou textos que foram mais marcantes, suas percepções acerca da Literatura (se observam que houve transformação em seu nível de compreensão/observação do texto literário), e sugestões para o andamento dos encontros.

Foram aplicados questionários via formulário online para os participantes, respondidos de forma anônima e, das respostas obtidas, foi possível traçar alguns perfis e observar alguns comentários bastante reveladores.

Todos os alunos que responderam relatam um alto nível de satisfação com o projeto. Relatam ser um momento prazeroso, e associam a sentimentos de compreensão, tranquilidade, descontração – associados a aprendizagem. Importante destacar que o conceito de “aprender algo novo” “conhecer novos textos e autores” “observar e ver coisas que ainda não via nos textos” é recorrente, e caminha lado a lado com os sentimentos relatados.

Sobre a motivação, destacam-se três categorias que se completam: a possibilidade de discutir sobre o que leram/ a oportunidade de ler em grupo; o contato com textos e autores diferentes/novos dos trabalhados na disciplina de Literatura; o encontro com os demais participantes (alunos/professoras).

Todos responderam que a participação ampliou seus conhecimentos em relação à Literatura. Alguns abordaram que ficaram “mais atentos aos detalhes” dos textos, outros que começaram a “imaginar personagens e cenários de forma mais vívida” outros ressaltam que estão entendendo melhor o gênero conto” e ampliando sua capacidade de interpretação, bem como seu conhecimento em literatura de forma geral (relacionado a textos e autores novos).

Na questão relacionada aos fatos, textos e eventos mais significativos/ou marcantes, foi possível observar as subjetividades relacionadas ao contato com o texto literário. Emergiram respostas que nos surpreenderam pelo significado atribuído a determinados textos ou momentos que vão além daquilo que se objetivava inicialmente com sua escolha. Isso de algum modo nos reafirma as possibilidades e potencialidades do texto literário, elencadas nos parágrafos iniciais, bem como do alcance e da significação da leitura em grupo, da constituição de uma comunidade leitora, da formação de leitores, por fim. Relatos como “Primeiramente, WM, que na época me fez ficar louca por um tempo e ver W e M por tudo! Depois, As mãos de meu filho. Nunca vou esquecer da discussão sobre como a gente cresce e vê o mundo diferente; como nós, adolescentes, víamos a história de uma forma e como os adultos, ainda mais com filhos, viam de outra. Lembro da prof falando e eu morrendo de vontade de chorar...” ou “Ocorreu uma vez de eu estar tendo problemas com ansiedade, me deixando desconfortável em relação à maior parte das coisas que estava acontecendo. Nesse dia, coincidentemente, haveria encontro, e o conto lido me ajudou a ficar mais calmo durante o resto do dia (apesar de não lembrar o nome específico do mesmo)”. “Todas marcaram positivamente, até agora. Acho principalmente admirável (e de certa forma, intrigante) a presença constante de alguns alunos que não falam

muito. Uma análise superficial poderia imaginar que eles não estão interessados. Mas o fato de que eles seguem vindo me parece um indicativo de seu envolvimento e gosto pelo tema.”

Yunes (2014) nos alerta que mediadores de leitura “são os que estando entre, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido na leitura.”. Assim tentamos nos conduzir. Partilhando experiências, relatando os caminhos percorridos, e chamando a atenção para pontos que nossos olhos, um pouco mais experientes diante do texto literário, se fixam com mais segurança e curiosidade. Abrindo espaço e considerando cada outro olhar atento, se construindo nesses caminhos. E o mediador será aquele (não o que sabe tudo) mas um companheiro de jornada. É importante considerar, nesse processo “Ler com o outro e não para o outro.”

A função de um formador de leitores, para Yunes (2014), “é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir pensar diante de algo novo”. Assim temos também optado por um movimento de partilha dos textos e autores dos nossos afetos. Encorajando-os a também sugerirem e trazerem os textos que de algum modo também se sentem identificados. Construindo mais do que conhecimentos sobre literatura, mas os diálogos e a humanização que ela nos oportuniza.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar (3ª versão). Abr. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Setec 2000. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em 10 set. 2018.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos: duas cidades/ ouro sobre azul*. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON; R.; SOUZA; R. J. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do Texto*. São Paulo: Ática, 1995.

FRITZEN, Celdon. *O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil*. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-95.pdf>> Acesso em: 30 ago 2018.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. I. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996

JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PERRONE-MOISÉS, L. *Literatura para todos*. Literatura e sociedade, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Movimento Revista de Educação. Ano 3, nº 04, 2016.

TODOROV, Tzveran. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, Eliana. *Leituras Com Partilhadas, Leitores multiplicados*. In: PERcursos Linguísticos. Vitória: Ufes. v.4, n.8, p.131, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da Literatura na escola*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>> Acesso em: 25 ago 2018.

MEMÓRIA COLETIVA E A QUARTA ONDA DO FEMINISMO

Ana Luiza Tonietto Lovato (PUCRS/CAPES)
Me. Cristina Moraes Vazquez (PUCRS/CAPES)

Estamos na era do subjetivismo nas áreas da Literatura, Estudos Culturais e da própria História, e o que define essa ideia é o conceito de guinada subjetiva cunhado por Beatriz Sarlo, na obra *Tempo passado – cultura da memória e guinada subjetiva*. Depois do Estruturalismo dos anos 60, em que o texto valia por si mesmo sem importar quem o enunciava, o testemunho restituiu a confiança na primeira pessoa que narra a sua vida, de modo que atualmente a memória contribui para a constituição das identidades plurais da contemporaneidade.

Segundo Sarlo, a guinada subjetiva é contemporânea da chamada “guinada linguística” dos anos 70 e 80, e também aplicável à História que, para entender o passado a partir de sua lógica, coloca-se na perspectiva de um sujeito, apropriando-se de recursos literários como a primeira pessoa do relato e o discurso indireto livre. Nos seus dizeres:

Restaurou-se a razão do sujeito, que foi, há décadas, mera “ideologia” ou “falsa consciência”, isto é, discurso que encobria esse depósito escuro de impulsos ou mandatos que o sujeito necessariamente ignorava. Por conseguinte, a história oral e o testemunho restituíram a confiança nesta primeira pessoa que narra sua vida (privada, pública, afetiva, política) para conservar a lembrança ou para reparar uma identidade machucada. (SARLO, 2007, pág. 19.)

Na passagem acima, verifica-se que a palavra lembrança aparece como memória psicológica, tal como exposto por Aleida Assmann em *Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural*. Para a teórica, a memória psicológica surge como potência, isto é, um processo de recordação que se integram às experiências pessoais do sujeito. Assim, o recordar depende da relação do sujeito com o tempo e do seu esforço em trazer à tona suas memórias. A memória entendida como potência aproxima-se mais do verbo recordar do que do verbo lembrar. Deste modo, é possível criar um nexos entre recordação e identidade, já que, ao recordar, operam as forças da memorização, eternização, remissão, projeção, e ao mesmo tempo do esquecimento, que seria cúmplice da recordação.

Assmann propõe que o nexos entre recordação e identidade ganhou nova relevância a partir de 1980, com a dissolução das fronteiras políticas e culturais do mundo. Neste período, teria havido um “despertar” da história, não no sentido de disciplina acadêmica, mas como um “passado recordado”. Dadas as emancipações de países e com a diluição das origens, passaria a ter lugar a questão da identidade, e os sujeitos se perguntariam “Quem sou eu?” e, mais precisamente, “Quem somos nós”? Ela pontua:

Em suma, definimo-nos a partir do que lembramos e esquecemos juntos. Reformulação da identidade sempre significa também reorganização da memória, o que também vale, como bem sabemos, para a comunidade e não menos para os indivíduos; e isso se reflete em uma reformulação dos livros de história, na derrubada de monumentos, na renomeação de prédios públicos e praças. (ASSMANN, 2011, pág. 22)

Na busca por uma identidade comum, portanto, há uma valorização da memória coletiva no âmbito histórico. Reivindicamos que a importância da memória coletiva também se opera no campo da Literatura. Isso elucidaria, por exemplo, a mudança no mercado editorial atual. Conforme reportagem de Danilo Thomaz veiculada no jornal Valor Econômico, em 23/08/19, as estatísticas de vendas sinalizam a preferência do público pela leitura de biografias e livros-reportagens que tentam explicar o atual momento, em vez de livros de ficção.

Por certo, os livros-reportagens e biografias têm como matéria-prima entrevistas, depoimentos, relatos pessoais, narrativas individuais que ressoam na memória coletiva. Muitas vezes, tal literatura não apresenta uma estrutura romanesca, mas organiza os relatos em monólogos, mantendo a dicção em primeira pessoa de cada entrevistado e, ao mesmo tempo, convocando o leitor a encontrar o sentido diante da multiplicidade de vozes.

Exemplo disso é a obra *Vozes de Tchernóbil* (2016) da autora russa vencedora do Nobel de Literatura, Svetlana Aleksievitch. Ao comentar sobre o livro, o escritor Michel Laub pontua que, por questão de ética jornalística, a autora organizou o registro da forma mais parecida possível com a versão bruta de quem tentou expressar o que viveu, e que ele pode ser lido como contos em primeira pessoa ou como monólogos declamados num palco.

Nesse sentido, postulamos que os relatos pessoais se aproximam da ideia de autoficção em sentido amplo. Segundo o teórico do romance autobiográfico Philippe Gasparini:

É preciso constatar que “autoficção” se tornou, hoje, o nome de todos os tipos de textos em primeira pessoa. Funcionando como um “arquigênero, ele subsume todo o espaço autobiográfico”: passado e contemporâneo, narrativo e discursivo; com ou sem contrato de verdade. Vítima ou beneficiário dessa confusão, o termo começa a ser empregado para valorizar ou desvalorizar não apenas livros de todos os gêneros, mas também álbuns de histórias em quadrinhos, filmes, espetáculos e obras de arte contemporânea (GASPARINI, 2014, pág. 212).

Se o termo autoficção tem sido usado para designar o espaço autobiográfico em distintas áreas da cultura, consideramos que as narrativas pessoais compartilhadas na internet, via sites, blogs e principalmente nas redes sociais, também se inserem no sentido amplo do conceito.

Para fins deste trabalho, pensamos nos relatos pessoais que se inserem na chamada quarta onda do feminismo no Brasil. Tida como continuidade dos demais períodos de luta feminista,

a quarta onda nasceu da força das ruas, mas a internet foi um fator estratégico e central das marchas feministas. Além disso, a web propiciou a força mobilizadora dos relatos pessoais, de modo que as experiências em primeira pessoa, tornadas públicas primeiro nas ruas e depois na internet, passaram a afetar o outro, criando uma consciência coletiva da violência, tema comum aos feminismos da diferença.

Ao mencionar a quarta onda do feminismo no Brasil, é preciso situarmos os períodos anteriores, pois cada etapa é caracterizada por bandeiras específicas e pela incorporação de novos desafios. Pela concisão, citamos o histórico de Schuma Schumacher, publicado em *Explosão feminista*:

O feminismo brasileiro passou por várias ondas, considerando seu início no final do século XIX, quando, de forma organizada ou individual, inúmeras mulheres se rebelaram contra a tragédia da escravidão, lutaram pelo direito ao trabalho sem a autorização do marido, pelo acesso ao ensino de qualidade, pelo direito de frequentar universidades e de votar e serem votadas. A chamada segunda onda teve início nos anos 1970 num momento de crise da democracia brasileira. Além de lutar pela igualdade, pela valorização do trabalho da mulher, pelo direito ao prazer, contra a violência sexual, as mulheres também lutaram contra a ditadura militar. Esse novo feminismo estava apoiado, principalmente, nas ideias da escritora francesa Simone de Beauvoir, em seu livro *O segundo sexo*, publicado em 1949. A passagem para a terceira onda, nas últimas décadas do Século XX, foi recheada de muitas críticas e polêmicas – especialmente pelas mulheres negras, que questionavam o discurso da mulher universal, considerando-o excludente, uma vez que as opressões atingem de maneira diferenciada as mulheres. Foi nessa década que se esquentaram o debate e as tensões sobre a incorporação da questão racial na agenda feminista, sobre o conceito de gênero e seu binarismo e sobre a institucionalização do feminismo com o surgimento de várias ONGS e a implantação de mecanismos de políticas para as mulheres na estrutura do Estado. Foi também nesse período que o movimento feminista teve sua agenda ampliada em virtude do ciclo de conferências promovido pelas Nações Unidas (ECO-92, conferência Internacional de Direitos Humanos, 1993, População e Desenvolvimento, 1994 e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, 1995) (SCHUMACHER, 2018, pág. 472).

A quarta onda do feminismo é proposta por Heloisa Buarque de Holanda na já citada *Explosão Feminista*, obra polifônica em que organiza diversos artigos assinados por ela e por várias feministas, criando um mosaico de narrativas de si, isto é, de experiências pessoais que ecoam coletivas. Segundo ela:

O feminismo de hoje não é o mesmo da década de 80. Se naquela época eu ainda estava descobrindo as diferenças entre as mulheres, a interseccionalidade, a multiplicidade de sua opressão, de suas demandas, agora os feminismos da diferença assumiram, vitoriosos, seus lugares de fala, como uma das mais legítimas disputas que têm pela frente. Por outro lado, vejo claramente a existência de uma nova geração política, na qual se incluem as feministas, com estratégias próprias, criando formas de organização desconhecidas para mim, autônomas, desprezando a mediação representativa, horizontal, sem lideranças e protagonismos, baseadas em narrativas de si, de experiências pessoais que ecoam coletivas, valorizando mais a ética do que a

ideologia, mais a insurgência do que a revolução. Enfim, outra geração (HOLLANDA, 2018, pág. 12).

Nesse sentido, a autora propõe uma interseccionalidade entre os feminismos da diferença, como o feminismo negro, indígena, asiático, lésbico, protestante e o transfeminismo. Essa explosão feminista, ocorrida a partir da manifestação de mulheres jovens, pode ser encontrada nas artes, na poesia, no cinema, no teatro, na música e na academia e chegou até a política representativa, com a eleição de algumas vereadoras e deputadas, como a vereadora carioca assassinada Marielle Franco.

As “Jornadas de junho” de 2013 são apontadas como origem dos movimentos que levaram às novas marchas feministas, como a ocorrida em 13 de novembro de 2015, em reação à aprovação do projeto de lei (PL) 5069/2013, apresentado por Eduardo Cunha, cujo objetivo era dificultar o acesso de vítimas de estupro a cuidados médicos essenciais. As mulheres foram às ruas gritando palavras de ordem como “Fora Cunha”, “O Cunha sai, a pílula fica”, “O estado é laico, não pode ser machista, o corpo é nosso, não à bancada moralista”. Poucos dias após o ato unificado “Fora Cunha”, ocorreu em Brasília a “Primeira Marcha das Mulheres Negras”, tornando mais forte o feminismo negro. No mesmo mês de novembro de 2015, uma garota de 12 anos, participante do MasterChef Júnior, foi bombardeada por comentários de teor sexual na internet, gerando fortes reações contrárias, e o ENEM citou Simone de Beauvoir, propondo a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira, como tema de redação.

O coletivo Think Olga lançou, na internet, a campanha #PrimeiroAssedio, propondo que mulheres e homens relatassem a primeira vez que sofreram um assédio sexual. Em quatro dias, foram mais de 82.000 relatos e com os dados foi possível calcular que a média de idade do primeiro assédio, por pais, padrastos e vizinhos, é 9,7 anos. Em seguida, embalada pelo Dia Internacional de Não-Violência Contra a Mulher (25 de novembro), outra *hashtag* viralizou nas redes sociais. #MeuAmigoSecreto, uma alusão à tradicional brincadeira de final de ano, teve o propósito de denunciar comportamentos machistas e violentos de amigos, namorados, maridos, revelando que abusos físicos, psicológicos, materiais e morais são absolutamente normalizados e presentes no cotidiano.

Trata-se de uma compilação de relatos e denúncias de situações de machismo que as mulheres vivem no dia a dia. As mensagens falam desde aquele amigo que parece bacana, mas faz comentários babacas em relação às colegas de trabalho, até agressões verbais e físicas. Essa é uma das várias movimentações que têm ocorrido (...) não só no Facebook e no Twitter, mas também das ruas, com a chamada “Primavera das Mulheres” (...) É nossa oportunidade de retomar nosso espaço de fala.” (MOREIRA, 2015, revistagalileu.globo.com).

Em outubro de 2017, a atriz americana Alyssa Milano lançou no Twitter o #MeToo, na esteira das primeiras denúncias contra o produtor de Hollywood, Harvey Weinstein. O tuíte inaugural foi a partir de uma conversa que teve com uma amiga, quando constatou que, se todas as mulheres que já foram assediadas ou abusadas sexualmente escrevessem “eu também” em seu status, o problema seria visto em sua dimensão real. A frase Me Too começou a ser usada em 2006, pela ativista Tarana Burke, na rede social Myspace, que desde então buscava dar voz a mulheres negras abusadas sexualmente. Atualizada como #MeToo, ultrapassou 500.000 tuítes em 24 horas. No Facebook, no mesmo período de tempo, a hashtag foi replicada por mais de 4,7 milhões de pessoas em 12 milhões de postagens. O movimento ganhou o mundo, na Espanha, #YoTambién; na França #BalanceTonPorc; no Brasil #EuTambém, para citar apenas alguns, e, além de Hollywood, reverberou em outros ambientes, revelando situações de abuso sexual no meio científico, religioso, político, etc.

A onda de acusações públicas de assédio sexual em Hollywood culminou no Globo de Ouro de 2018, quando Oprah Winfrey, vestida de preto como todas as mulheres presentes, fez um discurso contra a violência sexista, proclamando os homens a se unirem nessa batalha, para que um dia nenhuma mulher precise dizer “eu também”. Esse Globo de Ouro bateu o recorde de repercussão pública, o que levou a atriz Catherine Deneuve, em menos de sete dias, a publicar no Le Monde uma carta aberta assinada por 100 mulheres francesas, onde um pedido de desculpas aos homens se contrapunha à onda de acusações públicas de assédio sexual dentro e fora das redes sociais. A carta de Deneuve foi seguida de uma reação viral de ativistas feministas, uma manifestação coletiva, assinada por mais de 30.000 mulheres, publicada no mesmo Le Monde, repudiando a expressão pública de naturalização, banalização e estímulo às relações de violência sexual entre homens e mulheres.

A variável geracional é um balizador para uma análise menos polarizada da disputa pública entre versões do problema da violência sexual. Segundo Maciel e Machado:

A luta de cada geração é condicionada pelas oportunidades e restrições à vocalização de demandas nos espaços públicos, às tecnologias disponíveis para a conexão entre ativistas e à seleção dos aliados e adversários disponíveis. Se a geração anterior apostou na reforma legal, a nova geração, embora não abra mão da linguagem dos direitos, percebeu que os caminhos de mudança via judiciário são tortuosos. Uma hipótese é a de que as formas disruptivas de mobilização contra o assédio sexual, no espaço público, têm como pano de fundo a frustração com estratégias políticas voltadas ao Estado, que foram a tônica da militância da geração anterior. Ao invés da simples desaprovação das táticas de mulheres e feministas, seria mais produtivo aproveitar o debate para discutir os bloqueios em campos mais institucionalizados que têm impedido o avanço de pautas históricas (MACIEL e MACHADO, 2019, brasil.elpais.com).

A quarta onda demonstra que o sexismo e a violência sexual contra as mulheres, entranhado em nossas atitudes inconscientes, ainda está longe de acabar, e as reivindicações atuais se fortalecem a partir de relatos como os seguintes:

Acho que eu tinha uns 12 anos, ele era e ainda é amigo da família, todos os domingos as famílias se reuniam para almoçar. Ele acariciou meus seios que ainda estavam crescendo e disse para não contar a minha mãe. Eu só balancei a cabeça afirmando que sim, e com medo. Eu cresci e ele continuou com as indiretas, sempre querendo saber com quem eu estava namorando e se eu já transava. Hoje tenho nojo só de vê-lo, e pavor de saber que ninguém acreditaria se eu contasse quem é”.

“Quando era criança, minha tia tinha um namorado que passava as mãos nas partes íntimas minhas e na minha prima, ele nos fazia sentir culpadas pelo que ocorria, o que nos deixava com vergonha de contar pra alguém. Depois de alguns anos resolvemos denunciá-lo. Infelizmente, não deu absolutamente em nada, pelo fato de não termos provas concretas, uma boa parte da minha família não acreditou já que ele aparentava ser um homem bom e de forte caráter”. Karina, de 19 anos, expõe o seu passado. (BLOG NÃO É NÃO, saibanaoena.wordpress.com, 2017)

#meuamigosecreto acha que apenas a mulher é responsável pelo método contraceptivo e ai dela se pedir uma camisinha.

#meuamigosecreto é abusivo com a esposa, mas na ausência dela não sabe nem fritar um ovo.

#meuamigosecreto disse em uma coletiva que só iria me dar uma entrevista se eu fosse “tomar uma cerveja com ele” e que eu era bonita demais pra ser tão inteligente (MOREIRA, 2015, revistagalileu.globo.com).

Deste modo, a nova geração feminista, que despreza a mediação representativa, lideranças e protagonismos, mas dá importância às narrativas pessoais relacionadas ao sexismo, assédio, abuso e violência sexuais, às vezes retiradas dolorosamente do fundo da memória, cria uma consciência coletiva que desnaturaliza tais práticas, que passam a encontrar maior resistência na sociedade, e muito mais repúdio entre as mulheres em geral. São as narrativas pessoais a multiplicar vozes, até que repercute, em uníssono, o respeito ao corpo feminino, dando passagem à próxima onda e às suas novas demandas.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação*. Formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

BLOG NÃO É NÃO. Disponível em:

<https://saibanaoena.wordpress.com/2017/05/04/meuprimeiroassedio>. Acesso em: 27/06/2019.

FARIAS, Marcilene Nascimento de. *A história das mulheres e as representações do feminino na história*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 924-925, Dec. 2009.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000300021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05/09/ 2019.

GASPARINI, Philippe. *Autoficção é o nome de quê?* In: Noronha, Jovita (org.). *Ensaaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Explosão feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LAUB, Michel. *O coro do Apocalipse – Svetlana Aleksiévitch e a memória dos sobreviventes de Chernobyl*. *Revista Valor, Eu & Fim de semana*, de 21/06/2019 - Ano 20 - nº 968, Coluna “Outros escritos”.

MACIEL, Débora A. e MACHADO, Marta R. A. *Da queima do sutiã ao Time's Up: os desafios da mudança geracional no feminismo*. *El Pais*, Brasil, de 19/10/2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/19/opinion/1516390183_108057.html. Acesso em: 26/06/2019.

MOREIRA, Isabela. *20 Relatos da hashtag meu amigo secreto que precisam ser lidos*. *Revista Galileu*. 2015. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/blogs/buzz/noticia/2015/11/20-relatos-da-hashtag-meuamigosecreto-que-precisam-ser-lidos.html> Acesso em: 26/06/2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, História e Poder*. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 26/06/2019.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*. Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras (Editora UFMG), 2007.

SCHUMAHER, Schuma. Parte 4: *As veteranas ou um sinal de alerta sobre uma memória não escrita*. Schuma Schumacher. In: Hollanda, Heloísa Buarque de (org.). *Explosão feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

THOMAZ, Danilo. *A novela da vida real*. Livros reportagens e biografias ganham preferência de leitores em tempos de turbulência política e estimulam busca por debates. *Revista Valor, Eu & Fim de semana*, de 23/08/2019 - Ano 20 - nº 977.

AS MULHERES DE GEORGE R. R. MARTIN: OS AMORES PERDIDOS (“UMA CANÇÃO PARA LYA”, “ESSA TORRE DE CINZAS” E “A MORTE DA LUZ”)

Arthur Maia Baby Gomes (UFRGS/CNPq)

INTRODUÇÃO

Na última década, o sucesso estrondoso da série televisiva “*Game of Thrones*” veio também acompanhado da elevação de algumas de suas personagens ao status de ícones de representação feminina na cultura pop. Daenerys Targaryen (Emilia Clarke), Arya (Maisie Williams) e Sansa Stark e Cersei Lannister (Lena Headey), para citar os exemplos mais evidentes, estiveram em posições de poder durante a produção. A proeminência dessas personagens engajou espectadores em debates a respeito da posição da mulher na sociedade ficcional da obra, nos continentes de Westeros e Essos, mas também, no na ficção de maneira mais ampla, e os reflexos disso na própria realidade.

As discussões suscitadas pela série eram bastante polêmicas e compreendem uma multiplicidade de visões (GJELSVIK, SCHUBART, 2016, p. 2), que vão desde defensores da representação – enfatizando em mulheres que superaram histórias de vida difíceis e violentas, e assumiram posições tidas como tipicamente masculinas – até críticos de diversas vertentes. Há quem considere que essas mesmas personagens que superaram a violência acabam demonstrando que apenas a vingança e mais violência é uma maneira de demonstrar valor (VIEIRA, 2016). Há também quem afirme que o recorrente uso de situações como violência sexual como recurso narrativo para que as personagens femininas se tornem, enfim, empoderadas é apenas uma reprodução dos parâmetros patriarcais pelos quais a série de TV é produzida (themurphysue, 2017).

Esses mesmo temas, no entanto, são menos polêmicos quando a discussão é voltada para a obra na qual a série de TV inspirou-se. *As Crônicas de Gelo e Fogo*, série de livros de George R. R. Martin, apresenta as mesmas personagens, em versões que tendem a ser mais bem aceitas pela crítica em geral, especialmente a crítica feminista (ainda que com ressalvas). Caroline Spector (2015, p. 199-200) descreve a obra de Martin como “subversivamente feminista”, uma vez que suas personagens demonstram, não apenas capacidade de sobrevivência em um mundo violentamente masculino, mas também, tem a busca de sua independência como principal objetivo. Shiloh Carrol ressalta a tendência do autor a rejeitar o estereótipo da donzela em perigo, e a profundidade de suas personagens femininas que possuem capítulos narrados a partir do seu ponto de vista (2018, p. 61-63). A pesquisadora Aino

Tegelman, por sua vez, evidencia a abordagem da maternidade em “*As Crônicas de Gelo e Fogo*” como profundamente tridimensional:

As Martin's fictional world parallels our own, it is understandable that his characters are similarly limited, but also inevitably make a commentary on reality; instead of disguising his mothers as static placeholders, like the numerous high fantasy queens succeeding Tolkien, he has therefore provided them with individual agency. Characters like Catelyn Stark, Cersei Lannister, Daenerys Targaryen, and even Lysa Arryn do challenge our perception of motherhood and mothers as wielders of institutional power, yet this perception ultimately remains more or less one-sided. (TEGELMAN, 2013, p. 85).

Dessa maneira, tanto na crítica direcionada a um público amplo, quanto dentro das discussões literárias acadêmicas, Martin possui relativo prestígio por sua representação da feminilidade em sua obra mais conhecida. No entanto, quando da publicação de *A Guerra dos Tronos* (2015A), em 1996, o autor já possuía mais de duas décadas de sua carreira como escritor. Sua primeira história publicada profissionalmente foi *O Herói*, em 1971, e nessa primeira década, seu foco principal foi o gênero de ficção científica.

Buscando compreender o caminho percorrido até que as personagens de “*As Crônicas de Gelo e Fogo*” tenham sido concebidas, por um autor homem, e gozado de tão boa recepção em diversos meios, decidi empreender um projeto de pesquisa bastante amplo. Meu objetivo é estudar as personagens femininas de diversos pontos da carreira de Martin, de maneira comparativa, compreendendo quais os principais estereótipos reforçados pelo autor, se há ou não alguma subversão destes. Compreender as representações de femilidade endossadas por um autor homem, também ajudam a compreender que tipo de comportamento e características são reforçados culturalmente às mulheres, bem como a perceber o tipo de auto-imagem de masculinidade em sentido relacional. Portanto, estudar as mulheres. Este texto é o primeiro olhar lançado sobre o extenso *corpus* que é sua bibliografia completa.

OS AMORES PERDIDOS

As primeiras histórias publicadas pelo autor, via de regra, não apresentam quaisquer personagens femininas, portanto, foram descartadas da análise mais detalhada. São elas: “*O Herói*” (2017), “*A Saída para San Breta*” (2017), “*Muito Escuros Eram os Túneis*” (2019), “*Night Shift*” (1977) e “*Override*” (2018), “*Com a Manhã Vem o Pôr da Neblina*” (2017), “*F.T.A.*” (1976) e “*Run to Starlight*” (1976), todas originalmente publicadas entre 1971 e 1974. A exceção é “*O Segundo Tipo de Solidão*”, que possui uma importante personagem feminina, ainda que ela não apareça diretamente. Portanto, o primeiro objeto de análise foi a novela “*Uma*

Canção para Lya” (2017). O que foi observado a partir dela me permitiu selecionar o *corpus* para o restante dessa análise, uma vez que há um padrão, que para o momento, denominei a categoria “os amores perdidos” de personagens femininas de Martin. Dessa maneira, analisarei aqui, além da referida novela, também o conto “*Essa Torre de Cinzas*” (2017) e o primeiro romance do autor, “*A Morte da Luz*”.

A característica definidora da categoria é, justamente, a representação dessas mulheres não apenas como pessoas extremamente empáticas, mas também, uma espécie de superioridade moral em relação aos três protagonistas, homens que um dia foram seus parceiros românticos, porém, foram abandonados. As personagens femininas das três histórias, Lyanna, Crystal e Gwen, são mulheres que tomam a decisão de deixar seus amantes e enfrentam as consequências, sempre tentando minimizar os danos para quem foi abandonado. Uma versão incipiente delas é Karen, mulher que abandonou o protagonista de “*O Segundo Tipo de Solidão*”, o que foi determinante para sua decisão de deixar o planeta Terra e trabalhar em uma estação espacial, sem contato humano, por quatro anos, até que foi tomado pela loucura e perdeu a noção do tempo para seu regresso ao seu planeta natal.

É notável que, embora publicadas ao longo de quatro anos, Lyanna, Crystal e Gwen foram concebidas em uma faixa de tempo que não ultrapassa dois anos. Em “*A Luz de Estrelas Distantes*” (2017, p. 129-130), Martin afirma que “*Uma Canção Para Lya*” fora escrita em 1973, e já em 1974, havia iniciado “*A Morte da Luz*” e então, “*Essa Torre de Cinzas*”. Essa sequência de narrativas com foco em amor e rejeição possui forte caráter experiencial e autobiográfico:

Meu grande caso amoroso terminara mal quando minha namorada me trocou por um dos meus melhores amigos. Com essa ferida aberta e sangrando, imediatamente me apaixonei outra vez, dessa vez, por uma mulher com quem tinha tanto em comum que era como se a tivesse conhecido a vida inteira. Mas esse relacionamento mal começara a florescer e terminou, quase que da noite para o dia, quando ela se apaixonou por outra pessoa (MARTIN, 2017A, P. 129 - 130).

Enquanto da primeira namorada, que inspirou Lyanna, sabe-se apenas que se chamava Rachel, a relação com a segunda é bem melhor documentada. Trata-se de Lisa Tuttle, escritora de fantasia e ficção científica (MARTIN, 20-?), de quem Martin segue sendo amigo até os dias de hoje. Relevante para a compreensão dessas histórias, e do surgimento das personagens femininas, é que Lisa era uma ativista feminista desde que ela e Martin entraram em contato, e a primeira protagonista mulher do autor surgiu de uma parceria entre os dois, ainda de quando estavam em um relacionamento, em 1974. Em *Santuário dos Ventos* (2018), a protagonista Maris, embora seja mulher, não precisa enfrentar estruturas patriarcais, que são inexistentes no

seu planeta. O término desse namoro desencadeou no início de “*A Morte da Luz*” e na escrita de “*Essa Torre de Cinzas*”.

Já discutidas as principais características desse modelo de personagens, há que se demonstrar textualmente como Lyanna, Crystal e Gwen se aproximam e se distanciam entre si, quais as relações que as três representações estabelecem com as situações autobiográficas e, por fim, pontuar que tipo de feminilidade é endossado pela escrita de Martin nesse momento de sua carreira e o que isso revela a respeito das próprias noções de masculinidade presentes no texto.

UMA CANÇÃO PARA LYA

A novela publicada originalmente em 1974 foi o primeiro relativo sucesso de Martin, e também o rendeu seu primeiro prêmio Hugo, a mais importante premiação da literatura de fantasia e ficção científica. Desde então, foi republicada diversas vezes, tornando-se título da primeira coletânea do autor, dois anos depois. Foi traduzida e lançada no Brasil pela editora Leya em 2017, na coletânea *Retrospectiva da Obra*, versão em português de *Dreamsongs*.

No enredo, os sensitivos Lyanna e Robb chegam a um planeta onde humanos vivem com uma população chamada Shkeen, cuja religião envolve um culto no qual vermes se grudam ao cérebro dos indivíduos e os juntam a uma consciência coletiva. Todos amam a tudo e todos. Robb e Lya devem investigar porque muitos humanos estavam aderindo a esta religião a pedido de Dino Valcarengi, governador do planeta, mas ao entrar em contato com uma nova filosofia de vida, Lyanna passa a questionar a sua própria maneira de viver e se relacionar.

Robb e Lyanna, por conta de seus poderes (ele, um empata, ou seja, pode sentir as emoções de outras pessoas, e ela, telepata, com habilidade de ler pensamentos), acreditam ter uma ligação especial, acima do que outros seres humanos podem ter, uma vez que conhecem profundamente um ao outro. No entanto, quando Lyanna entra em contato com os humanos convertidos, ela consegue acessar suas mentes com uma facilidade e completude muito acima do que sempre conseguia, mesmo com Robb. Isso evidencia um elemento que está presente desde o início da história, narrada em primeira pessoa por Robb, que é o desnível da habilidade entre os dois (MARTIN, 2017G, p. 136). Muito embora se considerem um par perfeito por muitos anos, Lyanna possui habilidades muito mais profundas que Robb, e, portanto, conhece-o muito melhor do que o contrário.

Após um gradual afastamento de seu companheiro, Lyanna desaparece, deixando Robb sozinho para investigar o caso, e também, procurá-la. Depois de uma busca sem sucesso, Dino

insiste que ele vá assistir a um exemplar do ritual de sacrifício dos fiéis, a Unção Final. Ao tentar ler as emoções do verme gigante que recebe os corpos e mentes dos fiéis, o empata é sobrecarregado, pois acaba lendo todas as mentes que estavam conectadas. Quando acorda, ele é contatado telepaticamente por Lyanna, agora sabendo que ela se juntou à mente coletiva, portanto, estava convertida. Ela apela para que ele faça o mesmo, e enfatiza que ambos estavam enganados sobre sua conexão mútua. Embora pensassem que sim, eles não se conheciam por inteiro:

- (...) Robb, por favor. Junte-se a nós. Junte-se a mim. É felicidade, sabe? Para sempre e para sempre, e pertencimento, e partilha, e estar junto. Eu estou apaixonada, Robb, estou apaixonada por um bilhão de pessoas, e conheço todas elas melhor do que já conheci você, e elas me conhecem, eu inteira, e me amam. (...) Eu amo você, Robb. Amei. Realmente amei... (MARTIN, 2017G, p. 177).

A citação acima explicita uma série de contrastes entre o que Robb acreditava no decorrer da novela e as conclusões que Lyanna chega quando decide abandoná-lo. Em melhores palavras, ela decide que a relação entre os dois se dê em seus novos termos, onde ambos podem ter abertura completa um ao outro, mas isso deixa de ser exclusivo. Robb, portanto, não era mais especial para Lyanna. Como que para deixar isso claro, ela se corrige, conjugando o verbo “amar” no passado em sua despedida. Ela amou, e não mais ama, e isso nos permite duas possíveis hipóteses. A primeira é de que a moça está deixando de existir, sua identidade se esvaindo e se misturando com o coletivo. Já a segunda, é que agora, Robb não é mais um indivíduo especial para ela, ele é apenas parte de um todo, de uma felicidade e estabilidade que é impossível para ele compreender, mas que Lyanna não pôde recusar depois de ter compreendido.

A ausência de sua parceira, e do que acreditava ser parte de sua própria essência é bastante desoladora para Robb, embora não destrutiva. Mais do que qualquer outra coisa, ela levanta questões, causa uma crise no protagonista de maneira que ele precisa reavaliar seus valores e sua existência como um todo, lidar com o abandono e tentar entender o que é que considera ser um indivíduo e amar outro. Enquanto Lyanna alcança certezas, a felicidade plena e torna-se inalcançável para Robb, ele, a partir da impossibilidade de encontrar a estabilidade de outrora, termina a história diferente: com dúvidas:

Pois de algum modo, o homem é mais que shkeen: (...) homens que temem por amor e união tanto quanto anseiam por isso. Uma dicotomia, portanto. O homem tem duas urgências primais e os shkeens apenas uma? Caso positivo, talvez haja uma resposta humana a alcançar, se unir e não estar sozinho e ainda assim ser homens (MARTIN, 2017G, p. 180).

Dessa maneira, a idealização de Lyanna nunca deixa de existir. Se antes, a parceira perfeita, ao final da história, Robb a percebe como um ser intocável, que conseguiu compreender aquilo que ele não, e, portanto, transcendeu. É verdade que não há uma defesa da escolha de Lyanna, nem da parte de Robb, nem por outras instâncias do texto, mas sim, um convite à reflexão, sendo o protagonista o agente e guia desse processo para o leitor. Mas o que há é uma representação dela enquanto objeto de desejo, cuja ausência se torna desestruturante para Robb e o obriga a encontrar novas maneiras de compreender o mundo. Dessa maneira, Lyanna assume a posição de agente de sua própria história, tomando sua própria decisão e expondo suas dúvidas (o que relativiza uma completa idealização), mas também, é, principalmente, uma lacuna para seu ex-amante.

ESSA TORRE DE CINZAS

Este conto, escrito em 1974, diretamente após o fim do relacionamento de Martin com Lisa Tuttle, foi publicado apenas em 1976. Embora não tenha sido premiado com o *Hugo Awards*, recebeu o prêmio Locus do ano seguinte de melhor conto. No Brasil, chegou também em 2017, na coletânea “Retrospectiva da Obra”, da editora Leya.

Com um enredo mais simples, a história se passa em um planeta chamado Mundo de Jamison e é narrada em primeira pessoa por Johnny, um homem que fugiu da vida na cidade e vive caçando aranhas cujo veneno alucinógeno são uma droga popular na cidade de Porto Jamison. Estando recluso e vivendo com seu gato Esquilo em uma torre negra na floresta, ele é visitado por sua ex-namorada, Crystal e seu atual namorado, Gerry. Os visitantes tentam persuadi-lo a voltar para a vida em civilização.

Johnny e Gerry entram em uma acalorada discussão sobre a ecologia do planeta, cujo grande continente, onde Johnny agora vive, permanece principalmente inexplorado, embora seus recursos sejam indiscriminadamente extraídos. É quando o protagonista decide provar para ambos que conhece as florestas de Jamison melhor do que ninguém, e os convida para um passeio noturno. Na rota escolhida por Johnny, os três são atacados por aranhas gigantes, e ele se sacrifica para salvar Gerry. Acordando na cama, algum tempo depois, Johnny está sofrendo de alucinações, e relata que as versões dele e de Crystal do que aconteceu na noite da picada são conflitantes. Ao final da história, os visitantes vão embora e o deixam em sua torre de cinzas. Tempos depois, Johnny fica sabendo que Crystal abandonou Gerry e se mudou de Porto Jamison.

Aqui, temos um protagonista que já foi abandonado no início da ação do enredo, diferente de Robb, que o vem a ser durante o desenrolar dos eventos. Johnny se sente solitário e ressentido, mas não culpa Crystal diretamente. O alvo de sua antipatia é Gerry, por tratá-lo com condescendência e com a arrogância de quem não consegue ser de fato empático com as escolhas de Johnny. Segundo o narrador:

(ele) parecia incomodado comigo por não curar as minhas feridas para que todos pudessem ser amigos. Nada me incomodava mais do que o incômodo dele – eu achava que estava lidando bem com a situação, considerando-se tudo, e me ressentia da insinuação de que não estava. (MARTIN, 2017D, p. 186).

Não é dessa maneira que Crystal é caracterizada. Os sentimentos positivos de Johnny por ela são reforçados desde que a moça aparece (MARTIN, 2017D, p. 185), onde ele diz que ainda a amava, e que sua decisão por isolamento foi, em parte para deixá-la livre dos seus sentimentos, em parte para chamar a atenção dela como um mártir. E aparentemente, segundo a narração do protagonista, sua adoração por Crystal é plenamente justificada. O tempo todo, durante a história, ela demonstra ser uma figura cuidadosa e mediadora de conflitos. É ela quem convence Gerry a ir atrás de Johnny, e durante as discussões dos seus dois interesses românticos, ela pontua os argumentos de cada um deles ao invés de tomar uma posição mais generalizada. Para além dessas características, ela ainda possui forte vínculo com Esquilo, o gato de Johnny:

Crystal se ajoelhou junto a ele e o acariciou. Esquilo esfregou o focinho na mão dela, e Crys pareceu muito a mulher com quem eu tinha viajado, que havia amado e conversado longamente, e com quem dormira todas as noites, e de repente, me dei conta de que sentira sua falta. Acho que sorri; a visão dela, mesmo naquelas condições, ainda me alegrava. (MARTIN, 2017, P. 187).

Essas três características principais de Crystal são vistas por Johnny como absolutamente positivas, em contraste com o seu novo namorado. Portanto, para o protagonista, Gerry não merece alguém como Crystal, o que definitivamente aumenta o remorso e a sensação de injustiçado. Diferentemente de Lyanna, a sua escolha de deixar Johnny não foi posta como um dilema, um processo, mas como uma decisão já sentenciada. Essa ausência de conflito torna Crystal menos humana, e por consequência, ainda mais idealizada. É possível que o formato breve da narrativa do conto tenha contribuído para uma personagem menos tridimensional, mas não há como interpretar Crystal como algo além de um objeto de desejo para Johnny, sendo esse desejo, algo já dado como inalcançável.

A MORTE DA LUZ

O primeiro romance de George R. R. Martin foi iniciado ainda em 1974, mas seria finalizado e publicado apenas em 1977, e dedicado “a Rachel, que um dia me amou” (MARTIN, 2015B, p. V, tradução minha), trecho ausente na edição brasileira publicada em 2012, pela editora Leya. É a partir dessa dedicatória que se pode supor que a primeira namorada a quem Martin se refere como inspiração para “*Uma Canção para Lya*” chamava-se Rachel, no entanto, não foi possível, até o presente momento, localizar mais detalhes a respeito dessa pessoa, que também foi o pontapé inicial para a personagem Gwen.

Em “*A Morte da Luz*”, o viajante Dirk T’Larien é chamado a Worlorn, um planeta que vaga em direção à completa escuridão, para longe dos sóis e estrelas conhecidos, e que é habitado apenas por resquícios de diferentes populações que lá sediaram um festival, décadas atrás. Seu chamado vem na forma de uma jóia-sussurante, uma espécie de pedra que retém lembranças que podem ser sentidas ao tocar no objeto. A remetente foi sua ex-namorada, Gwen Delvano, cujo término custou a Dirk sua estabilidade emocional, e o lançou em anos de viagens sem objetivos por diversos planetas.

Ao chegar a Worlorn, Dirk é recebido por Gwen e seu colega de pesquisa, Arkin Ruark. Logo ele é apresentado ao marido de Gwen, Jaan Vikary, e o *teyn* de Jaan, Garse Janaceck. Jaan e Garse são *kavalarianos*, um povo que possui uma cultura bélica e extremamente violenta. Para eles, os homens respeitáveis possuem um *teyn*, uma espécie de parceiro de batalhas e de bens, entre esses bens, as *betheyns*, que é o mais próximo que possuem do conceito de esposas. Gwen se encontra, portanto, oficialmente numa posição de propriedade, mas não é assim que Jaan a vê, e ambos vivem em desacordo com as leis do povo natal de Jaan, que é, por sua vez, um pária, um acadêmico que questionou os mitos e tradições dos setores conservadores de Alto Kavalár.

Preso em uma cidade quase deserta, Dirk acaba no dilema de esperar Gwen revelar porque o chamou, e tentar conquistar sua amada de volta, postura que é incentivada por Arkin, colega de Gwen que é natural do planeta de Kimdiss, inimigo geracional dos *kavalarianos*. Enquanto decide o que fazer, Dirk acaba ofendendo alguns dos conterrâneos conservadores de Jaan, que o desafiam para um duelo, o qual ele sabe não ter chance de sobreviver. Desesperado, ele foge junto a Gwen, que momentaneamente optou por abandonar seu casamento. Isso causa uma guerra aberta entre Jaan (que decide defendê-los a despeito de ter sido traído e abandonado) e os outros *kavalarianos*, que resulta na morte da maioria dos poucos residentes da cidade de Larteyn, incluindo Garse e no suicídio de Arkin.

Ao final do romance, Dirk e Gwen descobrem que a jóia-sussurrante fora, na verdade, enviada por Arkin, que tentava afastar sua amiga de Jaan e Garse. Cientes de tudo que se passou, ambos decidem que a melhor resolução é que Gwen e Jaan deixem Worlorn, mas para isso, Dirk precisa distrair o que restou de seus inimigos, o que é encarado como um sacrifício em prol da felicidade da mulher que amava e do homem que o defendeu. O enredo se encerra com o protagonista livre de sua dependência emocional de Gwen, mas também, ciente de sua decadência enquanto ser humano e pronto para enfrentar o duelo do qual veio fugindo.

A principal peculiaridade da principal personagem feminina, em relação às outras já analisadas são suas frequentes idas e vindas em relação à sua vida amorosa. Gwen não sabe se está contente com Jaan, se quer retomar seu relacionamento com Dirk, mas há algo que ela sabe: ela busca sua própria identidade. E esse foi o motivo do término de seu relacionamento anterior, uma vez que o rapaz nunca se referia a ela como Gwen, mas apenas como Jenny ou Guinevere, remetendo a figuras lendárias, relacionadas às tradições de amor romântico idealizado:

O problema é que você amava Jenny... só que eu não era Jenny. Ela era baseada em mim, talvez, mas em grande parte, era um fantasma, um desejo, um sonho que você desenhou todo para si. (...) Eu queria que você me amasse, não a ela. Eu era Gwen Delvano, e queria ser a melhor Gwen Delvano que pudesse ser, mas ainda, eu mesma. Lutei para ser Jenny, e você lutou para mantê-la e nunca entendeu. (MARTIN, 2012, p. 42)

Muito embora, assim que alertado, Dirk esteja decidido a parar de chamá-la de Jenny, isso não acontece. Durante todo o romance, ele eventualmente repete o apelido, seja em seus pensamentos, seja falando diretamente com ela. Quando ambos decidem que é melhor se separarem, ele mesmo assume que nunca parou de idealizá-la, e projetar nela, seus desejos. E partir desse momento, inicia-se o processo de cicatrização das feridas causadas por um abandono nunca inteiramente compreendido. Quando está sendo perseguidos nas florestas de Worlorn, Dirk acaba matando um de seus inimigos, e deixando seus instintos mais selvagens aflorarem, destrói a jóia-sussurrante de Gwen. Esse momento é chave para a mudança de postura em relação a ela, pois a partir daí, ele aceita o relacionamento como parte de seu passado, mas também, deixa de fazer planos para o futuro e se entrega à decadência assim como o planta no qual aceitará ficar para morrer.

Outra característica importante de Gwen, e que, como em Lyanna, ajuda a relativizar a completa idealização, são seus impulsos violentos em momentos de necessidade. Ela desenvolveu uma praticidade fria nos anos que esteve separada que Dirk, que atribui a sua

convivência em no ambiente hostil que é Alto Kavalár. Esse lado de Gwen, questionado pelo protagonista diversas vezes, não cabe na imagem que foi feita dela. Não cabe em Jenny. Isso cria um discurso contrastante ao do personagem focalizador da narrativa, atentando para a inconfiabilidade da voz narrativa. Embora Dirk sempre perceba conscientemente as qualidades de Gwen, o leitor tem acesso a outra face sua, a partir de suas atitudes.

De maneira geral, o que se observa em “*A Morte da Luz*” é uma personagem feminina mais contraditória do que Crystal e Lyanna, e talvez isso possa ser atribuído ao fato de ser uma narrativa mais longa. Mas o fato é que Gwen constantemente se opõe às expectativas de Dirk, e mesmo tentando ser cuidadosa, é muito mais incisiva em suas várias facetas. Embora sua principal função na narrativa seja ser o interesse amoroso, ou o objeto de desejo do protagonista, ela possui agência por si só, sendo um dos principais artifícios que expõe as incoerências da mentalidade por vezes imediatista de Dirk.

CONCLUSÕES

Após seus primeiros dois envolvimento românticos, Martin passa a recheiar suas histórias de personagens femininas (antes praticamente ausentes) que abandonam o protagonista, causando uma vida vazia a este. Em geral, elas não apresentam falhas de caráter postas à narrativa. Apesar disso, Lyanna e Gwen não são apenas objetos de desejo do protagonista, mas também, agentes de sua própria história, enfrentando indecisões e dilemas, o que não acontece com Crystal, talvez devido à brevidade de “*Essa Torre de Cinzas*”. Sendo assim, as primeiras personagens femininas de Martin já possuem alguns dos traços pelos quais suas personagens mais recentes são conhecidas na crítica acadêmica e popular: suas imperfeições como uma demonstração de humanidade. Todas as três aproximam-se do que é apontado nas mulheres de “*As Crônicas de Gelo e Fogo*” por Caroline Spector, a necessidade de tomar as rédeas do próprio destino.

Apesar disso, suas representações ainda são dependentes dos protagonistas homens, que monopolizam a narração ou a focalização em todos os casos estudados. Se Carroll aponta os capítulos focalizados nas personagens femininas como uma das virtudes da escrita mais recente de Martin, essa característica está ausente nas histórias que estão relacionadas com as experiências de relacionamentos autobiográficos do autor. Suas aparições, sempre descritas por homens, no entanto, servem (nos casos de Gwen e Lyanna), para balançar as certezas dos protagonistas, contrastando o discurso da voz narrativa com opiniões ou decisões inconvenientes para eles, resultando em epifanias e mudanças de comportamento.

Esse primeiro modelo passa a se tornar mais raro conforme o autor desenvolve mais personagens mulheres. A partir de 1975, teremos mulheres protagonistas, como Maris em “*Santuário dos Ventos*”, Sharra em “*As Canções Solitárias de Laren Dorr*” e Shawn em “*Flores Amargas*”. Mas essas outras personagens ainda carecem de investigação mais cuidadosa e compreensão, até que possamos traçar algumas linhas com personagens de “*As Crônicas de Gelo e Fogo*”. Porém, identificando e discutindo propriamente os amores perdidos dos escritos iniciais de Martin, já é possível compreender em parte como, em um momento de fortes manifestações feministas na literatura e na política em geral (HOLLINGER, 2003, p. 128), o autor representou mulheres de maneira humanizada, mas ainda, caindo em alguns essencialismos e idealizações.

REFERÊNCIAS

- CARROL, Shilho. *Medievalism in A Song of Ice and Fire and Game of Thrones*. Cambridge: D. S. Brewer, 2018.
- GJELSVIK, Anne. SCHUBART, Rikke. *Women of Ice and Fire: Gender, Game of Thrones, and Multiple Media Engagements*. New York: Bloomsbury Publishing Inc, 2016.
- HOLLINGER, Veronica. *Feminist Theory and Science Fiction*. In: JAMES, Edward. MENDLESOHN, Farah (org.). *The Cambridge Companion to Science Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MARTIN, George R. R. *A Guerra dos Tronos*. São Paulo: Leya, 2015A.
- MARTIN, George R. R. *A Luz de Estrelas Distantes*. In: MARTIN, George R.R. *RRetrospectiva da Obra*. São Paulo: Leya, 2017A.
- MARTIN, George R. R. *A Morte da Luz*. São Paulo: Leya, 2012.
- MARTIN, George R. R. *A Saída para San Breta*. In: MARTIN, George R.R. *RRetrospectiva da Obra*. São Paulo: Leya, 2017B.
- MARTIN, George R. R. *Com a Manhã, Vem o Pôr da Neblina*. In: MARTIN, George R.R. *RRetrospectiva da Obra*. São Paulo: Leya, 2017C.
- MARTIN, George R. R. *Dying of the Light*. London: Gollancz, 2015B.
- MARTIN, George R. R. *Essa Torre de Cinzas*. In: MARTIN, George R.R. *RRetrospectiva da Obra*. São Paulo: Leya, 2017D.
- MARTIN, George R. R. *F.T.A*. In: George R.R. *A Song for Lya and Other Stories*. New York: Avon Books, 1976A.

- MARTIN, George R. R. *In Love with Lisa*. 20-?. Disponível em <http://www.georgerrmartin.com/life/chicago.html>. Acesso em 14 de novembro de 2019.
- MARTIN, George R. R. *Muito Escuros Eram os Túneis*. In: ADAMS, John Joseph. *Mundos Apocalípticos: Histórias do Fim dos Tempos*. São Paulo: Planeta Minotauro, 2019.
- MARTIN, George R. R. *Night Shift*. In: MARTIN, George R.R. *Songs of Stars and Shadows*. New York: Pocket Books, 1977.
- MARTIN, George R. R. *Override*. In: MARTIN, George R.R. *Nightflyers & Other Stories*. New York: Tor Books, 2018.
- MARTIN, George R. R. *O Herói*. In: MARTIN, George R.R. *RRetrospectiva da Obra*. São Paulo: Leya, 2017E.
- MARTIN, George R. R. *O Segundo tipo de Solidão*. In: MARTIN, George R.R. *RRetrospectiva da Obra*. São Paulo: Leya, 2017F.
- MARTIN, George R. R. *Run to Starlight*. In: George R.R. *A Song for Lya and Other Stories*. New York: Avon Books, 1976B.
- MARTIN, George R. R. *Uma Canção para Lya*. In: MARTIN, George R.R. *RRetrospectiva da Obra*. São Paulo: Leya, 2017G.
- MARTIN, George R.R. TUTTLE, Lisa. *Santuário dos Ventos*. São Paulo. Leya, 2018.
- SPECTOR, Caroline. *Poder e Feminismo em Westeros*. In: LOWDER, James (org). *Além da Muralha*. São Paulo: Leya, 2015.
- Themurphysue. (*Spoilers Extended*) *Sansa's Bolton Plotline, Two Years Later: What Did it Bring and What Did it Rob us of?* Reddit, 2017. Disponível em: https://www.reddit.com/r/asoiaf/comments/6wrad3/spoilers_extended_sansas_bolton_plotline_two/. Acesso em 13 de Novembro de 2019.
- TUTTLE, Lisa. *Entrevista Exclusiva com Lisa Tuttle, co-autora de 'Santuário dos Ventos'*. [Entrevista concedida a Arthur Maia]. Gelo & Fogo. 4 set. 1998. Disponível em: <https://www.geloefogo.com/2018/07/entrevista-exclusiva-com-lisa-tuttle-co-autora-de-santuاريو-dos-ventos.html>. Acesso em 04 de Novembro de 2019.
- VIEIRA, Ana. *A Força Está Nas Mulheres, Mas Longe de D&D*. Valkirias, 2016. Disponível em: <http://valkirias.com.br/mulheres-game-of-thrones/>. Acesso em 13 de Novembro de 2019.

A LOUCURA COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO: AS RELAÇÕES DE PODER NO CONTO O PAPEL DE PAREDE AMARELO.

Bruna Oliveira Brum (UPF)
Me. Ricardo Moura Buchweitz (UPF)

INTRODUÇÃO

O conto *The Yellow Wallpaper*, em português *O Papel de Parede Amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman, foi publicado pela primeira vez em 1892 pela *New England Magazine*. Sua primeira publicação, no século XIX, rendeu ao conto análises sob a óptica médica, pois analisou um relato de uma progressão de doença mental. Anos mais tarde, em 1973, com o advento do feminismo, criou-se um novo olhar sobre o conto, observando-se então a condição de vida da personagem, as condições sociais descritas no texto e a influência desse modo de vida na saúde mental das mulheres.

Como se trata de uma leitura ambígua, controversa e de muita qualidade literária, há possibilidade de inúmeras abordagens. Nesta pesquisa usamos o método de investigação bibliográfica do tipo exploratória, sendo construída a partir de diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o conto. Procuramos verificar neste trabalho, sobretudo, para além das alegorias, as descrições do cenário e do papel de parede como expressão real do sofrimento da protagonista, demonstrando, portanto, que as alucinações e os pensamentos obsessivos exprimiam seu estado psicológico.

A primeira parte foi dedicada à contextualização da obra. Para isso, a busca de informações sobre Charlotte Perkins Gilman foi fundamental para reconhecermos neste texto elementos que remetem à experiência vivida pela escritora. Marco da literatura feminista, não se trata apenas de um conto de ficção, mas de um relato das angústias reais vividas por Gilman e provavelmente por muitas mulheres de sua época, oprimidas por uma sociedade machista que considerava a mulher inferior e com capacidade, somente, para exercer atividades domésticas.

Na sequência, procuramos abordar a influência que o autoritarismo do marido, comum à época, exerceu na saúde e na dignidade da protagonista. Também, se houve um possível equívoco no diagnóstico de depressão nervosa, visto que, tendo por base o simples desajuste feminino aos padrões sociais da época, as mulheres eram consideradas doentes mentais.

SOBRE A AUTORA

Charlotte Perkins Gilman foi uma grande escritora, palestrante e feminista estadunidense nascida em 1860. De seu lado paterno há parentesco com Isabella Beecher Hooker, famosa sufragista e Harriet Beecher Stowe, uma abolicionista e renomada escritora, autora de *Uncle Tom's Cabin*. Dessa linhagem, supostamente, vem o orgulho pela feminilidade e a coragem diante da censura que veio a sofrer depois de sua separação. Em contraste, seu lado materno traz uma herança mais tradicionalmente feminina, já que a família Fitch era conhecida por seu conservadorismo.

Gilman viveu em uma época de reviravoltas na história dos Estados Unidos. Da Revolução Industrial ao desenvolvimento das principais escolas das ciências sociais, a autora testemunhou eventos que tiveram um efeito profundo no desenvolvimento da sociedade estadunidense como a vivemos e a compreendemos hoje. (BEEKMAN, 199-?)

Seu pai, Frederick Perkins, abandonou a família quando os filhos ainda eram muito jovens, só oferecendo-lhes ajuda financeira esporádica. A partir da separação, Mary A. Fitch se viu obrigada a trabalhar para educar os filhos, além de ser o único suporte emocional deles. Como sua própria experiência a ensinou sobre as incertezas que o casamento representa a uma mulher, “Fitch reteve o afeto e as exhibições emocionais de Gilman e queria que a moça estivesse sob seu estrito controle”. (BEEKMAN, 199-?)

Esta oscilação financeira causou instabilidade na sua formação inicial, tendo frequentado sete instituições diferentes em quatro anos, como ela mesmo a descreveu em sua autobiografia *The Living of Charlotte Perkins Gilman: an autobiography by Charlotte Perkins Gilman*. Apesar disso, conseguiu cursar a Escola de Design de Rhode Island de 1878 até 1883, pagando com seu próprio trabalho de pintura de anúncios, venda de aquarelas e aulas de desenho.

Em 1884, Gilman casou-se com Charles Walter Stetson e no ano seguinte deu à luz a sua primeira e única filha, Katherine Beecher Stetson. A maternidade e as tarefas domésticas não eram de sua afeição e, pressionada a assumir este papel, tal qual a sociedade lhe cobrava, acabou caindo em depressão. Em sua autobiografia, relata:

We had been married four years and more. This miserable condition of mind, this darkness, feebleness and gloom, had begun in those difficult years of courtship, had grown rapidly worse after marriage [...] (CRUZ, 2014 apud GILMAN, 1990 p.97)³

Como parte do tratamento da depressão, afastou-se da filha e do marido em viagem e apresentou significativas melhoras. Porém, ao retornar, caiu novamente em piora de seu quadro. Começou então um processo que consistia em descanso contínuo e supressão de todos os pensamentos e ações em direção a uma carreira profissional. Quando esse e outros métodos se mostraram inúteis, Gilman começou a entender seus papéis de esposa e mãe como as causas profundas de sua doença.

A posição subalterna ao marido se tornou nociva à sua integridade mental. Ela já tinha experimentado a independência e mantinha trabalhos docentes, era ciente de suas capacidades intelectuais e queria liberdade para expressar tudo o que via de errado na sociedade que impunha submissão à mulher. Mesmo sabendo de toda a dificuldade que uma divorciada enfrentava, como as conseqüentes críticas e portas fechadas, ela se afastou de Charles e acabou se separando dele depois de se mudar para a Califórnia. A filha do casal ficou aos cuidados do pai, conforme a legislação da época⁴. Em sua autobiografia, ela conta que anos mais tarde se arrependeu de tê-la deixado.

Foi neste período, em 1892, vivendo em Oakland, CA, que escreveu *O Papel de Parede Amarelo*, um conto baseado em sua experiência recente com o tratamento para depressão. Além deste, seu primeiro livro *In This Our World* é publicado em 1893 e a mais importante obra da escritora, *Women and Economics*, também é finalizada nesta época.

Seus escritos notáveis trouxeram alguns convites para palestras e seus comentários sobre a evolução da ordem social pós Revolução Industrial, especialmente os efeitos na vida das mulheres a projetaram internacionalmente. Parte da imprensa, porém, fez críticas duras pelo abandono da filha.

Anos mais tarde, em 1900, a autora casa-se com George Houghton Gilman, um grande apoiador de seus objetivos profissionais. Com a colaboração do companheiro, faz uma turnê de palestras e sua produção literária se intensifica. Em 1909 começa a trabalhar na revista *The Forerunner*, em 1915 publica *Herland*, e em 1925 termina sua autobiografia, publicada somente após sua morte.

³ “Estivemos casados por mais de quatro anos. Esta condição mental de miserabilidade, esta escuridão, fraqueza e tristeza, começou nesses anos difíceis de namoro, e cresceu rapidamente depois do casamento [...]” (Tradução de CRUZ, 2014).

⁴ A legislação à época garantia ao pai a posse dos filhos (Pátrio Poder).

Até 1935, continuou lecionando e defendendo a libertação feminina do aprisionamento econômico e social que vivem as mulheres por acumularem funções de mãe, esposa, dona de casa não remunerada e sem ação fora do lar.

Após a morte do marido, a escritora recebeu um diagnóstico de câncer de mama. Logo em seguida, suicidou-se cobrindo o rosto com clorofórmio em 17 de agosto de 1935. Em seu bilhete de despedida, escreveu que preferia o clorofórmio ao câncer.

Charlotte Perkins Gilman nos deixou grandes contribuições na área de ciências sociais. Através de seus escritos, tentou elevar a condição da mulher na sociedade e desconstruir a instituição do casamento, do lar e da família da época.

Através da ficção, bem como da fala, tentou chegar a uma ampla variedade de pessoas com seus comentários sociais, especialmente mulheres, na tentativa de despertá-las para suas ideias revolucionárias. Embora ela fosse bem conhecida em seu tempo, suas ideias só iriam encontrar terra fértil nos importantes movimentos feministas dos anos 60. Esses conceitos até hoje permanecem estimulando mulheres. É citada em muitos livros sobre feminismo e em cursos de ciências sociais.

Com a "terceira onda do feminismo trabalhando agora para muitas das mesmas mudanças sociais defendidas por Gilman, sua vida e trabalho são uma inspiração para feministas jovens e velhas". (BEEKMAN,199-?)

A LOUCURA COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO

A impossibilidade de existência pessoal da mulher dentro do casamento e sua vulnerabilidade diante do autoritarismo masculino eram a tônica da época em que se passa a história. Em *O Papel de Parede Amarelo* encontramos o relato de uma jovem que, como muitas em seu tempo, não tinha forças para dar voz a seus anseios. Confinada pelo marido com um questionável diagnóstico de depressão nervosa, ela encontra, de modo inconsciente, um caminho para a liberdade através da loucura.

A psicanálise só demonstrou interesse clínico no comportamento feminino no final do século XIX, quando a literatura já denunciava as relações de poder como forças opressoras sobre a mulher e como causas da emergência da loucura entre mulheres. Sigmund Freud considerou a repressão da sexualidade como o ponto principal da histeria. Já Foucault, em *História da Sexualidade*, buscou compreender o corpo composto por poder e saber enquanto elemento fundamental no processo de subjetivação do ser humano.

Até os estudos alçarem a crise nervosa feminina à categoria de neurose, muitas foram taxadas de louca pela rebeldia, por opor-se ao casamento ou a maternidade, por gostarem de outras mulheres e em consequência destes pensamentos subversivos à época, eram submetidas a curas folclóricas ou sofriam duras repressões do sistema patriarcal. Este as condenava a uma vida de destrato, violência e solidão que levava ao esgotamento psíquico.

O texto, escrito logo após a separação da autora, baseia-se na sua recente tentativa frustrada de cura pelo repouso, um tratamento duvidoso, porém comum no século XIX, que consistia em isolamento a fim de repelir qualquer pensamento contrário aos tais valores morais da época.

A partir de um diário, numa narrativa próxima a oralidade, Charlotte Perkins Gilman traz o relato da doente a mudar-se com a família para uma mansão colonial a fim de tratar sua depressão nervosa.

A descrição é marcada de sutil ironia ao mencionar que a propriedade deveria ser assombrada tal o baixo preço do arrendamento. Testemunha-se neste início um raciocínio lúcido, pois uma pessoa com depressão – doença caracterizada principalmente pela tristeza profunda – não é capaz de trabalhar com humor e sagacidade demonstrada em tal constatação.

A mudança foi decidida por John - seu marido, médico e detentor do saber e da autoridade. Ao passo que cresce suas dúvidas em relação ao tratamento a que será submetida, a narradora-personagem⁵ menciona, logo no início do conto, por três vezes, a pergunta: “e o que se há de fazer?” (GILMAN, 2019 p.21). Esta pergunta, segundo Santana (2018), evidencia o conflito em que se encontra a protagonista, pois embora obediente às decisões do marido, sente-se dramaticamente desconfortável. O questionamento retórico sugere, também, um descrédito em relação ao papel feminino nas decisões familiares, pois como principal envolvida no processo de mudança, suas objeções ao tratamento não são levadas em conta.

A pergunta dá voz ao leitor que, a partir de sua subjetividade, pode apontar diversos caminhos: clamar contra o sistema e sujeitar-se as consequências, ou simplesmente conformar-se e responder internamente que não há nada a ser feito.

Na sequência, abruptamente, a narrativa muda de foco. Os problemas pessoais são colocados em segundo plano e o norte passa a ser a descrição da casa. O fragmento “por isso vou mudar de assunto e falar da casa” (GILMAN, 2019 p.22) demonstra, segundo Santana (2018), que tal momento determina a forma como o restante do conto é compreendido. A

⁵ Por entender que a autora usa sua própria história no conto, atribuímos a denominação narradora-personagem para referir-se à protagonista da história.

proposta é de que, em vez de não elaborar mais sobre o “assunto”, ela passa a abordá-lo indiretamente. Para Santana:

Do ponto de vista consciente, a dedicação à casa é uma decisão segura, pois é uma atividade desejável para uma senhora, do domínio privado, e permite-lhe focar o seu olhar no exterior, já que está proibida de analisar a sua interioridade. Contudo, o que acontece num plano inconsciente é que, não podendo analisar o seu interior, pensar sobre si e a sua condição, utiliza a casa para o fazer. Projeta a sua interioridade no exterior, onde lhe pode ter acesso, olhando para fora, sem disso ter consciência e, portanto, sem transgredir. Quando o pensamento sobre si mesma se torna um interdito que só pode existir num espaço inacessível à consciência, este espaço é o inconsciente, que passa a ser progressivamente visível e consciente à medida que é observado exteriormente. Dedicar-se à casa e à descoberta das suas assoalhadas e recantos passa a ser dedicar-se a si e a desvendar o que tem dentro. (SANTANA, 2018, p.96)

Se o consciente dará espaço ao inconsciente, temos em Jung, 2000, o entendimento das razões que levam o sujeito a “esconder-se” através de metáforas e alegorias:

[...] o inconsciente se comporta de maneira compensatória ou complementar em relação à consciência. Podemos inverter a formulação e dizer que a consciência se comporta de maneira compensatória com relação ao inconsciente. A razão desta relação é que: 1) os conteúdos do inconsciente possuem um valor liminar, de sorte que todos os elementos por demais débeis permanecem no inconsciente; 2) a consciência, devido a suas funções dirigidas, exerce uma inibição (que Freud chama de censura) sobre todo o material incompatível, em consequência do que, este material incompatível mergulha no inconsciente; 3) a consciência é um processo momentâneo de adaptação, ao passo que o inconsciente contém não só todo o material esquecido do passado individual, mas todos os traços funcionais herdados que constituem a estrutura do espírito humano e 4) o inconsciente contém todas as combinações da fantasia que ainda não ultrapassaram a intensidade liminar e, com o correr do tempo e em circunstâncias favoráveis, entrarão no campo luminoso da consciência (JUNG, 2000, p.6).

Estes fatos juntos explicam a intenção inconsciente da escritora em materializar nas descrições do cenário os reflexos de seu consciente, constituindo uma tentativa de adaptação a um lugar estranho e desconfortável. A saída encontrada para pôr pra fora suas angústias acumuladas durante anos, é projetá-las em objetos estáticos e mudos, através da escrita, uma vez que verbalizá-los estava fora de questão.

Suas observações, transcritas às escondidas, geravam alívio mental e entretenimento. Por instrução de John, vê-se proibida de escrever, trabalhar e socializar - cuidados, segundo ele, necessários ao bem estar de sua saúde mental. O modo como escreve em frases curtas, entrecortadas, parágrafos prolixos e objetivos (muitas vezes interrompidos pela chegada de alguém), revelam a pressão e ansiedade que vive, constantemente, exausta devido às tentativas de se esconder, de se controlar emocionalmente.

Virgínia Woolf, em *Um teto todo seu*, fala sobre o risco à saúde mental que a impossibilidade de escrever traz a uma autora: “a escritora confrontada com o escárnio e o ceticismo alheios não conseguia manter em sintonia com a sua natureza e capacidade de reflexão, sendo levada à amargura, ao isolamento ressentido, ao padecer da sua escrita e lucidez.” (WOOLF, 1929 apud SANTANA, 2018).

Sem qualquer atividade que lhe excite, forçada a ficar no quarto, faz-se difícil ignorar sua interioridade. A protagonista atém-se ao papel de parede, tentando entendê-lo (ou entender a si mesma) quando procura sentidos, sem efeito: “se você acompanhar de uma certa distância as curvas oscilantes e pueris, de repente elas cometem suicídio, mergulhando em ângulos absurdos e autodestruindo-se em contradições inusitadas” (GILMAN, 2019, p.24).

Desconfortável com sua crescente fragilidade mental, nervosismo e ansiedade crescente, a jovem tenta explicar ao marido a estranheza que o papel de parede lhe provoca, ao passo que ouve que não deveria se entregar a fantasias. Segundo John, a mulher era caprichosa e não valorizava seus cuidados extremos e, nesse sentido, uma possível troca de quarto estava fora de questão. A inferioridade feminina fica evidente quando, em sua narrativa, ela encerra este episódio dando razão ao marido, julgando suas próprias necessidades como inferiores ao conforto dos demais.

À medida que o tempo passa, o ambiente torna-se cada vez menos hostil: “estou até começando a gostar deste grande quarto, exceto pelo papel horroroso” (GILMAN, 2019, p.25) e comenta que fica imaginando pessoas a passear nos arredores da casa. O marido a alerta para que não se entregue a devaneios: “Diz ele que, com a imaginação que tenho [...], este problema dos nervos com certeza vai provocar as fantasias mais extravagantes, e que portanto devo usar a força de vontade e o bom senso para refrear essa tendência” (GILMAN, 2019, p.26).

Como uma mulher saudável e inteligente suporta reclusão e alijamento sem nenhum prejuízo a sua saúde mental? No ingresso ao tratamento, percebemos uma mulher lúcida que vai se fragilizando aos poucos. Havia então necessidade de reclusão – um tratamento que demanda um quadro clínico avançado?

Uma vez que personalidade da esposa, da filha, da irmã não se enquadrava no perfil “normal” da época, era preciso agir imediatamente para não deixar tais ideias terem terra fértil.

Santana (2018) menciona que a loucura nas mulheres do século XIX era comum, assim como os tratamentos de repouso: “[...] estas *loucas* eram geralmente mulheres detentoras de um conjunto de comportamentos atípicos das relações de gênero, definidos por critérios de não normatividade.” (JESUS, 2015 p.1 apud SANTANA, 2018, p.100). Dessa afirmação supõe-se

que a mulher do século XIX não podia questionar o sistema patriarcal ou rebelar-se contra ele, pois imediatamente era acusada de insanidade e submetida a tratamentos duvidosos.

A loucura como uma perturbação mental em que o doente não consegue, entre outras coisas, seguir as regras sociais, é uma doença grave que requer diagnóstico especializado, mas para Martins, 2015, “há dois séculos, num mundo dominado pelo sexo masculino, ser mulher era ter um pé dentro dos manicômios. Bastava uma irritação, um pensamento peculiar, uma opinião ligeiramente revolucionária para esta ir parar em hospitais psiquiátricos” (MARTINS, 2015).

A necessidade de isolamento a que foi submetida a protagonista, dessa forma, pode ter sido forjada para tirar-lhe a informação, o convívio social, visando rechaçar qualquer negação aos costumes sociais. Seu diagnóstico de desequilíbrio supostamente veio de uma reação contra as ordens do marido, talvez uma reação de defesa ou exigência de direitos, quem sabe. Para a personagem, o tratamento teve um custo alto: na tentativa desesperada de seguir as ordens impostas, viu seu estado emocional confrontado ao extremo, a ponto de criar alucinações.

O processo inconsciente de libertação a levou constantemente às lágrimas sem motivo aparente: “estou realmente gostando cada vez mais deste quarto, apesar do papel de parede. Ou talvez seja *por causa* dele. Ele não sai de minha mente!” (GILMAN, 2019, p.28). Um prazer até então desconhecido apossa-se de sua mente ao observar os adesivos que lhe causam repulsa: cada desenho confuso, arrancado, ora iluminado ora sem luz, interpreta seu estado emocional, oscilando entre altos e baixos.

A perturbação de sentimentos leva a crer que existe um mistério envolvendo suas visões: “há coisas nele que ninguém além de mim sabe e nunca saberá [...] parece uma mulher curvada para diante, que rasteja por trás da estampa da frente” (GILMAN, 2019, p. 30-31). Seu inconsciente constrói esta visão fantástica, ação figurada como um ato revolucionário clandestino, aguardando o momento certo para revelar-se. Esta agitação acontece mais à noite, com a luz da lua - cenário obscuro tal qual sua mente, que, para Santana (2018), reflete a condição ideal de criação da alegoria:

O Sol representaria o dia e o que conseguimos ver na claridade, o nosso lado consciente. E nesse caso a Lua simbolizaria a noite, o lado escuro da mente, o inconsciente inacessível e, claro, o lugar de onde nasce a mulher que ela vê no papel. O lugar onde ela mesma se encontra enclausurada. (SANTANA, 2018, p.103)

Sua crescente obsessão pelas imagens e figuras no papel de parede aguça o olfato. Um cheiro “amarelo”, segundo a protagonista, algo intenso e indescritível inunda a casa e

em seguida toma-a por completo. A observação do papel e da mulher a rastejar adquire neste momento importância demasiada, a ponto de exclusiva dedicação.

Depois do choro, a epifania tornou-se natural: finalmente a protagonista se identifica como a mulher na parede, primeiro imóvel, a abanar, depois a agarrar-se às grades, estrangulando-se ao tentar escapar do papel. Após esta identificação, a figura começa a surgir durante o dia, e quando ninguém a vê rasteja livremente.

Ao surgir na claridade, ela se propõe a revelar sua verdade aos olhos de todos e não mais refugiar-se clandestinamente no escuro. Este aparecimento confirma, clinicamente, que aconteceu uma libertação do inconsciente para o consciente.

Começa o último dia do arrendamento da casa. A personagem anseia por arrancar o papel com ajuda da “outra”. Para Santana (2018), ela une partes de si – consciente e inconsciente – em uma só vontade, a sua. Depois de arrancar(em) o papel, atira(m) a chave pela janela intencionando surpreender o marido. Em seguida amarra-se a uma corda e rasteja pelo quarto, acompanhada de *outras* rastejantes: “será que todas saíram do papel de parede, assim como eu” (GILMAN, 2019, p.39).

Quando John entra no quarto, perplexo com o que vê, grita: “Pelo amor de Deus, o que você está fazendo?” (GILMAN, 2019, p.40).

O homem desmaia por desespero ao ver a mulher em tal estado ou foi a libertação que o assustou? A escritora presenteou mais uma vez o leitor, enquanto sujeito subjetivo, com a possibilidade de muitos olhares sobre o desfecho. É preciso, contudo, levar em conta que o ato de rastejar sobre o marido tem um sentido muito simbólico: segundo Santana, 2018, este movimento representa uma “inversão no jogo de poder entre os dois”, uma reviravolta social figurada na mulher superior ao homem.

A declaração final da narradora – que arrancou o papel para que não voltem a aprisioná-la – deixa claro que seu processo de libertação, longo e doloroso, fez surgir uma nova pessoa, em uma nova dimensão.

Pelo senso comum, a insanidade representa falta de domínio sobre a razão, o sujeito ao inverso, ignorante. De posse deste conceito, concluímos que, embora possa ser trancada novamente em um quarto, pela falta de domínio de si, pela falta de razão, a *louca* não será mais refém de julgamentos ou autoridades, será, portanto livre.

CONCLUSÃO

A grande magia da literatura é nos transportar para lugares que não são possíveis visitar e para tempos passados ou futuros que não podemos alcançar. Nestas visitas, através dela, podemos entender melhor a raiz histórica de muitos problemas que enfrentamos.

O conto *O Papel de Parede Amarelo*, como dito durante o trabalho, permite muitas outras interpretações além desta, proposta no estudo. Não acreditamos ser possível compreender toda sua extensão e entrelinhas recheadas de simbolismos e imagens fortes. Todavia, ficou-nos claro que a personagem detinha características que viriam a personificar as grandes revolucionárias de sua época. Ela sabia que seu problema não era de cunho emocional, mas sim de descontentamento com os padrões sociais que lhe forçavam a reprimir-se em atividades domésticas.

Tal desagrado, visto como uma ameaça ao sistema patriarcal, era um entrave na perpetuação de um modelo social que permeou séculos. Naturalmente, de imediato era abolido pelos detentores do poder, não importando a forma como isso se alcançasse. Muitas esposas na história foram tachadas de loucas injustamente e submetidas a tratamentos cruéis, sem nenhum prejuízo moral a quem lhes oprimia.

Charlotte Perkins Gilman traduziu de forma brilhante a fuga de uma mulher, através da loucura, para um mundo à parte, ao qual somente ela tinha acesso e, portanto, atingia a liberdade. Ao deparar-se com coisas que não podia mudar, entregar-se aos devaneios foi uma forma de tornar-se alheia aos problemas contra os quais lutou em vão.

Um século após sua concepção, *O Papel de Parede Amarelo* mantém-se vivo e interessante por seu caráter enigmático, mas, sobretudo, por retratar com verossimilhança esta realidade opressora, característica do século XIX. O conto é um registro histórico dentro da pouca literatura feminina produzida no período e sua relevância está na atemporalidade do desafio da mulher na busca por igualdade entre os gêneros.

Por muito tempo, devido a sua condição inferiorizada, as mulheres não tinham consciência de sua força e capacidade. Somente após muita luta por educação e cidadania elas conseguiram o discernimento necessário para reivindicar por direitos básicos. Graças a revolucionárias como Gilman, hoje o sexo feminino aspira a coisas muito maiores que somente o casamento e a maternidade.

Embora muitas conquistas tenham melhorado sua condição, o conto nos faz refletir, sobretudo a necessidade constante de reafirmação da mulher como agente ativa na sociedade, intelectualmente capaz e merecedora de salários equiparados, cargos de destaque e

principalmente, liberdade para fazer suas escolhas. Nesta luta, *O Papel de Parede Amarelo* é uma ferramenta de combate a toda e qualquer atitude que desmereça este anseio, este sonho. Através da literatura, pode-se abrir o mundo daquelas que ainda sofrem preconceito e violência pelo seu gênero e dar-lhes o empoderamento necessário para mudar sua situação.

REFERÊNCIAS

- BEEKMAN, Mary. *Charlotte Perkins Gilman (1860-1935): Her life and work as a social scientist and feminist*. 199-?. [S.l.]. Disponível em: <http://faculty.webster.edu/woolfm/gilman.html>. Acesso em: 10 set. 2019.
- CRUZ, Saryne Rhayane Aquino da. *The Yellow Wallpaper: imagens pictóricas de um diálogo intermediário*. 2014. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Departamento de Letras Germânicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17153>. Acesso em: 11 set. 2019.
- GILMAN, Charlotte Perkins. *The Living of Charlotte Perkins Gilman: an autobiography by Charlotte Perkins Gilman*. Wisconsin: Wisconsin University Press, 1990.
- GILMAN, Charlotte Perkins. O Papel de Parede Amarelo. In: GILMAN, Charlotte Perkins. *O Papel de Parede Amarelo e outros contos*. São Paulo: Via Leitura, 2019. Cap. 2. p. 21-40. Tradução de Martha Argel.
- JESUS, I. H. (2015). *Alguns apontamentos da mitologia das "loucas"*. In A. N. Pena, M. J. Relvas, R. C. Fonseca, & T. Casal (Eds.), *Revisitar o mito* (p. 413-422). Famalicão: Húmus.
- JUNG, Carl Gustav. *A Natureza da Psique*. 5. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000. Tradução de: Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/02/A-Natureza-da-psique.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- MARTINS, Filomena. *As peculiares doenças femininas do século XIX*. 2015. Disponível em: <https://observador.pt/2015/08/14/as-peculiares-doencas-femininas-do-seculo-xix-nao-mexer/>. Acesso em: 12 set. 2019.
- SANTANA, Rita. *Que papel de parede? Uma leitura do conto "O Papel de Parede Amarelo"*. *Faces de Eva. Estudos Sobre A Mulher*, Lisboa, n. 39, p.93-109, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852018000100009&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2019.
- WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014. Tradução de Bia Nunes de Souza, Glauco Mattoso.

RECRIAÇÃO LITERÁRIA: O USO DE RECURSO DIGITAL

Me. Caroline de Moraes (IFRS/UCS/CAPES)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo aborda o envolvimento de estudantes do Ensino Médio com três obras literárias pertencentes à Literatura Brasileira: *Esau e Jacó* e *Quincas Borba*, de Machado de Assis, e *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo. Nesse contexto, a turma foi separada em grupos para aprofundar a leitura de cada uma das obras selecionadas. A leitura orientada é uma prática comum no ambiente escolar, tendo em vista o conhecimento e a progressão dos estudantes no decorrer dos anos que compreendem a etapa do Ensino Médio. A maioria das obras escolhidas pelas instituições escolares são direcionadas aos vestibulares de universidades federais e ainda há preocupação em preparar os discentes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Todas as ações voltadas para o ensino da Literatura são relevantes para a formação do leitor, uma vez que essas atividades priorizam a leitura das obras literárias brasileiras. Dessa forma, as obras ganham vida na sala de aula do Ensino Médio, pois os estudantes são estimulados a refletir acerca de uma nova situação social e cultural retratada pelas narrativas literárias. Com isso, o presente estudo tem como principal propósito divulgar e incentivar as recriações de obras literárias com o uso de recursos digitais por intermédio de práticas escolares que valorizem o cenário da Literatura Brasileira. A partir desse objetivo, o procedimento adotado para a prática escolar tem como fator essencial a leitura, prestigiando a construção dos estudantes.

A leitura associada aos elementos digitais torna-se mais atraente aos olhos dos jovens que convivem diariamente com a tecnologia. De acordo com Marchi (2011), toda leitura é uma atividade pessoal por relacionar a narrativa da obra literária com as experiências de vida. Essa aproximação é evidenciada ainda mais quando o estudante é motivado a escrever e a elaborar um livro ilustrado sobre a narrativa que foi lida. Esse material ilustrado exprime os pontos mais importantes da narrativa e ao mesmo tempo resgata o refinamento da obra literária, adaptando-a para um novo formato.

Diante disso, observa-se que os recursos tecnológicos podem ser aliados ao contexto escolar de maneira positiva e criativa. Como forma de atender aos pressupostos estabelecidos, este estudo organiza-se primeiramente em torno da Literatura voltada ao ambiente escolar, destacando as três obras utilizadas pelos estudantes para a recriação literária, com base em

ensinamento de Candido (2011) e Todorov (2009). Em seguida, discute-se a produção do material confeccionado em suporte digital, explorando a construção por meio do *software* “Bichos da mata escritor”. Nesse âmbito, as ações direcionadas à Literatura Brasileira afastam-se de métodos tradicionais, explorando novas possibilidades de interação e envolvimento com os estudantes do Ensino Médio.

A DIMENSÃO DA LITERATURA ESCOLAR

A leitura é base para o bom desempenho em todos os componentes curriculares escolares, tendo em vista a aproximação existente entre os conteúdos abordados em diversas áreas. Essa condição também se faz presente no ensino da Literatura, que se torna mais intensa no Ensino Médio, por estar separada do ensino de Língua Portuguesa. Segundo Candido (2011), a Literatura é uma necessidade universal, sendo observada como um direito básico. Com isso, nota-se que qualquer cidadão, independente da situação social, econômica e cultural, pode usufruir de um bom texto literário, portanto, satisfazendo e cumprindo esse direito fundamental.

A partir disso, o leitor é direcionado para leituras específicas, que exigem conhecimentos mais aprofundados, tendo em vista o percurso da Literatura Brasileira. Todorov (2009) ressalta a importância de estudar a Literatura por intermédio dos textos literários, não se detendo somente na teoria. Nesse aspecto, o autor realiza comparativo com outras áreas que abordam distintas dimensões e não apenas conceitos teóricos. Dessa maneira, a Literatura carece de intervenções que proporcionem vida aos textos e às obras literárias, exigindo conhecimento e posicionamento crítico do leitor.

Martins (2006) afirma que a leitura está associada diretamente a práticas sociais, reconhecendo o enriquecimento social e cultural que produzem no leitor. Para a autora, a leitura, no que tange aos textos literários, é aspecto imprescindível para se trabalhar no ambiente escolar, visto que é esse o momento adequado para firmar e facilitar a relação entre o leitor e o contexto literário. Desse modo, o docente pode oportunizar ao leitor novos materiais literários, além disso, em função da convivência escolar, o professor tem proximidade para acompanhar e direcionar a leitura, tornando-a mais significativa.

Nesse momento de interação e de integração entre professor e estudante surgem preocupações acerca da escolha profissional e da ansiedade pelo concurso vestibular ou Enem. Diante dessa circunstância, com posicionamento mediador, o docente pode auxiliar e direcionar os estudantes, preparando-os para os novos desafios. Nesse sentido, é essencial realizar a escolha de obras literárias que sejam relevantes para a construção e a preparação dos estudantes,

como é o caso de *Quincas Borba e Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, e de *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, que são referências na Literatura Brasileira. Essas três obras foram selecionadas para a tarefa de elaborar um livro ilustrado digitalmente pelos estudantes do Ensino Médio, recriando e ressignificando a narrativa.

Machado de Assis é um dos escritores mais comentados na Literatura, por essa razão, justifica-se a eterna presença do autor no ambiente escolar. As obras mais conhecidas são *Dom Casmurro*, *Quincas Borba* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, que abordam sobre temas sociais complexos para o período em que se passam as narrativas. *Quincas Borba* é uma das obras mais discutidas no cenário literário, tratando acerca das diferentes relações sociais entre as personagens, reconhecendo o interesse pela fortuna em função do posicionamento de Sofia e Cristiano Palha, a provável ingenuidade de Rubião, o cachorro Quincas Borba que fica aos cuidados de Rubião para que assim a herança do falecido Quincas pudesse ficar com ficar sob o domínio do homem (ASSIS, 2014).

Outra reconhecida obra literária de Machado de Assis é *Esaú e Jacó*, que trata da vida de dois irmãos gêmeos Pedro e Paulo que são antagônicos. A disputa intensa entre os gêmeos remete ao contexto bíblico que se apresenta no título da obra literária. Os irmãos se opõem em aspectos distintos: Pedro é monarquista e cursa Medicina, Paulo é republicano e cursa Direito, no entanto, o amor dos dois é direcionado para a mesma moça: Flora, criando mais um conflito para os gêmeos (ASSIS, 1997). Diante desse contexto de disputa entre os irmãos se constrói uma intrigante e atraente narrativa, envolvendo o leitor no confronto entre os gêmeos. Machado de Assis retrata a sociedade brasileira em um momento delicado de transição política, fazendo o leitor refletir quanto aos aspectos sociais e políticos, além de problematizar elementos como a crença, a fé, a família, entre outros.

A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo, é a terceira obra literária escolhida para a atividade de recriação digital. *A Moreninha* é conhecida como o primeiro romance pertencente ao Romantismo brasileiro, justificando a sua relevância para a Literatura Brasileira. A obra revela a relação amorosa entre Augusto e Carolina, que se apaixonam duas vezes, tendo um reencontro surpreendente depois de anos. Nesse contexto, Filipe e Augusto realizam uma aposta, na qual Augusto sai perdedor, e, por isso, escreve um livro chamado *A Moreninha* a fim de contar sua paixão por Carolina e o resultado de sua aposta (MACEDO, 1998). A narrativa se passa no século XIX, representando a sociedade carioca, por meio dos costumes e da organização social, além de contribuir para os aspectos nacionais do momento.

A Literatura Brasileira possui diversas obras e textos literários para serem abordados na esfera escolar, favorecendo a leitura e a formação contínua do leitor. “[...] A literatura não nasce

no vazio, mas no centro do conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características [...]” (TODOROV, 2009, p. 22), em função dessa amplitude que acompanha o texto literário é essencial uma constante discussão e a interação do leitor com o material literário. Assim, em um ambiente favorável e adequado para a troca de ideias, realiza-se a associação e a aproximação de leituras de boa qualidade.

RECURSO DIGITAL: BICHOS DA MATA ESCRITOR

A leitura é elemento fundamental para o contexto escolar, por isso, tornar-se relevante atualizar as práticas escolares, adequando-as ao momento digital pelo qual passam diversos estudantes do ensino básico. A partir disso, a atividade de leitura das obras literárias selecionadas busca aproximar o leitor das circunstâncias retratadas na narrativa. A proposta de leitura realizou a união entre a Literatura Brasileira e o recurso digital, por meio da recriação de parte da narrativa com a utilização do *software* “Bichos da mata escritor”.

O *software* utilizado é uma ferramenta disponível pela Editora Abril Educação e tem o propósito de enriquecer a produção de textos, de modo geral. Ainda que seja voltado ao público infantil, do Ensino Fundamental, esse recurso também pode ser aproveitado pelos demais estudantes, realizando pequenas adaptações. Nesse aspecto, os estudantes do 2º ano do Ensino Médio escolheram uma das três obras apresentadas previamente e efetuaram a leitura integral para desenvolver todas as ações propostas para a presente prática escolar.

Após a seleção da obra pertencente à Literatura Brasileira, os estudantes foram orientados para efetuarem a leitura completa da obra escolhida. Desse modo, foram construídos três grupos, cada grupo estava relacionado a uma das obras. Posteriormente, em data combinada todos os leitores puderam discutir sobre suas leituras, formando-se uma roda de leitura na sala de aula. Em um primeiro momento, os grupos se reuniram com os colegas que leram o mesmo material a fim de trocar ideias e impressões acerca da narrativa e dos aspectos sociais mais relevantes, evidenciando uma leitura particular de cada estudante e, por fim, tornando-se um momento produtivo de conversa literária. Em um segundo momento, os grupos foram desfeitos e a situação de leitura ampliou-se, pois a turma construiu um grande círculo para contar e relacionar as diferentes obras literárias lidas. Nessa dimensão, os estudantes apresentaram as principais ocorrências das três narrativas, reconhecendo as características que se repetiam e, dessa forma, significando o período literário em que as obras retratavam.

Essa integração e conversa literária proporcionaram informações relevantes para formar posicionamentos, sendo um momento de discussão e crescimento enquanto prática leitora. Os

estudantes demonstraram interesse em apresentar para os colegas a leitura realizada, assim como interagiram com as outras obras retratadas. Conforme Marchi (2011, p. 168), o professor tem o papel da mediação, pois “[...] é aquele que, gostando da leitura, sabe explorar um texto propondo atividades de promoção da leitura através de estratégias que atendam os interesses dos jovens”. De acordo com a autora, o docente é um propulsor para o desempenho leitor dos estudantes, em vista disso, a união da obra literária ao recurso digital torna-se uma estratégia relevante por considerar o contexto atual dos estudantes.

A proposta de leitura avança para a recriação digital, exigindo do leitor uma apropriação da obra lida. Separados em grupos, os estudantes foram instruídos a recriar os principais acontecimentos da narrativa, construindo um livro ilustrado por meio do recurso digital disponibilizado pelo *software* “Bichos da mata escritor”. Nesse caso, cada grupo deveria elaborar um novo material acerca da obra escolhida, com a finalidade de recriar a narrativa parcialmente, de modo simplificado.

O mesmo *software* foi utilizado em uma prática escolar efetuada por Freitas, Maurell e Xavier (2019) no Projeto de Ação na Escola, realizado em prol do Curso de Especialização. Nessa ação, as pesquisadoras envolveram uma turma de segundo do ano do Ensino Fundamental para a produção de histórias coletivas na alfabetização, gerando a perspectiva de autoria entre os estudantes. Os resultados desse projeto foram positivos, reforçando o bom uso do recurso digital, conforme é mencionado pelas autoras:

é possível verificar que as tecnologias digitais são um meio para motivar e até facilitar a aprendizagem de cada estudante e que o *software* “Bichos da Mata Escritor”, juntamente com a publicação das histórias em livro digital, contribuiu para a formação dos estudantes, principalmente no sentido de os motivarem para a escrita de histórias e se empoderarem enquanto autores/escritores. (FREITAS, MAURELL, XAVIER, 2019, p. 14).

Essas ações, que incluem as ferramentas digitais no contexto escolar, implicam em participações motivadas, tendo em vista que destoam de aulas tradicionais e, por isso, atraem os estudantes. A recriação das três obras literárias, tornando-as livros ilustrados digitalmente, exigiu uma organização dos fatos para que a narrativa se mantivesse coerente. Além disso, foi necessário adequar às imagens disponíveis no *software* a fim de que estivessem relacionadas e complementando as situações retratadas. Nesse sentido, os estudantes precisaram retomar as ações mais relevantes, condensando-as, para manter a linearidade da narrativa e dar uma solução para a problemática exposta, visto que as recriações abordaram apenas um viés da

narrativa. Em função da união entre texto e imagem, a recriação ficaria muito extensa para o suporte digital, por esse motivo, optou-se por fazer um recorte da narrativa.

Em *Esau e Jacó*, os estudantes duplicaram as personagens com a finalidade de mostrar que os gêmeos eram idênticos, entretanto, configuraram a oposição entre os irmãos por intermédio de acessórios disponíveis pelo recurso digital, diferenciando-os. Em *Quincas Borba*, Sofia é apresentada de forma sedutora, para conquistar Rubião e a sua fortuna, demonstrando o interesse financeiro e forma atraente de ilustrar a personagem feminina. Em *A Moreninha*, os amigos, estudantes de Medicina, são evidenciados no decorrer da narrativa, valorizando o caráter da aposta realizada entre Filipe e Augusto. Essas observações são alguns itens que sobressaíram em cada recriação, ressaltando o olhar dos leitores com a obra literária escolhida para a prática escolar.

Ao concluir a reconstrução das obras literárias, todos os livros ilustrados foram salvos e compartilhados com os demais colegas da turma, com isso, cada estudante ficou com uma cópia do material elaborado por cada grupo. Nesse âmbito, Baggio (2008, p. 142) afirma que “[...] se conseguirmos unir a riqueza de aprendizados do mundo virtual a nosso cotidiano, teremos muito a ganhar em compreensão, emoção e magia. Todos os personagens de ficção, sonhos e histórias nos visitarão para tocar a vida real. [...]”. Portanto, o bom uso da tecnologia atualiza a leitura e a torna significativa, considerando que o estudante reviveu a narrativa a fim de produzir a recriação de um aspecto da obra literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A união entre leitura e recursos digitais é uma possibilidade de agregar conhecimentos de modo diferenciado ao jovem leitor. Nesse contexto, as práticas escolares devem usufruir das oportunidades de conciliar os conteúdos básicos de sala de aula com os elementos modernos, utilizando as ferramentas digitais disponíveis na instituição escolar. Essas ações são positivas para o amplo desenvolvimento dos discentes, uma vez que destoam de aulas tradicionais e atraem os envolvidos para as tarefas em que o estudante é ocupa a posição de protagonista do aprendizado.

A Literatura e o texto literário são relevantes para a construção do hábito da leitura, sendo que ao realizar a leitura de diversas obras, o estudante pode se tornar um conhecedor de distintos contextos sociais e culturais. Nesse sentido, a intervenção escolar retratada neste artigo aproxima efetivamente o leitor do material literário, não se detendo apenas na teoria literária, conforme é defendido por Todorov (2009). Além disso, a intensa mediação do professor e a

preparação das atividades a serem desenvolvidas favorecem a participação dos discentes na aplicação das aulas, não recebendo informações prontas e sim o oposto, pois, estudantes e professor trocam experiências e crescem conjuntamente.

O uso do *software* “Bichos da mata escritor” no ambiente escolar viabilizou uma recriação diversificada de obras literárias clássicas da Literatura Brasileira. Nessa atividade, os discentes realizaram uma adaptação parcial da obra lida, tendo em vista as ferramentas disponíveis no *software*, adequando os elementos principais, como: as personagens, o cenário, a linguagem, as principais ações, entre outras funções necessárias para a recriação da narrativa. A elaboração do livro ilustrado por meio do recurso digital exigiu dos leitores uma compreensão total da obra literária, de modo que a recriação deveria ser coerente e manter uma linearidade entre as situações retratadas.

Diante disso, o estudante sente-se motivado e valorizado por ser o autor da própria adaptação da obra literária lida e debatida no espaço escolar. Com isso, Literatura e texto literário são dimensões básicas e relevantes para a construção do ser, de acordo com o que é determinado por Candido (2011), que reconhece o acesso a bons textos como um direito universal, uma necessidade básica. Em fim, a associação de obras literárias ao recurso digital concebem vivências singulares aos discentes, proporcionando autonomia na prática leitora e reafirmando que o leitor é capaz de interagir de modo eficaz com o contexto literário.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Ática, 1997.

ASSIS, Machado de. *Quincas Borba*. Porto Alegre: LP&M, 2014.

BAGGIO, Rodrigo. Real e virtual – O encontro. In: ESTEFENON, Susana Graciela Bruno.; EISENSTEIN, Evelyn. (Orgs.). *Geração digital: riscos e benefícios das novas tecnologias para as crianças e os adolescentes*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008. p. 139-142.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

FREITAS, Danielli; MAURELL, Joice Rejane Pardo; XAVIER, Virginia. A produção de histórias coletivas na alfabetização: uma experiência com o software “Bichos da Mata Escritor”. In: ROSA, Aline Brandalize Schwartzaupt da [et al.]. *Formação de professores em tecnologias educacionais: construindo práticas pedagógicas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 159-175. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/pdf/volume-31.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A Moreninha*. São Paulo: Ática, 1998.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 163-169.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela B. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

SOFTWARE. *Bichos da mata escritor*. Abril Educação.

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

UMA LITERATURA EM TRÂNSITO: NOTAS SOBRE *TURISMO PARA CEGOS*, DE TÉRCIA MONTENEGRO

Dra. Cimara Valim de Melo (IFRS)

*Repito que he perdido solamente
la vana superficie de las cosas.*
Jorge Luis Borges

*Este é um tempo de cegueira. Os homens não se veem.
Sob as vestes um suor invisível toma corpo
e na morte nosso corpo de medo é que floresce.*
Hilda Hilst

Homi Babha, em seu prefácio para o livro *Home, Exile, Homeland*, de Hamid Naficy (1999), destaca que é preciso ativarmos o sentido arcaico da palavra "exílico", visto que ela vai além das noções de deslocamento e deslocalização forçados ao carregar consigo uma imagem oculta, que nos remete a sua raiz latina – *salire*, saltar. O conceito de exílio está, pois, imerso em modos de significação que envolvem o atravessar de fronteiras para fora de nosso espaço de compreensão, a fim de podermos compreender o que ultrapassa os limites do óbvio e do visível. De modo semelhante, as representações literárias da contemporaneidade têm comumente explorado os sentidos dos deslocamentos, fazendo dos trânsitos geográficos elementos imprescindíveis à compreensão da alteridade e do que Babha (1999, p. xii) intitula de "ética exílica", pela qual experiências individuais do deslocamento traduzem-se em formas coletivas do exílio, produzindo modos de ver o estranho ou o estrangeiro em cada um de nós .

O romance brasileiro do século XXI, por sua vez, tem sido um espaço profícuo para a análise de como os trânsitos são representados pelo literário. Cada vez mais, escritores têm se mostrado preocupados em representar faces exílicas oriundas de tempo-espacos que transcendem a dicotomia local/global, abrangendo, em perspectivas que trazem consigo o transnacional, partidas e chegadas, próximo e distante, próprio e alheio. Seja na condição de imigrante, viajante ou exilado, narradores e personagens bebem na fonte de um mundo de fronteiras cada vez mais difusas, onde identidades precisam ser (des/re)construídas a todo o tempo frente aos reflexos culturais da globalização. Tomando como exemplo os últimos cinco anos, obras como *Outros cantos* (2018) e *Quarenta dias* (2015), de Maria Valéria Rezende; *A resistência* (2015), de Julián Fuks; *Írisz: As orquídeas* (2016), de Noemi Jaffe; *Bazar Paraná* (2016) e *Deserto* (2014), de Luiz Krausz; *Opisanie Świata* (2014), de Veronica Stigger; *Hanói*, de Adriana Lisboa; e *Turismo para cegos* (2016), de Tércia Montenegro, destacaram-se como finalistas e/ou ganhadores de prêmios literários nacionais e internacionais, trazendo à tona

personagens que, a partir de diferentes contextos, experienciam as noções de identidade e diferença pelo viés da estraneidade.

Tércia Montenegro, em *Turismo para cegos* (2016), *corpus* do presente estudo, reflete sobre a perspectiva exílica a partir da imagem da cegueira. Seja por meio de personagens marcadas pela fixidez – como a narradora e Pierre –, seja por aquelas carregadas de mobilidade – Laila e o avô de Pierre –, esse romance problematiza de modo peculiar as relações eu/outro. O fio pelo qual o enredo se desenrola e as personagens se interconectam é a história de Laila, filtrada pela narrativa de Pierre, a qual é, por sua vez, acessada sob a perspectiva da atendente da *pet shop*, que se debruça sobre a história de ambos após o fim da relação entre a artista plástica e o funcionário público. Com auxílio do recurso de reflexividade discursiva – também conhecido, a partir de André Gide (*apud* ANNABELA, 2010), como *mise en abyme*, ou seja, como "visão em profundidade e com reduplicação reduzida acerca de uma realidade" – temos a inscrição de uma narrativa dentro de outra, de modo similar, nas artes visuais, às caixas chinesas e às bonecas russas.

A necessidade de uma redefinição identitária face ao choque provocado pela cegueira súbita é o que move as ações de Laila, protagonista do romance. Por meio dela, chegamos, de início, à imagem do que Hall (1996, p. 2) chama de sujeito deslocado e descentrado, em busca de redefinição, visto que as identidades são construídas dentro, e não fora, do discurso. Do árabe "noite", a palavra *láylah* corrobora o estado de privação de Laila, submetida à escuridão devido ao diagnóstico súbito de "retinose pigmentar" (MONTENEGRO, 2015, 17). A partir do desconforto e da inadequação consequentes da cegueira, Laila experiencia a dor da interrupção da rotina aliada à dependência ao outro, e sua vida passa a ser (de/re)ajustada com o relacionamento que ela estabelece com Pierre – variação francesa de *pétros*, que significa pedra, rochedo – o qual, junto ao cão-guia homônimo, assume a função de protetor, namorado e servo, tomando conta de Laila e de sua arte. É com ele que ela, ser em constante fuga da realidade que a sufoca, passa a viajar, como mecanismo de escape à realidade insuportável, carregando consigo as agruras de quem se torna subitamente uma desterrada:

No íntimo, Laila começava a se despedir das suas telas e desenhos – embora o que mais lhe doesse fosse a iminência de esquecer uma obra de Vermeer, Rembrandt ou Velázquez. Nenhum aluno tinha condições de sondar aquele sofrimento, e ela não tentou dividi-lo com ninguém, muito menos com o terapeuta que os pais lhe agendaram, praticamente à força. Também no curso de artes, nenhum colega adivinhou seus medos – apesar de serem medos recorrentes em quem estudava pintura e dependia, de maneira tão essencial, da visão. (MONTENEGRO, 2015, p. 18).

Laila e Pierre, cada um a seu modo, passam então a pisar "territórios confusos" (MONTEGRO, 2015, p.22), estrangeiros que são dessa nova condição – de cega e guia, noite e rocha. Laia perde "as ideias de inteireza" e passa a acessar o mundo "apenas por fatias", como se estivesse "em um território absolutamente estrangeiro" (MONTEGRO, 2015, p.45). Em contraste com a passividade da narradora, Laila luta contra a imobilidade gerada pela escuridão permanente e estabelece, em sua imaginação, mecanismos de fuga:

Laila também me intrigou: seu modo de abandonar o mundo, desprezando o visível (como fatalmente ocorria), indicava o contrário do meu ponto de localização. Estávamos em extremos, e cheguei a pensar que, apesar da doença, ela era muito mais livre. Tinha uma segurança no delírio, uma ânsia que jamais pratiquei – porque sempre fui barrada pela expressão dos outros, seus rostos e juízos. (MONTEGRO, 2015, p.170)

A revolta de Laila se materializa em cada uma de suas pequenas perversidades com Pierre e pessoas próximas, com sua ironia e sua fúria. Da visão às formas difusas, as imagens começam a perder foco e produzir frente a seus olhos abertos ou fechados alucinações óticas, feitas de "figuras com padrões de mosaicos islâmicos, e estranhas decorações espanholas" (MONTEGRO, 2015, p.196) até o momento em que esse universo rico de imagens cede lugar à escuridão: "Mas um dia isso parou; o espaço se converteu num cinza adensando rumo ao preto. Ela odiou os médicos, seus inflexíveis presságios. Rasgou todos os desenhos para, em seguida, largar o curso de artes visuais." (MONTEGRO, 2015, p.197) As atitudes de resistência de Laila acompanham a narrativa e culminam com a traição, vista por Pierre como "fuga radical", expressão de rebeldia frente a um mundo que a coloca em uma posição de exilada.

Uma traição não é coisa que se bata no tapete; está mais para mancha indissolúvel. E no entanto ele estaria disposto a conviver com isso, ignorando o futuro até que a mancha se tornasse borrada ou menos nítida. Mas Laila recusou sua companhia e fugiu. Foi-se embora alegremente, sem remorso ou sensação de vexame, durante a exposição que Pierre havia organizado em Parcuru. [...] Laila devia ter planejado o golpe com antecedência, como quem calcula o momento de atacar logo após uma carícia. Ela precisava de um gesto despropositado, um ato desleal que a fizesse sentir-se viva. (MONTEGRO, 2015, p.155-156)

Acessamos, assim, à medida que entramos na história de Laila pelos reflexos narrativos de Pierre e da atendente, visões do exílio, as quais passam pelo 'outro' classificado por Augé (1997, p. 25) como estrangeiro: "O outro, sem os prestígios do exotismo, é simplesmente o estrangeiro, frequentemente temido, menos porque é diferente que por estar demasiadamente próximo de nós". Esse temor é percebido em Pierre em relação a Laila; visto o constante receio que o impede de resistir à personalidade impositiva, controladora e exigente da namorada.

Assim como o cão-guia homônimo, Pierre, "espera o sinal para agir" (MONTENEGRO, 2015, p.72), desculpa-se por Laila (MONTENEGRO, 2015, p.73) em situações de constrangimento e aceita sua "ironia e violência" por se sentir "responsável" (MONTENEGRO, 2015, p.124) e, ao mesmo tempo, atraído por sua força e condição. Entrar na intimidade de Laila, mesmo que cometer uma infração (MONTENEGRO, 2015, p.125), significava experimentar a fúria, ser humilhado, ter exposta a sua fraqueza, aceitar tudo "resignado como alguém que merece uma vingança" (MONTENEGRO, 2015, p.129). Laila, ao mesmo tempo próxima de distante de Pierre, muitas vezes "não parecia estável ou sequer definida", invadindo território alheio e provocando hesitação "entre raiva e paralisia"(MONTENEGRO, 2015, p.130), a exemplo do comportamento apresentado no jantar com colegas de trabalho de Pierre: "não reparem nos meus modos, eu sou cega"(MONTENEGRO, 2015, p.129-130) Laila não apenas se percebe estrangeira frente às pessoas: é estrangeira para si mesma, buscando um lugar enquanto alguém que nem ela mais reconhece visto o ilhamento que a circunda:

E ali, no meio de tantas carcaças, saberiam os especialistas se aquele – Laila – tinha as cavidades típicas de um cego, traços particulares que a incluíam (apesar de nenhum osso faltar) no grupo dos aleijados? Ela explorava a dúvida, enquanto os dedos percorriam os sulcos, o desenho dos buracos sob a pele do rosto. Pensava nas máscaras de feira, com espaços para olhos, nariz e boca – todas mortas quando estavam sem o recheio das pessoas que as vestiam. "Eu também estou semimorta", disse. "É um semissuicídio. [...]" (MONTENEGRO, 2015, p. 94)

Gritos, desespero, aversão, crises de pânico, decepção, depressão, raiva – Laila resiste ao exílio interior provocado pela cegueira, com a qual não se acostuma, à qual não se molda, pela qual não atinge a redenção: "Ela não era uma heroína, não era exemplar. Não se tornou bondosa por causa da cegueira (MONTENEGRO, 2015, p.58). De acordo com John Peters (1999, p. 19), a condição exílica é geralmente acompanhada pelo choque, pela perturbação e pela sensação de perda, bem como pela distância daquilo que se tem como familiar – o lar de origem, o estado de ser de origem. É uma condição essencialmente individual de deslocamento em relação a um espaço ou condição anterior, em relação ao/à qual há a sensação de falta ou vazio. O exílio pressupõe mobilidade e se relaciona aos papéis sociais do estrangeiro, do forasteiro e do andarilho, para os quais a ideia de 'lar' torna-se difusa. É uma espécie de missão ou de provação, motivada por um trauma que serve como elemento motivador da busca pelo lugar de origem (PETERS, 1999, p. 38), feita por aquele que experiência o desterro. Nas palavras de Edward Said (2000, p. 173), o exílio envolve "a perda de algo que é para sempre deixado para trás" É na condição exílica que percebemos a personagem Laila – tanto pelos sentimentos

paradoxais que a acompanham no exílio interior gerado pela cegueira quanto pela ânsia de movimento, expressa nas viagens projetadas e/ou realizadas.

A viagem possui, nesse sentido, uma dimensão simbólica, que corrobora a construção identitária das personagens moventes, visto que produz consequências ao sujeito e em sua relação com o mundo. No romance em análise, a viagem se apresenta como elemento de harmonização de Laila, pela qual ela recupera um pouco de si: "Viajar é a única forma de eu saber que o mundo existe." (MONTENEGRO, 2015, p.98) Por meio dela, a personagem busca fugir da imobilidade causada pela cegueira e sente-se livre do tempo-espaço sufocante que a persegue. Em sua simbologia, a viagem contempla a busca da verdade, a descoberta interior e o encontro com a morte: "a viagem exprime um desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas, mais do que de um deslocamento físico. Indica uma insatisfação que leva à busca por novos horizontes, mas que não passa de uma fuga, pois os "verdadeiros viajantes são aqueles que partem por partir". Insatisfeitos, eles "sonham com o desconhecido mais ou menos inacessível", o que faz da viagem "o signo e o símbolo de uma perpétua recusa de si mesmo". (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 951-952). É justamente essa insatisfação e essa recusa que percebemos no âmago da personagem Laila, em sua noite interior, o que a coloca em uma posição diferente da do turista em relação à viagem.

Caren Kaplan (1996, p.5) considera a viagem como um conceito moderno, ora vinculado a comércio, ora a lazer, pela qual surgem as ideias de diversão em massa e turismo internacional, cada vez mais intrincados a culturas contemporâneas transnacionais. Pela viagem, surgem formas distintas de deslocamento, as quais produzem imigrantes, refugiados, exilados, nômades, sem-teto, andarilhos e turistas, produtores de discursos enredados geografias culturais. O mundo mudou ao ponto em que as fronteiras espaciais se tornaram difusas; assim, "para questionar o conceito de viagem, é necessário problematizar a função ideológica das metáforas em discursos do deslocamento" (KAPLAN, 1996, p.26).

Sucessores dos peregrinos, o andarilho e o turista são, para Zygmunt Bauman (1996), metáforas da estratégia pós-moderna movida pelo horror de ser tornar fixo ou enraizado. Eles lançam suas raízes em indivíduos e espaços marginalizados, mas, para além deles, compõem verdadeiros estilos de vida na contemporaneidade. O andarilho, em sua experiência pelos espaços da cidade – *the-city-as-the-stroller's-haunt* como quer Bauman (1996, p. 27) = faz dela sua companheira, de modo que a presença de estranhos não interfere em sua essência inatingível. Por outro lado, o turista possui um propósito em seu deslocamento, imergindo em espaços de estranhamento e exotismo que não chegam a permanecer em si, pois, enquanto elementos de 'consumo', os espaços visitados se esvaem com o fim da viagem. No universo do

turista, o retorno a casa está previsto: "ter um lar é parte do pacote de segurança"; é na "placidez do lar" que as malas são desfeitas, que tudo é óbvio e familiar (BAUMAN, 1996, p. 30). Enquanto turista, Laila sente a necessidade de mais espaços de liberdade, que se traduzem em risco e aventura – as "estradas serpenteantes" de Ouro Preto (MONTENEGRO, 2015, p. 73), as trilhas e os desfiladeiros da Chapada Diamantina (MONTENEGRO, 2015, p. 100), a fuga para a Argentina "na companhia de um pretenso artista que costumava repudiar (MONTENEGRO, 2015, p. 190)" – a protagonista porém não chega a encontrar um lar no espaço que passa a compartilhar com Pierre desde que este "resolveu chamá-la para morar em seu apartamento": junto a ele, torna-se "um fardo", pesando "numa espécie de preço que ele devia pagar por sua companhia" (MONTENEGRO, 2015, p. 124).

Para além da do turista, Laila, em seu desenraizamento, retoma a imagem do andarilho solitário presente nas memórias de Pierre sobre seu avô. Mais do que viajar, ela precisa mover-se pelo mapa mental construído em sua imaginação. "Talvez viajar recuperasse uma espécie de infância" (MONTENEGRO, 2015, p.80), aproximando geografias e memórias pelo tempo-espaço móbil. De acordo com Cecily Raynor (2015, p. 178), narrativas da migrância "expõem a artificialidade das fronteiras espaciais, ampliando e interrompendo noções fixas de tempo e espaço, em um intrincado processo de negociação e apropriação cultural. A imobilidade e a fixidez são sufocantes para Laila, que vive um mal-estar constante, fazendo da viagem um refúgio: "As viagens traziam o paraíso, a harmonia de relaxamento, mas bastava que Laila voltasse à rotina para sentir-se mal." (MONTENEGRO, 2015, p.104) A retornar à rotina do apartamento, vem à tona o aglomerado de perdas que a acompanha: "Ontem me lembrei dos espelhos, e hoje das fotografias, tudo que vou perdendo." (MONTENEGRO, 2015, p. 77) Viajar significa mover-se, sair do enclausuramento e do peso na realidade que a oprime e deprime. Assim, como no mapa desenhado pelo avô de Pierre, Laila registra na própria alma seus trajetos:

A alma de Laila, àquela altura, teria um desenho bem rico. Trajetórias por Minas e Bahia riscaram um gancho imaginário, com uma curta espora, e agora o esboço se alargava em meia-lua. Pierre por acaso encontrou a mãe dela no supermercado e ouviu sobre Buenos Aires, o que significava uma Laila arredondando o traço, num percurso para baixo e para a esquerda. (MONTENEGRO, 2015, p.172)

De modo semelhante, a narrativa percorre o mapa físico usado pelo avô e guardado por Pierre – uma relíquia do passado que aproxima o sujeito de seus espaços de passagem:

O avô era um andarilho incansável, conforme disse. Na juventude adquiriu um mapa do mundo que costumava desenrolar solenemente como se fosse um papiro, para depois de um tempo guardá-lo de volta — um canudo da grossura de um telescópio, que o acompanhou em todas as bagagens. Era um incômodo que ele não dispensava,

pois a cada cidade visitada punha no mapa um círculo colorido, fazendo um risco feroz, para ligá-las. O traço saltava oceanos, se a viagem fosse de avião. Quando o avô estava muito velho, o zigue-zague de seus trajetos finalizou um desenho confuso, cheio de ângulos. Então ele percebeu que se tornava cego e contratou um marceneiro para que lhe fizesse a réplica da figura que durante anos esboçara sobre o mapa. Assim o desenho tornou-se palpável, numa estranha peça de madeira. O avô já não podia enxergar, mas carregava consigo a miniatura dos trajetos que percorrera. Nos seus últimos dias, passou a dizer que aquele era o formato de sua alma. [...] (MONTENEGRO, 2015, p.15)

O mapa, em sua representação simbólica do mundo, carrega consigo não apenas lugares, mas distâncias, formas, tamanhos, pontos de referência, contornos, rotas, fronteiras. É por sua característica essencialmente visual que o mapa contrasta com a cegueira das personagens viajantes. Laila e o avô – ambos moventes, a buscar sentidos para além do território visível – (re)criam cartografias da sua condição alienígena. Por eles, o estrangeiro toma forma, pois tudo e todos a sua volta provocam estranhamento. Ela ocupa, nesse sentido, o tempo-espço da diferença, essencial para a compreensão do estrangeiro: "poderia mentir que está num território absolutamente estrangeiro, e sente que em pouco tempo acreditaria nisso [...]".(MONTENEGRO, 2015, p.45). O estrangeiro, para Julia Kristeva (1991), é elemento vital para a compreensão de relações identitárias em uma sociedade – ele é a face oculta de nossa identidade. Nesse sentido, Kristeva (1991, p. 127) questiona: "é possível" uma sociedade sem estrangeiros? Tal simbiose pode ser explicada pelo fato de que o estrangeiro, em suas relações de não pertencimento ao lugar onde se encontra, ao grupo em que está circunscrito, ocupa a posição do 'outro' e deixa à mostra a heterogeneidade do mundo.

Na história contada por Pierre à narradora, a tentativa do avô de preservação do mapa ilustra, por outro lado, a ânsia pela apreensão do tempo-espço, gravada na simbologia contida nos círculos e riscos desenhados no mapa, o que faz desse conjunto a representação de sua própria alma. Segundo Daniel Ribeiro (2015), a leitura de mapas envolve a criação de "estruturas mentais de reconhecimento do espaço a partir da interpretação de seus signos visuais", produzindo "analogias sobre o mundo representado, mesmo que esse mundo pertença ao universo da ficção". No caso do avô de Pierre, a cartografia torna-se espelho distorcido de seu íntimo, e a sua reprodução na peça de madeira transpõe, em face da cegueira, sensações do visual para o tátil, em um jogo de representações que formam um "o retrato do avô por dentro", "um monumento íntimo, incompreensível para a maior parte das pessoas", mas que, para Laila, tem efeito impulsionador para a construção de uma trajetória própria: "queria saber o modelo da alma que tenho" (MONTENEGRO, 2015, p. 16).

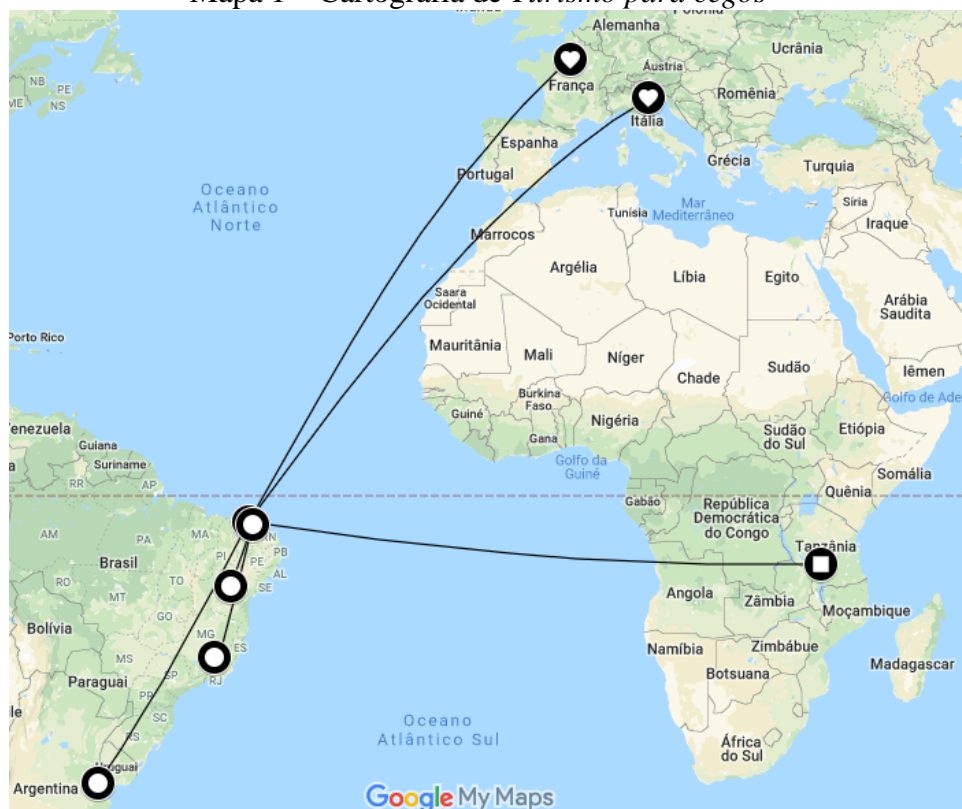
A narrativa cartográfica de Montenegro revela, contudo, a problemática da cegueira por meio do que aquela esconde aos olhos do leitor. Impedido de enxergar através do jogo de ilusões

existente entre a fantasia e a verdade dos fatos, ele é tragado pela narrativa *en abyme*. Ao ver pelas lentes da atendente, que filtra a história de Laila pelas lentes de Pierre, temos a perspectiva ofuscada por uma sucessão de fatos contados e recontados, formando um casulo de (re)invenções, até chegarmos à desconfiança da narradora acerca de tudo o que foi narrado:

Nunca tive um avô andarilho", afirmou. "Os meus antepassados viveram na rotina de comércio ou escritório, sem nenhuma crise. Só eu saí assim." O silêncio parecia sugerir que perguntasse como era aquele *assim*, mas pensei nas enganosas ideias, nos equívocos contidos numa frase. "Ninguém é o que aparenta" palpitava dentro da caderneta que eu tinha deixado sobre a cômoda, no quarto. E havia uma coisa mais séria a saber. Dentro todos os episódios, a viagens por Minas, pela Bahia, os piqueniques e excursões, tudo o que Pierre dissera ter feita para Laila – o que acontecera de fato? "Cada minuto", ele respondeu. [...]

Larguei a escultura no sofá, apressada porque lembrei que tinha visto algo na estante, um grande rolo empoeirado, que só podia ser... E sim, era justo um mapa-múndi, agora se desenrolando, aberto como uma janela. Coloquei minhas sandálias nas extremidades, para deixar o mapa esticado no chão. "Isso também não foi do seu avô", concluí. Não havia marcas, círculos coloridos apontando para locais, nem linhas que ligassem pontos como estações. (MONTENEGRO, 2015, p. 215)

É pelo mapa que a narradora acessa a história não contada por Pierre e seu jogo de aparências que ofusca a verdadeira história perante os olhos do leitor. O poder imagético da cartografia na literatura é explorado por Franco Moretti (2003, p. 13), segundo o qual o mapa é "uma ligação que se torna visível" e, com isso, permite a análise de relações entre geografia e arte pelo modo como realça "a natureza espacial das formas literárias: cada uma delas com sua geometria, suas fronteiras, seus tabus espaciais e rotas favoritas"(MORETTI, 2003, p. 15). No romance de Montenegro, a espacialidade pode ser visualizada pelo diagrama narrativo que se estabelece por meio de três camadas – a primeira compõe os espaços trilhados; a segunda inclui os espaços imaginados, alvo de desejo e fuga; a terceira contém a rota representada por Pierre "diante dos continentes"(MONTENEGRO, 2015, p. 216) impressos no mapa. Tais representações podem ser visualizadas pelo Mapa 1:

Mapa 1 – Cartografia de *Turismo para cegos*

Legenda: ●primeira camada ♥segunda camada ■terceira camada
 Fonte: Autoria própria (via Google My Maps).

O mapa representa, nessas camadas entrelaçadas à narrativa, fugas, desejos e projeções da memória, os quais provêm, essencialmente, da relação estabelecida entre as personagens Laila/Pierre e Pierre/atendente. Laila, mesmo sem poder "guardar uma memória física" (MONTENEGRO, 2015, p. 77) ou ter acesso à natureza pictórica dos mapas "– os quais se assemelham à concretude de sua arte – põe-se a "desmontar territórios imaginários, traçando-os com novos formatos, numa arquitetura desvairada" (MONTENEGRO, 2015, p. 46).

A cegueira, elemento simbólico vital à construção da narrativa de Montenegro e desencadeadora dos deslocamentos vividos pelas personagens – avô, Pierre e Laila – pode ser lida como uma forma de problematização da visibilidade cada vez mais difusa na contemporaneidade. Também é um convite a outros modos de ver ou, como quer Italo Calvino (1990, p. 107-108), a "pensar por imagens":

Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo. Se incluí a Visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado,

deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, "icástica".

Formas de ver a si e ao mundo sem artifícios ou simulacros parece ser um dos desafios do século XXI. A visibilidade proposta por Calvino cede lugar à escuridão de nosso tempo, cujas imagens fazem-se ruínas enquanto perdemos a capacidade de ver. Em meio à cegueira e à imobilidade, o romance de Montenegro, em um ato de resistência, ilumina a escuridão de Laila com trânsitos e arte. Assim, o impasse individual da protagonista, de Pierre e da narradora estende-se ao de um país às escuras, cuja coletividade perde a noção de si: "Quando Laila ficou cega, perdeu a noção dos espaços de seu corpo, ou pelo menos passou a estranhá-los, cada membro independente como um ator que se destaca através de um gesto. Por não enxergar, colocou-se em fragmentos, afastada de sua aparência." (MONTENEGRO, 2015, p. 144)

A experiência da cegueira passa pelo diagrama cartográfico do avô de Pierre, pela viagem cega empreendida por Laila e, como experimento do duplo, pela narradora, a qual projeta em si a escuridão da protagonista: "virei a deusa da Justiça, mas me faltavam a espada e a balança." (MONTENEGRO, 2015, p. 193) A cegueira, assim, torna-se não apenas fato vivido e narrado, mas metáfora da fragilidade do humano e, por instância, do coletivo, frente a um mundo ambivalente; por um lado, associa-se aos atos de "ignorar a realidade das coisas, negar a evidência"; por outro, ao de "ignorar as aparências enganadoras do mundo", englobando "fasto e nefasto, positivo e negativo" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 217). Tal metáfora acompanha não apenas a construção da imagem ambivalente da protagonista – na forma como ela enfrenta o exílio de sua condição pelo deslugar de quem está aquém –, mas também se entranha nas demais personagens, cegas em seus limites e ilusões, em suas incertezas e fragilidades. A cegueira como projeção metafórica é explorada pela narradora de modo concreto e invoca a imagem da Deusa da Lei, Têmis, protetora dos oprimidos, por meio da qual a justiça é definida a partir dos princípios das leis divinas e morais, da verdade e da sabedoria para a obtenção do equilíbrio do mundo entre o caos e a ordem (GRIMAL, 1997, p. 435) Para a narradora, "ficar cega é entrar numa outra consciência. A análise do real passa por vias diferentes: compara-se de uma nova maneira, para entender as coisas." (MONTENEGRO, 2015, p. 193) A partir dessa premissa, ela exercita a cegueira para compreender Laila, com um lenço preto sobre o rosto, e descobre, em um estado de vertigem, que "o silêncio não existe", há "uma resistência no ar" "o horizonte desmorona" e "a experiência é a única medida" (MONTENEGRO, 2015, p. 194).

Outra forma de pensar a cegueira, para além da metáfora, consiste em observá-la "como uma forma específica de experiência, caracterizada pelo limite, pela exposição do ser humano

à fronteira do inumando, da incomunicabilidade, da impossibilidade de viver senão em uma condição trágica" conforme Jaime Ginzburg (2004, p.57) destaca ao explorar a experiência do limite na literatura como representação da "fragilidade da condição humana" na "era das catástrofes". Para ele, "poucas imagens e experiências podem ser tão contundentes na representação desses elementos quanto a cegueira. (GUINZBURG, 2004, p. p.57)"

É por essa perspectiva que a cegueira se une à noção de exílio, em um jogo entre mobilidade e imobilidade. Assim como no mapa, o espaço do cego é compreendido de forma esquemática, como diagrama (PEIRCE, 1906); tal ausência de uma estrutura una, como a imagem de um espelho roto, ilustra a face do deslocado, cujas memórias em estilhaços não dão conta dos caminhos percorridos. Laila – nomeada a própria escuridão – carrega consigo essa desagregação; por isso, sente necessidade do movimento – de caminhar, nadar, viajar – e recusa a estagnação, mesmo sabendo que, após cada viagem, a memória que sobra também é ruína:

Deve existir uma teoria de viagens que justifique os espaços entre um passeio e outro", ela prosseguiu. As pausas seriam retomadas de fôlego. Feito um mergulhador que volta à tona, mas desejando a próxima imersão: o viajante volta para casa e suporta a rotina, porque trouxe recordações. Mas Laila não podia guardar uma memória física., prolongar o prazer – o que lembraria de específico? (MONTENEGRO, 2015, p. 77)

De modo mais amplo, a cegueira gera o mergulho no desconhecido por sujeitos que, devido a ela, tornam-se estrangeiros a tatear na escuridão de um mundo ao qual sobrevivem como exilados. A visão desse mundo é dada de modo fragmentário, em pedaços, de modo a impossibilitar uma identidade definida, como Pierre observa "sobre estarmos despreparados para o mundo, todos cegos e tateantes em relação à vida" (MONTENEGRO, 2015, p.58) Em relação à falta de uma identidade fixa, Hall (2005, p. 8, grifo do autor) destaca que "*identidades culturais* são aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento', a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Laila é a personificação desse não pertencimento, e a posição de artista contribui a seu questionamento acerca de si e do mundo, a uma resistência que vai do brado ao silêncio (BOSI, 1977)

É nesse sentido que cegueira e exílio se entrelaçam em *Turismo para cegos*, pois às personagens faltam horizontes alternativos. Ginzburg (2004, p. 62) percebe a cegueira como "uma forma de exílio, um exílio do sujeito sobre si mesmo, que deve seguir andando apesar do senso de limite." Com ela, o mundo desaparece "através do desaparecimento do próprio sujeito", fato que a aproxima, na perspectiva de Laila, de um "suicídio parcial, como toda mutilação" (MONTENEGRO, 2015, p. 97)

Levando em conta o romance de Montenegro, percebemos, na narrativa brasileira contemporânea, a problematização de um mundo em seu limite, marcado pela incapacidade de ver. Dele restam ruínas, cegueira e desumanização, trazidos pela noite escura que paira sobre o ser. A tragédia individual de Laila traduz, desse modo, o impasse coletivo a que fomos submetidos e nos faz questionar o Brasil que surge entre as sombras de sujeitos fragmentados, andarilhos de tempo-espacos a que não pertencem, exilados na própria terra – um Brasil imerso em uma cegueira intoxicante, em um silêncio atônito; um mundo do qual resta o trauma e ao qual o 'eu' resiste em meio ao exílio e ao desamparo. Nesse sem-rumo, resta "a reflexão sobre o impacto traumático da desumanização [...] em meio aos projetos autoritários de formação social", a qual se faz por meio de obras literárias em que pulsam "vozes caladas, sujeitos que nunca puderam conduzir suas próprias trajetórias", "desamparados *como qualquer um de nós*" (GINZBURG, 2004, p. 63, grifo do autor). É nesse espaço de cegueira que escritores como Tércia Montenegro encontram lugar para tecer uma luz, uma passagem, "desprezando o visível"(MONTENEGRO, 2015, p. 170) que ora desconforta, ora aterroriza os que ainda possuem um feixe de lucidez.

REFERÊNCIAS

- ANNABELA, Rita. Mise en abyme (ou mise em abîme). In: *E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia*, 2010. Disponível em: < <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/mise-en-abyme/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- AUGÉ, Marc. *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. From Pilgrim to Tourist: or a Short Story of Identity. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996.
- BOSI, Alfredo. Poesia resistência. In: BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1977.
- BHABHA, Homi. Culture's In-Between. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996.
- BHABHA, Homi K. Arrivals and Departures. In: NAFICY, Hamid (ed.). *Home, Exile, Homeland: Film, Media, and the Politics of Place*. New York; London: Routledge, 1999.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 23.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

HALL, Stuart. Who Needs Identity. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KAPLAN, Caren. *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*. Durham; London: Duke University Press, 1996.

KRISTEVA, Julia. *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press, 1991.

MORETTI, Franco. *Atlas do romance europeu: 1800-1900*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PEIRCE, Charles S. S. Prolegomena to an Apology for Pragmaticism. *The Monist*, v.16, n.4, 1906, p.492–546. Disponível em: <https://doi.org/10.5840/monist190616436>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PETERS, John D..Exile, Nomadism, Diaspora: the Stakes of Mobility in the Western Canon. In: NAFICY, Hamid (ed.). *Home, Exile, Homeland: Film, Media, and the Politics of Place*. New York; London: Routledge, 1999.

RAYNOR, Cecily.Linguagem, espaço e nação: um mapeamento das identidades multigeográficas do protagonista imigrante. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 45, p. 159-182, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n45/2316-4018-elbc-45-00159.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

RIBEIRO, Daniel Melo. *Cartografia literária: uma abordagem cartossemiótica sobre a Guerra dos Tronos*. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CULTURA. São Paulo: Universidade Casper Líbero, 2015. Disponível em: https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/comcult/daniel_melo_ribeiro.pdf. Acesso em 15 nov. 2019.

SAID, Edward. Reflections on Exile. In: SAID, Edward. *Reflections on Exile & Other Literary and Cultural Essays*. London: Granta, 2000.

**PENSANDO A IMIGRAÇÃO POR MEIO DOS OBJETOS: REFLEXÕES
SOBRE A IMIGRAÇÃO SENEGALESA EM CAXIAS DO SUL-RS, A PARTIR
DE UMA EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL**

Me. Cristiano Sobroza Monteiro (UNICAMP/UCS)
Dra. Juliana Rossa (Faculdade Murialdo)

“Porque cultura é uma coisa, a única coisa que a gente tem que dar respeito, porque cultura é uma coisa universal, todo mundo tem cultura. Só que tem algumas que... Ah, eu saio do Senegal, chego no Brasil e vou pegar o jeito do brasileiro? Não! Vou pegar o jeito do brasileiro pra quê? Só que se tu sai do Senegal e tu mora aqui, tem que respeitar a cultura brasileira mesmo. Então, a solução que eu vi aqui é: a gente tem que mostrar a cultura, mostrar tudo que tem de cultura lá no Senegal, tudo que a gente tem, roupas, tudo, tudo, tudo... A língua que a gente fala, é uma cultura também, só que a língua Wolof é difícil (risos). Mas, a roupa que a gente usa, o cumprimento que a gente tem, o respeito, tudo, tudo, tudo. Esse tipo de negócio assim é cultura. E aí tem que mostrar para os brasileiros.”
(Gora Wade, 2015)

INTRODUÇÃO

No ano de 2015, produzimos um vídeo intitulado “Materialidades na Imigração – Senegaleses em Caxias do Sul”, por meio qual almejávamos compreender aspectos concernentes à cultura e ao modo de vida dos imigrantes senegaleses que, desde meados de 2008, passaram a chegar à cidade de Caxias do Sul-RS⁶. A proposta central do vídeo era retratar a materialidade presente no cotidiano dos senegaleses. Interessávamo-nos em reconhecer a dinâmica que envolvia usos, trocas e circulações de objetos que os acompanhavam em seus deslocamentos pela *urbe*. Alguns dos objetos, de uso ritual e íntimo, percorriam milhares de quilômetros, desde as cidades senegalesas das quais provinham os imigrantes, enquanto outros, voltados às relações mercantis, eram oriundos de regiões de comércio popular do Brasil. Nos deslocamentos, os objetos revelavam hierarquias de circuitos, formas de inserção dos imigrantes na cidade e de pertencimento religioso e étnico e apontavam os canais por onde fluíam pessoas, símbolos, sentidos e matéria.

Composto por narrativas em primeira pessoa de quatro imigrantes senegaleses, aos quais foi solicitado que elessem um objeto que representativo de sua experiência migratória para

⁶ Caxias do Sul é a o maior município da região conhecida como Serra Gaúcha e possui cerca de 435.564 habitantes (IBGE, 2010). É onde se concentra o maior número de empresas do polo metal mecânico gaúcho e o segundo do Brasil. A Serra Gaúcha é composta por 47 municípios, sendo os mais conhecidos Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Gramado e Canela.

Caxias do Sul, o vídeo tinha como objetivo focar a temática da cultura material nos estudos migratórios. Na ocasião, argumentamos que os objetos representavam mais do que insígnias identitárias, eles eram articuladores das novas relações de trabalho dos senegaleses no País, permitindo a manutenção dos vínculos de reciprocidade e obrigação moral com a família no Senegal, atualizando os elos de pertencimento e memória com a terra natal.

Na oportunidade em que gravamos a o vídeo⁷, os interlocutores elegeram os seguintes objetos como ponto de partida para a constituição de suas narrativas:

- Cheikh Gueye trouxe uma touca e uma bolsa sagrada do *Muridismo*⁸ chamada de *mahtoun*, um objeto de couro, que lembra uma pequena carteira, usado juntamente com um cordão amarrado ao pescoço. O *mahtoun* serve para guardar textos do Alcorão e outros textos religiosos.

- Gora Wade optou por falar sobre a sua *kourous*. É um objeto que possibilita a contagem do número de rezas durante a “*priera*” (prece). Os senegaleses dizem que é um objeto equivalente ao terço para o catolicismo.

- Baba Ndiaye apresentou uma maleta de trabalho, repleta de relógios, correntes e pulseiras.

- Abdoulath Ndiaye apresentou seu telefone celular.

O documentário inicia com uma breve apresentação de cada um deles (nome, idade, cidade de origem, ocupação), e, posteriormente, os interlocutores vão entrando em cena os objetos, aos quais foi conferida uma historicidade particular e um sentido de valor, tanto simbólico como econômico. Da relação com os objetos, emergem fragmentos sobre suas trajetórias de vida, que vão se entrecruzando com narrativas sobre moralidade religiosa, perseverança e trabalho, violência e racismo, fé e saudade.

A partir de nossa experiência na produção do vídeo, esse trabalho norteia-se a partir da seguinte questão: Quais sentidos e significados são conferidos aos objetos elegidos pelos imigrantes senegaleses como representativos de suas experiências migratórias e de vida em Caxias do Sul?

Os objetivos norteadores do trabalho são os seguintes: detalhar o processo de produção do vídeo “Materialidades na Imigração – senegaleses em Caxias do Sul”, a escolha dos

⁷ A gravação foi realizada no Centro de Teledifusão de Caxias do Sul da Universidade de Caxias do Sul. Contamos, na ocasião, com todo o aporte de recursos visuais necessários para a gravação.

⁸ Cerca de 90% da população do Senegal, segue o Muridismo, uma fraternidade muçulmana, com forte influência do Sufismo, praticada no Senegal e na África Ocidental. O Muridismo nasceu no final do século XIX, fundada pelo líder religioso Cheick Ahmadou Bamba Mbacké (1853-1927), que foi uma personalidade fundamental na história do Senegal, de grande carisma e autoridade espirituosa e política, tendo um papel muito importante no movimento de oposição ao regime colonial francês.

interlocutores, o período das gravações, a opção de formato e o processo de edição e distribuição; analisar os objetos escolhidos pelos imigrantes, dando enfoque aos significados religiosos, econômicos, políticos e comunicacionais de cada um deles; e destacar a importância de se aprofundar a perspectiva dos estudos sobre cultura material e produção audiovisual no campo dos estudos migratórios.

METODOLOGIA

Por meio da abordagem etnográfica (PEIRANO, 2014), viemos desde 2012 desenvolvendo pesquisas sobre a temática migratória em Caxias do Sul. Com o olhar atento e sensível requerido por quem se utiliza da etnografia, neste trabalho, buscamos entender o significado que os senegaleses atribuem aos objetos e reconhecer como são constituídas as formas de conexão transnacionais por onde fluem pessoas, sentidos e matérias. Damos enfoque, também, à produção do vídeo “Materialidades na Imigração – Senegaleses em Caxias do Sul”, desde a escolha dos entrevistados, passando pelo processo de gravação, edição e distribuição, buscando evidenciar a importância dos recursos audiovisuais para a pesquisa de campo (GOLDOPHIM, 1995). Este estudo é resultado da utilização de um conjunto de técnicas apresentadas pela etnografia, como a observação direta, a escrita dos diários de campo e as entrevistas abertas, que não se circunscreveram apenas ao dia no qual ocorreu a gravação do vídeo, mas que, de alguma forma, vem tangenciando todas as nossas pesquisas em Caxias do Sul⁹.

APORTE TEÓRICO

Neste trabalho, almejamos indicar, como cada um dos objetos elegidos pelos imigrantes senegaleses, ao serem colocados em uma perspectiva interpretativa, histórica e temporal, permitem uma aproximação à realidade social dos sujeitos. Nesse sentido, é indispensável um olhar à “sinergia entre os processos globais” que unem migrantes a essa localidade (FELDMAN-BIANCO, 2009, p. 23), ou seja, como através da materialidade em circulação, pode-se reconhecer as práticas transnacionais dos imigrantes em Caxias do Sul, que acabam

⁹ Cristiano Sobroza Monteiro realiza doutorado em Antropologia Social (Unicamp), e tem como enfoque de pesquisa a cultura material e as formas de conexão transnacional dos imigrantes senegaleses em Caxias do Sul. A sua pesquisa trata de analisar as malas de viagem e de trabalho dos senegaleses em Caxias do Sul. Juliana Rossa concluiu em 2018 doutorado em Letras (Associação Ampla UCS-UniRitter), cujo objeto de estudo foram a poética vocal e a performance dos cantos religiosos de senegaleses murides.

por “re-escalonar e re-estruturar” a cidade, elucidando processos locais e globais (ÇAGLAR; GLICK SCHILLER, 2006).

Segundo Douglas (2009), é conhecendo uma certa organização social que se pode dotar os objetos de valor e pensá-los como aptos a circular como marcadores de um conjunto particular de papéis sociais em um *sistema vivo de informações*. Um aparelho de televisão comprado por um pescador Muria da região de Bastar na Índia, revelou para Gell (1986) um complexo repertório sobre o consumo como uma forma de ação simbólica em um contexto marcado por transformações sociais advindas de mudanças tecnológicas¹⁰.

Embora operem como suportes físicos que comunicam, no plano material e visual, identidades e hierarquias sociais, os objetos adquirem significados quando inseridos em uma teia de relações sociais, econômicas e políticas mais amplas. Lobo (2012) apontou que os fluxos transnacionais, no contexto migratório em Cabo Verde, consolidavam redes sociais, familiares e culturais entre os emigrantes e sua comunidade de origem, configurando um complexo sistema de trocas e circulação de presentes, objetos, encomendas, dinheiro e informações. Os fluxos migratórios transnacionais tendem a ser, cada vez mais, compreendidos dentro de um amplo fenômeno de globalização (RIBEIRO, 1997), marcado pelas redefinições dos papéis dos Estados-nação e pela emergência de novas políticas nacionais de exclusão ou inserção de populações, bem como por novas formas de conexão transnacionais (FELDMAN-BIANCO, 2009; VERTOTEC, 2007). Entendemos, nesse sentido, que os imigrantes senegaleses em Caxias do Sul dependem de múltiplas e constantes interconexões, que também se estabelecem pelos vínculos materiais.

Strathern (2010 apud SIMONI, 2010, p. 06), ao referir-se às percepções estéticas dos indivíduos sobre os objetos, menciona a necessidade de entendermos a *vida social das coisas*¹¹. Ela sugere que olhemos para os objetos e perguntemos: “O que está acontecendo aqui, qual seu valor, como estão circulando, como as pessoas os consideram?”. Ao *seguir as coisas em si mesmas*, segundo Appadurai (1986), vislumbraremos um campo interpretativo de transações e cálculos humanos que dão significados a elas. Embora, de um ponto de vista teórico, atores humanos codifiquem as coisas por meio de significações, pois seus significados estão inscritos

¹⁰ Ao equacionar a relação entre objeto e *significante de riqueza* para a lógica de acúmulo dos Múria, Gell (1986) mostrou que apesar de todas as mudanças advindas da assimilação das sociedades rurais da Índia pela incorporação de produtos e valores importados do estrangeiro, as práticas sociais de consumo coletivo, geraram uma síntese da própria sociedade Muria, na medida em que o consumo não era guiado por um espírito competitivo de superioridade individual, mas estava relacionado com a manutenção de uma identidade coletiva.

¹¹ Para a antropóloga, a relação e o juízo estético que um morador da Papua Nova Guiné estabelece com um porco e suas propriedades, não possui as mesmas *qualidades aparentes* que um telefone celular ou um tênis Nike para um habitante de um centro urbano. Entretanto, se nos colocamos a observar toda a arena na qual circulam os telefones celulares e o tênis Nike, entenderemos como se organizam as diferentes redes de pessoas e objetos.

em suas formas, seus usos e trajetórias, são as coisas, em movimento, que elucidam o seu contexto humano e a própria *vida social das coisas*.

APONTAMENTOS SOBRE OS OBJETOS

A análise da “vida social” de cada um desses objetos elegidos pelos imigrantes senegaleses pode revelar temáticas fundamentais no que diz respeito à compreensão sobre a busca por cidadania e direitos, formas de organização e comunicação, pertencimentos e agenciamentos desses imigrantes. Por meio dos objetos sagrados elegidos por Cheikh e Gora, buscamos mostrar a centralidade da religião na conformação de mundo dos senegaleses; por meio da maleta com relógios, correntes e pulseiras de Baba, temos a intenção de problematizar a questão da ocupação dos lugares públicos para comercialização e as noções de formalidade e informalidade nas relações de trabalho; pelo celular de Abdoulath, o foco está em evidenciar o papel fundamental que exercem as *novas mídias*, como e-mails, mensagens de texto (SMS), sites de redes sociais, webcam via VOIP (*Voice Over Internet Protocol*) nas migrações contemporâneas. Os telefones celulares permitem a troca de informação e aproximam os familiares distantes, ao que Madianou e Miller (2012) chamaram de *família transnacional conectada*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos reconhecer, por meio de uma experiência audiovisual, como o domínio da cultura material se faz presente e é empregado social e simbolicamente, compondo as próprias narrativas e trajetórias de vida¹² dos imigrantes senegaleses em Caxias do Sul. A circulação desses objetos acaba por criar campos sociais transnacionais de imigração (SCHILLER; BASCH; BLANC, 1995) nos quais fluem pessoas, símbolos, produtos e capitais. Experiência migratória e religiosa, formas de comunicação transnacionais, formalidade e informalidade nas relações de trabalho, redes sociais de mobilidade e formas de pertencer são algumas das temáticas que esperamos ter suscitado a partir da leitura do texto.

¹² O processo de configuração de uma experiência social singular, que permite compreender as trilhas que ressaltam as experiências sociais dos sujeitos por meio de narrativas em fluxo e suas discontinuidades. É a partir da narrativa que “ressoam algumas formas de vivência”, que “pode ser presente, passada ou futura, individual ou coletiva, real ou imaginária. São sempre partes constitutivas do pensamento e da realidade, dos sentimentos e das fantasias” (KOFES, 2001, p. 27).

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. *The social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ÇAGLAR, A.; GLICK SCHILLER, N. Migrant incorporation and city scale: theory in the balance. Paper apresentado no workshop *Migration and City Scale*, Halle/Saale: Max Planck Institute for Social Anthropology, 2006.
- DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, B. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- FELDMAN-BIANCO, Bela. Reinventando a localidade: globalização heterogênea, escala da cidade e a incorporação desigual de migrantes transnacionais. *Horizontes Antropológicos* [online], v. 15, n. 31, p. 19-50, 2009.
- GELL, Alfred. Newcomers to the world of goods: consumption among the Muria Gonds. In: APPADURAI, Arjun (Ed.). *The social life of things*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 110-138.
- GOLDOPHIM, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. In.: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre. Ed. da UFRGS, 1995.
- KOFES, Suely. *Uma trajetória, em narrativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- LOBO, Andréa de Souza. Mantendo relações a distância. O papel do fluxo de objetos e informações na configuração de relações familiares transnacionais em Cabo Verde. In: Trajano Filho, Wilson (Org.). *Lugares, pessoas e grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional*. 2a ed. Brasília: ABA Publicações, 2012.
- MADIANOU, Mirca & MILLER, Daniel. *Migration and new media: transnational families and polymedia*. Londres/Nova York, Routledge, 2012. 175 p.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Revista Horizontes Antropológicos*, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. *A condição da transnacionalidade*. Série Antropologia. Departamento de Antropologia de Brasília, 1997.
- SIMONI, A. T & CARDOSO, G. R. & OLIVEIRA, L. P. & BULAMAH. R. C. Porcos e celulares: uma conversa com Marilyn Strathern sobre antropologia e arte. Apresentação de Magda Ribeiro e Luisa Pessoa de Oliveira. Tradução de Alessandra Traldi Simoni e Guilherme Ramos Cardoso. In: *Proa - Revista de Antropologia e Arte* [on-line]. Ano 02, vol. 01, n.02, nov. 2010. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/proa/EntrevistasII/marilyn.html>, acesso em: 22/08/2016.
- VERTOTEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30, p. 1.024-1.054, 2007.

MARINA COLASANTI: DESENCANTO FEMININO E OPRESSÃO MASCULINA NOS MINICONTOS *PARA QUE NINGUÉM A QUISESSE* E *DE ÁGUA NEM TÃO DOCE*.

Dra. Débora Almeida de Oliveira (IFRS/Campus Osório)

A gente se acostuma. Mas não devia. [...]A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta e, que gasta, de tanto se acostumar, se perde de si mesma.

Marina Colasanti

Escritora e jornalista ítalo-brasileira nascida em 1937, Marina Colasanti consagrou-se no Brasil por seus contos e minicontos que denunciavam a opressão masculina e/ou fortaleciam a resistência feminina em meados da década de 80. Autora da coletânea *Contos de Amor Rasgados* (1986), Colasanti utilizou-se das formas breves para questionar e tensionar relações de gênero, usando as imagens metafóricas como uma ferramenta poderosa para tal empreendimento. Em suas histórias curtas, as personagens femininas configuram-se como protagonistas em relação dupla com as questões sexuais: se para algumas o sexo é um dom libertador para outras é uma maldição que dá ao homem armas para submetê-las aos caprichos masculinos. Como bem explicam as autoras Enedir Santos e Kelcilene Grácia-Rodrigues:

Em sua narrativa, a presença do erotismo focaliza ora o empoderamento social da mulher como ser independente e livre para fazer suas escolhas – sem medo de contrariar a trajetória instituída pela sociedade patriarcalista –, ora a denúncia da opressão do papel que ela desenvolve nessa sociedade. Suas personagens são mulheres comuns, lidando, no dia-a-dia, com os relacionamentos e com as formas da sexualidade e inserindo um tom de transgressividade em cada um desses aspectos. (SANTOS & GRÁCIA-RODRIGUES, 2017, p. 316)

Nos contos *Para que ninguém a quisesse* e *De água nem tão doce*, presentes em *Contos de amor rasgados*, a autora retrata personagens femininas que perdem sua liberdade em função dos desejos de seus companheiros, cujos pensamentos de ciúmes e de posse, impedem que tais mulheres vivam suas vidas de modo pleno e libertário. Ambas as histórias são minicontos que, de forma sucinta, mostram um recorte de vida; um breve retrato de um casal em relação desequilibrada de poder, em que os homens, aos poucos, vão moldando as ações, atitudes e vontades de suas companheiras até que elas estejam de acordo com o que eles desejam. Na descrição de tais histórias, temos um narrador observador onisciente que detalha as ações dos personagens masculinos enquanto as personagens femininas apenas cumprem suas ordens, restando-lhes um papel passivo diante das violências físicas e/ou psicológicas sofridas.

Em *Para que ninguém a quisesse* a mulher tem seus cabelos cortados e é proibida de usar roupas curtas e acessórios para que sua beleza natural não seja ainda mais desenvolvida.

Seu marido, por ciúmes, transforma uma mulher bela em uma mulher apagada que se desapega de qualquer tipo de vaidade. Em *De água nem tão doce*, a personagem feminina é uma sereia criada em uma banheira desde pequena. Por influência de seu companheiro, a sereia pinta seus cabelos escuros de loiro, deixa de cantar o que gosta para cantar o que o homem escuta no rádio e, por fim, abre mão de qualquer tentativa de fuga para ganhar a liberdade rumo ao oceano.

Em termos estruturais, as duas narrativas partilham das seguintes características: número reduzido de personagens, falta de nomes para os personagens, existência de uma única célula dramática (apenas um conflito), presença da imprevisibilidade dentro do previsível (espera-se que as mulheres reajam mas elas não reagem), tempo e espaço são elementos secundários e, por fim, o narrador é um observador que não participa da história.

Quanto ao conteúdo, ambas as narrativas possuem em comum o foco na violência psicológica e física que as personagens sofrem ao abrirem mão de suas respectivas identidades e vontades para a satisfação de seus companheiros. Em *Para que ninguém a quisesse*, é possível inferir que a mulher, antes de sua atual relação amorosa, já tinha uma vida em que a vaidade e a beleza eram cultivadas. No entanto, após iniciar seu relacionamento com um homem abusivo, aos poucos ela vai se transformando. O homem joga fora suas roupas de seda e seus sapatos altos, seus decotes são banidos, suas pinturas são proibidas e suas joias vão para o lixo, ou seja, todos esses pertences, ícones da vaidade feminina, faziam parte da rotina anterior da personagem feminina. A abertura do conto mostra esse aspecto claramente:

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os longos cabelos. Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva-se como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair. Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras. (COLASANTI, 1986, p. 111-112).

Já em *De água nem tão doce*, a personagem feminina, metaforizada enquanto uma sereia, não parece ter tido nenhuma vida anterior ao seu atual relacionamento. Se em *Para que ninguém a quisesse* há um apagamento gradual da personagem feminina, em *De água nem tão doce* tal apagamento parece vir desde sempre, pois não há nada que remeta ao passado da personagem feminina. O fato de ter sido criada desde pequena pelo personagem masculino pode referir-se à imaturidade da personagem quando ela iniciou seu romance, seja por ser muito

jovem ou por ser muito inexperiente. O início do conto retrata o quanto a vida da sereia parece ter adquirido sentido apenas após a mesma ter sido encontrada pelo homem:

Criava uma sereia na banheira. Trabalho, não dava nenhum, só a aquisição dos peixes com que se alimentava. Mansa desde pequena, quando colhida em rede de camarão, já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos. Cantava. Melopeias, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos. Assim se ocupava. (COLASANTI, 1986, p. 47)

Ao tratar sobre violência de gênero no conto *Para que ninguém a quisesse*, as autoras Simone Paulino e Vera Lúcia Kauss apontaram o sentimento de inferioridade da protagonista. Tal constatação pode ser ampliada igualmente para o conto *De água nem tão doce*. Como dizem elas: “Existe um sentimento de inferioridade por parte da mulher na trama, entretanto, este sentimento se torna mais evidente no processo de anulação. A personagem está impregnada pela dominação simbólica, isto é, pela forma de dominação que naturaliza as relações de poder. (PAULINO & KAUSS, 2015, p. 165). Realmente, em ambos os casos as protagonistas aceitam o papel de submissão imposto, tornando-se vítimas de uma violência simbólica e física que são retratadas de forma muito similar quando comparadas entre uma narrativa e outra. A pesquisadora Angela Simone Oliva, acerca das violências em *Para que ninguém a quisesse*, expande esse assunto ao explicar que:

A violência física é praticada pelo marido quando tosquiou os cabelos da esposa. Mas a violência “simbólica”, que fere o psicológico e o emocional feminino faz-se presente intensamente, ao orçar a esposa a passar por um processo de transformação, anulando, desta forma, a sua identidade. (OLIVA, 2012, p. 35)

Em *De água nem tão doce*, uma das violências físicas é muito similar. Novamente os cabelos, um dos ícones de feminilidade em nossa sociedade ocidental, é atacado. Se em *Para que ninguém a quisesse* eles são “tosquiados” (p. 47), em *De água nem tão doce* eles mudam de cor para agradar o gosto pessoal do homem. Ao imaginar que toda sereia fosse loira, o homem faz com que a sereia pinte seus cabelos escuros.

Assim se ocupava. E com os cabelos, agora pálido ouro, que trançava e destrançava sem fim. “Sempre achei que sereia era loira”, dissera ele um dia trazendo tinta e água oxigenada. E ela, sem sequer despedir-se dos negros cachos no reflexo da água da banheira, começara dócil a passar o pincel. (COLASANTI, 1986, p. 47)

No entanto, é possível ver que a maior violência física seja o cerceamento da liberdade da sereia através do uso de uma coleira, se não considerarmos fato de que a sereia vive confinada em uma banheira. No encaminhamento para a finalização do conto, temos a cena

em que o narrador descreve a reação da sereia ao ser levada para ver o mar, momento em que o conto termina:

Só uma vez, nos anos todos em que viveram juntos, ele a levou até a praia. De carro, as escamas da cauda escondidas debaixo de uma manta, no pescoço a coleira que havia comprado para prevenir um recrudescer do instinto. Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia. Mas ela nem tentou fugir. Ligou o rádio, e ficou olhando as ondas, enquanto flocos de espuma caíam dos seus olhos. (COLASANTI, 1986, p. 47)

Aqui, vemos que a sereia, além de viver presa em uma banheira, vai até a praia em uma coleira e permanece escondida no carro com sua cauda debaixo de uma manta. Ela não pisa na areia, não chega perto do oceano e ainda vê a paisagem somente através do vidro do carro um pouco baixado. Tal situação demonstra o grau de anulação vivenciado após demonstrações de violências físicas (a transformação do cabelo, o uso da coleira, a confinção na banheira) e a violência simbólica (o cantar baixinho músicas que não eram de sereia, as atitudes moldadas a fim de agradar o ser masculino, a passividade frente ao agressor). Angela Simone Oliva, mais uma vez falando de *Para quem ninguém a quisesse*, levanta um ponto que também pode ser utilizado para explicar a situação da sereia, evidenciando, novamente, a similitude entre os dois textos. Segundo Oliva:

Este conto mostra uma protagonista passiva, submissa, violentada física e simbolicamente e conformada com a sua condição de inferioridade. Ela não reage ao domínio masculino, pelo contrário, o aceita passivamente sem lutar ou protestar por mudanças. (OLIVA, 2012, p. 36)

É preciso, porém, fazer uma ressalva sobre tal afirmação quando a mesma é aplicada à *Para que ninguém a quisesse*. Realmente, o término do conto mostra uma mulher que, a princípio, deixou de lado toda sua vaidade após as inúmeras intervenções de seu marido. A seguir, vemos o momento em que o homem começa a sentir falta da bela mulher do passado, aquela que ele mesmo havia moldado em uma mulher invisível aos olhos do mundo e que passava os dias dentro de casa. Em uma tentativa de trazer à tona a mulher do passado, o homem coloca a sua disposição objetos que poderiam fazer aflorar sua antiga sensualidade:

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela. Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos. Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda (COLASANTI, 1986, p. 111-112).

De acordo com Oliva, como dito anteriormente, a mulher aceitou o domínio masculino e não tentou modificar seu destino. No entanto, seria possível uma outra interpretação para esse final. Quando o narrador afirma que a protagonista “tinha desaprendido a gostar dessas coisas” (p. 111) e que “nem pensava mais em lhe agradar” (p. 111), continuando sua rotina entre os móveis da casa, é também crível que a mulher tenha resistido aos novos avanços do marido por não se interessar mais por ele. Não está sendo dito que o interesse sexual ou amoroso, de forma geral, tenha adormecido, está sendo dito que o interesse pelo homem que a tolheu é o que morreu.

De alguma forma, a protagonista, de forma muito sutil, está realizando um certo grau de resistência ao inverso. Se, no início, ela não conseguiu evitar a mudança de uma mulher bela e plena para uma mulher “mimetizada com os móveis e as sombras” (p. 111), no final ela consegue evitar o retorno dessa mesma mulher bela. Afinal, a beleza que o marido tentava recuperar nada mais serviria como um mero instrumento de satisfação sexual. Como o narrador diz que o homem “foi deixando de ocupar-se dela” (p. 111), seria provável que a mulher tenha percebido que o retorno de seu eu anterior ao relacionamento serviria somente como mais uma forma de dar poder ao homem, que a usaria como objeto sexual. Afinal, como o narrador afirma sobre a conduta do protagonista: “Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.” (p. 111).

Em *De água nem tão doce*, a protagonista não esboça qualquer tipo de reação, nem que de forma insípida como a protagonista da outra narrativa. Na finalização de sua história, tudo o que ela é capaz de fazer é olhar para o oceano enquanto “flocos de espuma caíam de seus olhos” (p. 47). Talvez seja possível apontar para o fato de que a sereia havia sido criada “desde pequena” (p. 47), enquanto a mulher da outra narrativa havia tido uma vida anterior que a capacitou a enxergar o perigo que correria caso obedecesse ao marido ao transformar-se, novamente, em uma mulher desejada. Interessante, porém, em *De água nem tão doce*, é o uso da coleira para o caso do “recrudescer do instinto” (p. 47), ou seja, apesar da domesticação, ainda havia a possibilidade do instinto natural de sobrevivência e a busca por liberdade aflorar. Como bem diz Amanda Dias:

Mesmo sendo a sereia domesticada e aparentemente mansa, o homem se vê na necessidade de pôr em seu pescoço uma coleira, comprada para ‘prevenir um recrudescer do instinto’. Ou seja, suas características de sereia seguem ali, mesmo ocultadas pelas canções de Roberto Carlos ou pela manta que esconde as escamas de sua cauda, o que a torna ameaçadora e capaz de modificar a realidade em que se encontra. Como a Penélope mitológica, que encontra no tear um ato de resistência, a sereia colasantiana se ocupa em trançar e destrançar continuamente seus cabelos, mesmo tingidos, numa clara demonstração de que seus instintos seguem vivos e latentes. (DIAS, 2018, p. 68)

Na realidade, ambas as protagonistas teriam, em tese, alguma chance de combater os abusos sofridos, mas, por algum motivo não especificado, elas se acomodam no silêncio. Cardoso explica as narrativas da seguinte forma:

De outro modo, no conto de Colasanti, o desencantamento é justamente a função desencadeadora do final decepcionante, tanto para a personagem como para o leitor. Ambos se desiludirão, pois a narrativa não apresenta solução, nem para a necessidade da moça de encontrar um amor verdadeiro, nem para o leitor que espera encontrar um final no qual tudo se harmonize. (CARDOSO, 2011, p. 02)

De fato, as narrativas *Para que ninguém a quisesse* e *De água nem tão doce* levam o leitor a criar expectativas e desejos de revanche. Necessita-se que as protagonistas escapem, de alguma forma, da situação em que se encontrem. Marina Colasanti, por sua vez, não proporciona ao leitor essa catarse, não deixa o leitor na zona de conforto ao iludi-lo com um final feliz em que os conflitos das mulheres abusadas são resolvidos. Em *Para que ninguém a quisesse* a mulher não vai embora, seu marido não se torna um homem arrependido e sua vida não melhora. Em *De água nem tão doce* a sereia não volta para o oceano e seu marido não é trocado por um ser marinho capaz de entender sua sereia. Em ambas as narrativas o previsível é amargo, pois é possível prever que as protagonistas, seguindo o processo de domesticação e castração, seguirão submissas aos seus respectivos companheiros. No entanto, é difícil lidar com essa previsibilidade, na medida que os leitores empatizam com as protagonistas e desejam finalizações mais redentoras. Marina Colasanti não dá essa chance ao leitor, pois ela sabe que na vida real mulheres belas e sereias raramente encontram o oceano quando estão presas a homens castradores ou pescadores desumanos.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ronnie Francisco & DUNGUE, Cléber Luís. O sapo, a moça e o texto desencantados. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 6, abril de 2011. Disponível em: http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n6/download/pdf/revista_frenteira_z_impressao.pdf. Acesso em: 10 de Junho de 2019.

COLASANTI, Marina. "De água nem tão doce". In: *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COLASANTI, Marina. "Para que ninguém a quisesse". In: *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DIAS, Amanda da Silva Ferreira. A minificação e o grotesco feminino em Contos de amor rasgados de Marina Colasanti. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Maceió, UFAL. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5528/1/A%20minific%C3%A7%C3%A3o%20e%20o%20grotesco%20feminino%20em%20contos%20de%20amor%20rasgados%2C%20de%20Marina%20Colasanti.pdf> Acesso em: 10 de Junho de 2019.

OLIVA, Angela Simone Ronqui. Marina Colasanti e as três fases da literatura de autoria feminina. *Pontos de Interrogação*. Vol. 2, n. 1, jan./jun. 2012. p. 30 – 43. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1531/993>. Acesso em: 10 de Junho de 2019.

PAULINO, Simone Campos; KAUSS, Vera Lúcia Teixeira. Representação da violência de gênero no conto *Para que ninguém a quisesse* de Marina Colasanti. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades – CONINTER 4. UNIOESTE. p. 163 – 175. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/g10-04.php>. Acesso em 10 de Junho de 2019.

SANTOS, Enedir Silva; GRÁCIA-RODRIGUES, Kelcilene. A resistência feminina em *Contos de amor rasgados*, de Marina Colasanti. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 54, outubro de 2017. p. 311-330. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/67895/44310>. Acesso em: 10 de Junho de 2019.

LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA: EDUCAÇÃO E LIBERTAÇÃO DO OPRIMIDO EM PAULO FREIRE

Me. Débora Peruchin (UCS/BPG-UCS)

INTRODUÇÃO

Estudar é, para Freire, uma ação crítica, criadora e recriadora, que prepara o sujeito para aprender. Estudar pode ser a leitura de um texto proposto pela escola, por exemplo, ou de um texto que o próprio sujeito busca por si mesmo partindo da sua curiosidade e reflexão crítica (FREIRE, 2001). Freire (2001) afirma que o ato de estudar implica sempre o ato de ler: ler o mundo e ler a palavra. Para ele, a “leitura do mundo” é a “leitura” anterior à leitura da palavra. Ler, assim, não é apenas entretenimento ou a memorização mecânica de trechos de um texto. Ao estudar e ler seriamente, só é possível seguir a leitura quando o conceito que se apresenta ganhar claramente uma significação. Assim, “ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas também gratificante” (FREIRE, 2001, p. 261).

Para ler ou estudar autenticamente, Freire (2001) afirma que é necessário assumir-se criticamente enquanto sujeito da curiosidade, da leitura e do processo de conhecer. Ler é, portanto, buscar compreender o que é lido. Para que ocorra a compreensão, é preciso unir os conceitos aprendidos na experiência escolar e os conceitos formados na vivência do cotidiano. Ao ultrapassar a experiência sensorial (do cotidiano), é dado um passo fundamental, alcançando a capacidade de generalizar que caracteriza a linguagem e experiência escolar. Freire (2001) afirma, então, que estudar é desocultar, é compreender o objeto e perceber suas relações com outros objetos.

Ensinar, nesse contexto, não é um processo de transferência de conhecimento de quem ensina ao aprendiz, assim como aprender não é a memorização mecânica de conteúdos. O ensino deve contemplar uma forma crítica de compreender e ler o contexto. Nesse processo, é necessário paciência e persistência, pois a compreensão do que se está lendo e estudando é um trabalho desafiador. Freire afirma que, para isso, é necessário que quem lê ou estuda possua os instrumentos necessários para realizar a tarefa com qualidade:

Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais, sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia (FREIRE, 2001, p. 265).

Estudar, assim, é visto por Freire como uma preparação para conhecer. Ao aprender a ler, por exemplo, o sujeito se prepara para escrever o que socialmente exprime por meio da oralidade. Assim, saber ler e escrever é fundamental para que se possa estudar e buscar conhecer criticamente. Freire (2001) defende, a partir disso, que os índices da qualidade da educação seriam melhores caso os alunos fossem estimulados a gostar de ler e escrever, sem considerar essas tarefas como obrigações, mas como fontes de alegria e prazer. Para ele, “este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar” (FREIRE, 2001, p. 267).

TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE A PARTIR DA EDUCAÇÃO

Freire defende que a educação considere a experiência e o senso comum como ponto de partida para a construção de conhecimentos com rigor científico. Nesse processo, o senso comum deve ser considerado em sua complexidade e relevância. O diálogo entre senso comum e ciência gera conhecimentos significativos, fundamentais na constante reconstrução de práticas sociais e visões de mundo. Além de ensinar a leitura e escrita da palavra, Freire propõe ensinar a importância das ações coletivas para a transformação dos contextos de opressão (SAUL; SILVA, 2014).

O educando, neste contexto, deve ser considerado como sujeito construtor do seu próprio saber. É importante que sua criticidade seja estimulada e que, em conjunto com o professor e a escola, seja realizada a busca pela compreensão crítica da realidade em que a comunidade está inserida. A pesquisa e a problematização, segundo Freire, devem fazer parte do cotidiano pedagógico da comunidade escolar. Desse modo, a escola estrutura o currículo a partir das demandas que emergem das necessidades concretas da comunidade, vivenciando a democracia, o encontro entre diferentes sujeitos e a formação de cidadãos para a autonomia (SAUL; SILVA, 2014).

Scocuglia (2001) explica que, para Freire, o ser humano é sujeito da própria história, inserido dentro de uma determinada organização econômica e social e situado em sua relação com o outro. Freire considera, portanto, que as massas populares devem assumir o papel que possuem como atores determinantes do próprio futuro.

A mudança social referida por Freire possuía como ponto importante a educação e, especialmente, a alfabetização de adultos. A política pedagógica freireana, solidária aos interesses populares, era considerada pela elite como algo perigoso e subversivo, enquanto era positiva e progressista para as classes populares.

Freire desenvolve sua prática educativa para priorizar as necessidades das classes oprimidas, inseridas em uma situação de opressão sócio-política. Há a busca, portanto, do que denomina como libertação. Para ele, deve ser desenvolvida uma pedagogia *com* o oprimido e não *para* o oprimido. Um problema fundamental nessa situação, segundo Freire, é o oprimido não conseguir ter a real percepção da sua situação, por ter valores do opressor em sua consciência. É necessário que os oprimidos percebam a situação oprimida e alienante em que se encontram para que consigam criar alternativas e iniciar a luta por sua libertação. Para Freire, o oprimido, alienado, não percebe seu poder de transformar o mundo, ter voz e ser ator, não apenas espectador (SCOCUGLIA, 2001).

Freire explica que a pedagogia do oprimido é constituída por dois momentos distintos. Inicialmente, o oprimido percebe o mundo da opressão e compromete-se com a transformação. Após, com a transformação da realidade opressora, a pedagogia do oprimido torna-se, na verdade, a “pedagogia dos homens em processo permanente de libertação” (FREIRE, 1984 apud SCOCUGLIA, 2001, p. 330).

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire faz emergir de forma incisiva uma análise sociológica, com a questão das classes sociais e da luta entre elas. Scocuglia (2001) considera este ponto como um avanço fundamental do pensamento freireano. O foco de Freire nesta obra é a transformação das relações do mundo do trabalho e a reconstrução, por meio da educação e de uma visão socialista, das sociedades africanas recém libertas após séculos de dominação. Freire foi convidado para colaborar com a reconstrução do sistema educativo de Guiné-Bissau, cuja libertação de Portugal ocorreu em 1973, após mais de 400 anos de domínio português. O foco da intervenção foi especialmente colaborar com o programa de alfabetização, já que 95% da população de Guiné-Bissau era analfabeta (SCOCUGLIA, 2001).

Freire deu importantes contribuições à educação da Guiné-Bissau e ao processo revolucionário na Tanzânia e em São Tomé e Príncipe. Esta experiência de libertação aproximou Freire ainda mais da conexão entre educação e política. Para ele, o sistema educacional herdado do país colonizador precisava passar por uma radical transformação, reorganizando a sociedade a partir de um envolvimento crítico proporcionado pela educação. Assim, com transformações na infraestrutura e também na ideologia, o trabalhador não seria mais apenas adestrado para produzir, mas passaria a compreender o próprio processo de trabalho. Para Freire, portanto, a educação estava situada em um nível político-ideológico (SCOCUGLIA, 2001).

Scocuglia (2001) explica que, para Freire, o trabalho é considerado como fonte e contexto de educação. A alfabetização, assim, é a sistematização do conhecimento construído pelos trabalhadores na atividade prática. Com a aproximação entre o trabalho produtivo e a educação, estudo e trabalho ocorrem simultaneamente nas atividades, unificando os contextos teórico e concreto. Para Freire, o conhecimento popular – a sabedoria que envolve a atividade do povo e demonstra seu conhecimento da realidade – é fonte fundamental para o desenvolvimento dos planos educativos. Ele defende, então, que a educação, especialmente a alfabetização de adultos, deve tomar como ponto de partida o conhecimento popular, os costumes e valores do povo e o universo vocabular dos educandos.

Freire destaca a importância da relação entre as atividades política e educativa, especialmente presentes na prática revolucionária. Segundo ele, que discorre sobre a pedagogicidade da revolução, a própria ação revolucionária, de significado político-ideológico, é tratada como prática educativa. Conforme explica Scocuglia (2001), a proposta pedagógica e o processo de alfabetização na Guiné-Bissau só ocorreram devido ao contexto e ao entendimento da questão político-ideológica.

As mudanças no sistema educacional da Guiné-Bissau ocorreram para superar os conteúdos que consolidavam a submissão e a opressão, eliminando os vestígios do sistema colonial e buscando formar homens e mulheres trabalhadores e conscientes da participação efetiva e da responsabilidade que desempenham nas transformações sociais. Freire explica, a partir da obra *Cartas à Guiné-Bissau*, que os objetivos da transformação no ensino eram ligar a escola à vida, ao trabalho e à realidade da população guineense (SCOCUGLIA, 2001).

Scocuglia (2001) destaca que, nessa relação entre educação e trabalho, é possível perceber princípios básicos da proposta pedagógica de Freire, como a constante preocupação em não considerar o ensino e a aprendizagem como um “depósito bancário”, onde conhecimentos seriam transmitidos a mentes supostamente vazias. Para Freire, o processo educativo desenvolvido não poderia apenas adestrar os trabalhadores para as habilidades necessárias à produção, mas deveria ampliar o horizonte da classe trabalhadora, tornando-a capacitada para compreender o processo produtivo. O principal objetivo dessa ação transformadora, portanto, é criar o novo homem e a nova mulher a partir de uma educação política das camadas populares (SCOCUGLIA, 2001).

ALFABETIZAÇÃO E A LIBERTAÇÃO DOS OPRIMIDOS

O conceito de liberdade recebe destaque na pedagogia freireana, atribuindo sentido a uma prática educativa que se efetiva com a participação livre e crítica dos educandos. Segundo Weffort (2000), Freire posiciona-se com grande respeito aos educandos, que não são chamados de analfabetos, e sim de alfabetizandos. O curso de alfabetização elaborado por Freire parte de um levantamento do vocabulário popular para organizar a estrutura do programa. As palavras selecionadas são utilizadas na linguagem do povo e carregam experiências vividas.

Weffort (2000) destaca que a alfabetização é um tema relevante social e politicamente no Brasil, assim como em outros países do Terceiro Mundo. O processo de alfabetização constantemente é acompanhado por um processo de conscientização, já que a aprendizagem encontra-se ligada à consciência que o educando tem de sua realidade. A educação como afirmação da liberdade é, portanto, um desafio da história, pois é necessário reconhecer a opressão para lutar pela libertação (WEFFORT, 2000).

A aprendizagem de saberes, segundo Freire, não pode estar limitada ao aprendizado de técnicas, devendo ser efetivada no contexto crítico e de liberdade em que se estabelecem as relações entre os envolvidos no processo de alfabetização. A crítica e a liberdade devem estar presentes no desenvolvimento de uma consciência da situação social. Assim, a visão educacional é, ao mesmo tempo, uma crítica à opressão vivida e uma expressão da luta pela libertação (WEFFORT, 2000).

Weffort (2000) destaca que a conscientização proposta pela pedagogia freireana desperta as massas à expressão das insatisfações sociais. Esse processo de revolta, porém, não é o objetivo direto da educação, que não pretende transmitir uma ideologia. Se a revolta ocorre, portanto, é porque a opressão é um componente real da situação dos educandos e a tomada de consciência dessa realidade provoca a capacidade de indignação dos oprimidos (WEFFORT, 2000).

Freire preocupa-se em possibilitar uma educação que prepare para a responsabilidade social e política. A democracia, assim como o saber, é uma conquista comum e deve transformar a realidade histórica de opressão e separação de classes. Com a conscientização do povo, as estruturas sociais passam a ser compreendidas como modos de dominação. Assim, para efetivar a democracia, é preciso lutar pela libertação dos oprimidos (WEFFORT, 2000).

Segundo Weffort (2000), o trabalho de Freire é ponto de partida para buscar a efetivação de uma pedagogia democrática, por meio de uma prática educativa que objetive a libertação das classes populares. O educador freireano, assim, dirige-se às classes oprimidas e aos

analfabetos, acreditando no seu poder de criação e de crítica. A partir da convivência com o povo, o educador estabelece uma pedagogia onde, além da aprendizagem, há diálogo, liberdade, desenvolvimento crítico e conscientização da realidade de opressão.

De acordo com Beisiegel (1982), Freire apresentava indícios, já em 1965, de uma possível mudança de perspectivas teóricas, tendendo a comentar as tensões entre classes sociais. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire apresentou reflexões sobre as implicações políticas e revolucionárias das ideias pedagógicas que estava investigando e praticando. Discutiu novamente temas centrais como a consciência, a humanização e o diálogo, além de falar da educação libertadora e criticar a educação que busca domesticar as massas. Freire, porém, modificou as circunstâncias de análise dos temas, passando a discuti-los de acordo com o viés do movimento de educação popular (BEISIEGEL, 1982).

A educação começou a ser pensada com relação à ordem social, pois a organização da sociedade mantém a situação de opressão sobre os oprimidos. O conflito entre opressores e oprimidos influencia a totalidade da vida social, inclusive condicionando o conhecimento e transformando-o em ideologia. Assim, o processo educativo apresenta duas concepções de educação, como apresentadas em *Pedagogia do oprimido*: a “educação bancária”, que busca manter a ordem social e é instrumento da opressão, e a educação problematizadora, que compromete-se em superar a contradição entre opressores e oprimidos.

A conscientização, antes voltada ao analfabeto, passou a ser apresentada por Freire como a conscientização dos oprimidos, comprometida com a consciência de classe. Segundo Beisiegel (1982), o livro *Pedagogia do oprimido* apresenta diversas evidências dessa aproximação de Freire com o marxismo, como um trecho em que Freire afirma que a manipulação anestesia as massas para que não pensem e que a consciência de classe é indispensável para a revolução (BEISIEGEL, 1982).

Beisiegel (1982) explica que as posições de Freire mudaram entre seus primeiros escritos e *Pedagogia do oprimido*. Freire, porém, foi cuidadoso e não se contradisse com o que havia afirmado anteriormente em sua concepção de homem: um ser inacabado e com vocação para ser mais. O que mudou, portanto, foi sua compreensão dos modos de organização da sociedade e, conseqüentemente, as relações do social com a educação. Com esta compreensão do social e continuando comprometido com a busca pela humanização, Freire passou a defender que para transformar a sociedade é preciso atuar em busca da libertação dos oprimidos (BEISIEGEL, 1982).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, para Freire, busca desenvolver sujeitos com autonomia e capacidade para indignar-se. Ao buscar a transformação da realidade opressora, busca-se também a humanização dos sujeitos. Nesse processo, é importante realizar a leitura do mundo e leitura da palavra, pois além da alfabetização aprende-se também a desenvolver uma consciência crítica diante do mundo. A pedagogia de Freire mantém permanentemente uma posição de esperança e luta pela liberdade das classes oprimidas.

Freire (2000) valoriza os conhecimentos do senso comum, afirmando que sua experiência no Nordeste brasileiro o levou a compreender a importância e beleza dos saberes populares. Para ele, a prática deve unir os saberes do senso comum, construídos por meio de experiências, ao conhecimento sistemático do educador. Deve-se partir do conhecimento do educando e respeitá-los. Freire (2000) afirma que este tema é central na *Pedagogia do oprimido* não apenas como livro, mas como prática pedagógica.

Escrever e pensar são, para Freire, inseparáveis na produção do texto. Freire (2000) defende ainda a necessidade de ser coerente entre o que se escreve e o que se faz, afirmando que assume esta responsabilidade. A coerência, segundo ele, não o imobiliza, pois a reflexão permite a mudança de opinião. A virtude da coerência, assim, exige paciência, humildade e um constante processo de busca.

Para Freire (2000), ler um texto é algo sério, não pode ser visto apenas como um passeio pelas palavras. É necessário compreender as relações entre as palavras que compõem o discurso. Por isso, ler é tarefa de um sujeito crítico, humilde e determinado. Enquanto estudo, a leitura é um processo difícil, mas também prazeroso. Ler exige que se compreenda o significado profundo do texto. O leitor deve ter, portanto, uma postura aberta e crítica para aprender com o texto. Freire (2000) afirma também que a leitura para fins de estudo é um processo amplo, que exige tempo, paciência, sensibilidade e paixão por conhecer.

A linguagem utilizada por Freire em *Pedagogia do oprimido*, por exemplo, foi criticada por ser considerada muito difícil. Freire (2000) comenta essas críticas e afirma que o que falta ao leitor não é a compreensão da linguagem, mas sim a compreensão das ideias apresentadas no texto. Para ele, os leitores não devem abandonar uma leitura por não compreender algumas frases, pois deve haver esforço e seriedade para compreender a obra – inclusive utilizando, se necessário, dicionários e enciclopédias. O tempo de consulta a dicionários e enciclopédias, segundo Freire (2000), não representa uma perda de tempo, e sim um momento de estudo.

Além disso, Freire (2000) acredita que não é possível ensinar exclusivamente uma área do conhecimento, ou ensinar a ler e escrever palavras e frases, sem ensinar também a ler o mundo. A leitura do mundo, inclusive, é anterior à leitura da palavra. O educador, assim, deve respeitar os educandos e jamais manipulá-los. O educador deve ter coerência entre sua opção democrática e sua prática educativa, também democrática (FREIRE, 2000).

Freire (2000) defende que ensinar não é transferir mecanicamente conteúdos, passados do professor para o aluno passivo. Ensinar deve partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, o que também não significa permanecer apenas nesse saber. Freire (2000) explica que partir significa colocar-se a caminho. Assim, considerando os saberes dos educandos como ponto de partida, educador e educandos partem juntos na busca de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. A “conscientização” do educador. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982. p. 262-280.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2064-2080, 2014. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/20907/15925. Acesso em: 31 out. 2019.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, p. 323-348, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010034420/13scocuglia.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-34.

O ENSIMESMAR-SE DE UM OUTRO EM A *RESISTÊNCIA*, DE JULIÁN FUKS

Diego Ravarotto da Costa (FURG/CAPES)

No jardim da razão, o sentimento são ervas daninhas.
Zygmunt Bauman

À primeira vista, a narrativa memorialística de autoria do brasileiro e filho de pais argentinos Julián Fuks – mas cujos louros de escritura são postos sobre os ombros de Sebastián, seu protagonista – surge como uma ode à resistência montada pelos pais desse personagem frente ao regime ditatorial argentino dos anos 1960. Outra possível análise, porém, é a de que este livro surge do pedido de seu irmão mais velho, aquele que clama por um livro sobre as resistências que um filho adotivo constrói durante o processo de inserção e aceitação daquele novo espaço familiar, o que somente se intensifica quando descobre-se a chance de que esse irmão pudesse ser uma das crianças raptadas durante a ditadura e que, em verdade, o seu lugar era nos braços das Avós da Praça de Maio.

Resta, todavia, ainda outra variante narrativa para essa palavra que forma o título do romance de Fuks, uma terceira hipótese que forçaria nesse protagonista um momento de ensimesmamento, uma olhada franca no espelho, uma chance de despir-se do poder de escritor detentor da verdade e que, certamente, demonstraria que, por detrás de toda a sua resistência, se esconde alguém que, com cada nova palavra, escreve o seu fracasso, algo que ele mesmo assume (FUKS, 2015, p. 78). Mas a que fracasso estaria se referindo Sebastián?

Primeiramente, podemos pensar no seu fracasso como escritor. Afinal, de um certo modo, graças a escolhas inerentes ao seu ser-escritor, Sebastián há fracassado. Ao tencionar escrever um livro sobre as desventuras e dificuldades enfrentadas por um filho adotivo e sua complicada imersão em um invólucro que, espera-se, um dia adjetivará como familiar, se deixa consumir por um olhar hiperbólico que acaba por transtornar cada momento de crise entre seus pais e o irmão em verdadeiras guerrilhas armadas.

Em seguida, podemos considerar seu fracasso em pintar o retrato dos coadjuvantes de sua história, isto é, de seus pais e da irmã também mais velha. Isso porque, atado a símbolos e imagens reducionistas que fazem de seus pais ora heróis, ora algozes – e da irmã um simples vulto bem-sucedido –, o deslumbrado garoto-homem se encontra incapaz de fazer da instância narrativa e incerta de suas memórias algo além de um amontoado de fragmentos. E por fim, de maneira homérica, Sebastián fracassa quando não nota que, ao proclamar a si mesmo como porta-voz das dores de seu irmão, ignora o próprio semblante no espelho, impede a si mesmo

de perscrutar seu olhar fragmentado por respostas, de investigar as marcas em sua escrita fragmentária que nada mais são do que consequências de sua identidade em crise.

Essa inconstância, característica-chave para compreendermos o protagonista do romance de Fuks, é o que o arrasta até o caminho da busca por completude – algo que lhe parece propício encontrar no corpo fechado do texto. O emaranhado de caracteres que o constituem traz uma imagem sólida, firme, racional e lógica para esse narrador descentrado que acredita somente em evidências e em verdades, ou seja, em tudo aquilo que ele mesmo cria (ou inventa). Como um dos pontos de origem ou catalisadores dessa descentralização identitária, apontamos o seguinte momento que se dá entre Sebastián e seu pai:

Quatro pessoas são necessárias, dizia meu pai [...] quatro pessoas eram necessárias para preparar uma salada. Um avarento, um pródigo, um sábio e um louco [...] Ao avarento cabia despejar uma quantidade parca de vinagre, ao pródigo esbanjar no azeite, da quantidade acurada de sal ocupava-se o sábio, e o louco ali chegava para misturar tudo com entusiasmo (FUKS, 2015, p. 34).

Essa tentativa por parte do patriarca da família em explicar de que modo o mundo se oferecia aos seus observadores, isto é, como um objeto de vários lados e que pedia por diferentes perspectivas, é recebida pelo pequeno Sebastián com desconfiança, já que, para ele, não havia um motivo que impedisse o sábio de realizar todos os passos descritos pelo pai. Segundo o menino, “ele devia ser capaz de ponderar as diversas quantidades, exagerar quando preciso, conter-se quando indispensável, consumir seu preparo, por fim, com toda a força de seus braços” (FUKS, 2015, p. 34). A razão e o pensamento lógico, portanto, foram (e continuaram sendo) para Sebastián poderes supremos, aqueles capazes de captar e encapsular o mundo, de fazer de um momento uma máxima, papel comumente reservado às fotografias e que, ao fim e ao cabo, somente cobre um dos lados desse objeto complexo que é a vida e a verdade.

Para o Sábio-Sebastián, as palavras de Susan Sontag em *Diante da dor dos outros* (2003) nada mais seriam do que falácias, tentativas falhas de contrariar a veracidade científica dos dizeres de um intelectual. A escritora americana aponta, na obra supracitada, para o fato de que as imagens que conhecemos, sejam elas familiares porque as encontramos em álbuns de fotos empoeirados ou porque receberam notoriedade mundial, foram todas colhidas por indivíduos responsáveis por registrá-las em um espaço e tempo determinados, além de o fazerem, mais comumente do que seria desejado, sem se privarem da chance de modificar o ambiente então retratado. Conclui, assim, que “fotografar é enquadrar, e enquadrar é excluir” (SONTAG, 2003, p. 38). O que Sebastián traz nas mãos, então, quando bate na porta do

apartamento do irmão ao final da narrativa, nada mais é do que uma história sobre quadros e conclusões precipitadas baseadas no preencher dos espaços em branco de sua memória com aquilo que mais lhe agrada, um retrato da realidade incapaz de machucá-lo com verdades de príndigos, loucos ou avarentos. *A resistênci*a, como ode, talvez exalte, então, a importância do rememorar.

Imersos nessas considerações, vemo-nos, em seguida, tomados pelo que nos traz Maurice Halbwachs em *A memória coletiva* (1990), obra na qual discute justamente os modos pelos quais reconstituímos nossas memórias, pois, à primeira vista, elas são somente fotografias, flashes de momentos que trazem consigo mais do que uma só percepção, o que os tornas impossíveis de rememorar com exatidão ou completude. É necessário, para que nos aproximemos de ao menos um terço dessa verdade final e inalcançável, que busquemos pela ajuda dos outros, de suas dores e de suas felicidades. Falamos aqui de memórias que não podem deixar seu *status* de meros fragmentos sem a ajuda de um grupo, de um ajuntamento de indivíduos que viveram esses mesmos momentos e que, juntos, podem, cada um a sua vez, ceder uma peça desse enigma temporal e espacial de nossa (con)vivência.

No entanto, os grupos podem se movimentar dentro desses supracitados tempo e espaço e, “se circunstâncias exteriores introduzissem na vida do grupo um novo elemento, incompatível com seu passado, um outro grupo nasceria, com uma memória própria, onde subsistiria apenas uma lembrança incompleta e confusa daquilo que precedeu esta crise” (p. 87). Pensando em *A resistênci*a, e no processo criativo de seu protagonista, somos levados a perguntar aquilo que falta ao questionamento de Halbwachs: e o que acontece com um ser que deixa um desses grupos, que memórias – se é que elas podem ser chamadas assim agora – ele guarda dos mesmos; seriam elas imagens de um espelho quebrado, fragmentárias, estáticas, símbolos fixos de um ímpeto de reduzir tudo a um só sentido, cada momento a um só sentimento, cada sujeito a um só papel?

Sebastián desprende-se do seio familiar por anos de modo a escrever seu livro e acaba, por escolha, isolado no lugar de seus pesadelos, na cidade nunca sua. Nela, ele busca por suas origens, sempre forçando uma conexão inexistente entre a sua vivência brasileira e o passado argentino de ambos pais e irmão mais velho, querendo, assim, que os habitantes de Buenos Aires lhe “servissem de espelho, e que em cada esquina me replicassem, que eu me descobrisse argentino pela simples aptidão de me camuflar, e que assim pudesse enfim passear entre iguais” (FUKS, 2015, p. 13).

Isso ocorre porque, quando falamos de Sebastián, tratamos de um personagem em constante processo de identificação, alguém preso ao *meio* baumaniano, “o lugar da solidão, do

medo, da ansiedade – e da escolha moral [...] o lugar da responsabilidade [...] é simplesmente a premonição da possibilidade da possibilidade” (BAUMAN, 1995, p. 79). Em suma, sabemos que o que Sebastián mais necessita é de segurança, rotina, algo tão costumeiro que transmite uma ilusão de completude, mas, optando por buscá-la nas memórias que compartilhou com um grupo em específico e, claro, fazendo-o sem seu apoio ou proximidade, o que nosso protagonista encontra é um amontoado de paredes e becos sem saída.

O narrador de *A resistência* somente consegue se manter completo ainda que descentrado pois agarra-se a crença em quadros elaborados por uma memória sempre em falta e que pode ser tanto fruto de nossa própria percepção ou de uma visão de mundo que adotamos como verdadeira. Sebastián precisa de verdades universais e não de pontos de vista, precisa de um álbum de fotos e não de um mosaico em construção, Sebastián precisa de símbolos fixos, de heróis e algozes, de vítimas e um inimigo em comum, não de seres complexos, também em construção, permitidos aos erros, realistas e capazes de quebrar ainda mais a sua já frágil estrutura narrativa e identitária.

Impossibilitado de conviver *com* os outros, isto é, podendo somente permanecer ao seu lado, Sebastián se sente, a todo tempo, como um estranho, um *outcast*, alguém somente capaz de uma “coexistência postulada” que, como nos explica Zygmunt Bauman em *A vida fragmentada* (1995, p. 58-59), pode ser entendida como esse desejo constante por um tipo de contato humano ancorado na inclusão em *grupos de acolhimento*, sejam eles regidos por semelhanças étnico-raciais ou de gênero, por exemplo, ou sejam eles simples frutos da *nostalgia do lar*. Esse segundo conceito fala de uma busca por portos-seguros que não encontra resposta no abrigo dentro de um lugar feito de tijolos e bem-alicerçado, mas, sim, nas relações já normalizadas pelo contato recorrente e quase impessoal com um conjunto amorfo de seres categorizados por suas funções primárias (mãe, pai, irmão, irmã), aquilo que sobrevive e que garante a subsistência desses seres fragmentados dentro de uma sociedade que, para eles, está pautada na recusa e no afastamento.

Sendo assim, os personagens de Sebastián, já que não podem se excluir por completo da narrativa, como ele mesmo o faz, precisam de um porto-seguro, de uma imagem-âncora, um papel certo e contínuo, precisam se tratar de seres amorfos e capazes de gerar um lar, um local de convívio e sobrevivência, precisam ser símbolos. A primeira a notar isso é a mãe do protagonista que, ao ler o manuscrito do livro, compartilha a seguinte impressão:

É estranho, minha mãe diz, você diz mãe e eu vejo meu rosto, você diz que eu digo e eu ouço minha voz, mas logo o rosto se transforma e a voz se distorce, logo não me identifico mais. Não sei se essa mulher sou eu (FUKS, 2015, p. 112).

Enfocando os conflitos internos de sua família, mas sem nunca ter papel central dentro deles, Sebastián se permite não tomar lados e tampouco tenta compreender o desenvolvimento das brigas ou discussões. Assume que simplesmente as mostrou pelo que eram, que registrou tudo definitivamente como havia ocorrido, sem quaisquer falhas ou quebras com a verdade. No entanto, ao trazer como objetivo principal a adoção do irmão, pouco espaço lhe sobra para construções elaboradas acerca da identidade de seus personagens, ele precisa que eles sejam peões, simples caracteres que, passando de nível em nível mecanicamente, ao fim ganham seu devido prêmio. Organizam-se, então, assim: ao pai cabe o papel do inteligente guerrilheiro, a mãe são destinadas as características amorosas e a capacidade de entendimento e paciência, a irmã é oferecido o papel de simples coadjuvante e vítima passiva das disputas e, claro, ao irmão sobra o papel de *outro*, de *estranho*, de *Sebastián*.

Pintando o irmão como o verdadeiro intruso, como aquele que nunca se sentiu à vontade naquele lugar, aquele que nunca surgia para os almoços, jantares e quaisquer outras reuniões familiares, aquele que se afastou e impediu aquela família de ser sua, Sebastián se poupa do desconforto que lhe traria lembrar sua incapacidade de se identificar e de se entender como parte da própria família. Nascido brasileiro em razão da fuga dos pais do território argentino por causa da ditadura instaurada, Sebastián olha para o irmão adotivo, trazido daquele *outro* lugar, e vê nele alguém que, apesar da clara inexistência de laços consanguíneos com os pais, tem, ainda assim, algo em comum com eles, algo que Sebastián nunca poderá ter: uma história, uma tradição, uma pátria em comum; algo para sempre só deles. As palavras do patriarca, porém, assim como o fizeram na infância, o desconcertam e desconfortam:

Se seu irmão em suas festas devassava a casa para tanta gente, se aquilo que você descreve era uma invasão dos nossos domínios, que devassa você promove agora, que invasão do que temos de mais íntimo? (FUKS, 2015, p. 114).

O narrador duvidoso de Julián Fuks, através de seu livro, desenvolve uma relação dicotômica através da qual, se o irmão é o *estranho e intruso*, ele recebe o papel de herói, de indivíduo aceito, inserido, alguém que, sem esforço, se torna parte do conjunto familiar. Suas desventuras, seus medos, suas incertezas e, por fim, seus traumas ficam resguardados, assim, no corpo literário do irmão que, em relação simbiótica, reflete, no romance, os sentimentos não só percebidos por Sebastián, mas também aqueles que tem origem no ser-percebedor. O irmão mais velho é, portanto, um símbolo, uma imagem de tudo aquilo que em Sebastián não pode

existir, todos aqueles sentimentos que desconstruiriam o que ainda resta inteiro em sua identidade fragilizada.

Apontam-nos Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, na introdução de seu conhecido *Dicionário de símbolos* (1999), para as ideias que constituem o símbolo e suas funções. Nos parecem pertinentes para análise dessa relação simbiótica entre irmãos, transmutada, por fim, em simbolismo, os conceitos do símbolo *substitutivo* e *unificador*: dentro da primeira ideia, tratamos de uma imagem que reúne em si questões cujas respostas nunca foram alcançadas, conflitos que nunca foram resolvidos, essa imagem surge como “uma expressão substitutiva destinada a fazer passar para a consciência de forma camuflada certos conteúdos que, por causa da censura, não podem penetrá-la” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p. 27); já no segundo conceito, nos deparamos com uma imagem que tem função pedagógica e até mesmo terapêutica, sendo intitulada *unificadora* justamente porque une questão e resposta, conflito e solução, fazendo do momento relatado, da imagem trazida à tona, um símbolo de cura, um ícone capaz de apagar as sensações de isolamento, processo que coloca o homem “dentro do símbolo e que coloca o símbolo no interior do homem, cada um participando da natureza e do dinamismo do outro, numa espécie de simbiose” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p. 28-29).

Sendo assim, entendemos que o irmão mais velho de Sebastián e os conflitos enfrentados pelo mesmo, assim como o denotado caráter hiperbólico de sua descrição, são características que partem de nosso narrador, um personagem tão descentralizado e sem esperança de cura para seu não-pertencimento que é incapaz de realizar o seu processo de ensimesmamento no próprio corpo. Precisa, enfim, não só do corpo de texto criado pelo romance e seus quarenta e sete capítulos, como também usa do corpo literário do irmão para entender-se, para lidar com seus demônios e, ao mesmo tempo, talvez sobreviver a esse processo de escrita tão íntimo e pungente. Tendo isso explicado, no entanto, resta-nos um último questionamento: em que fotografia desse passado em fragmentos se esconde o momento da quebra de Sebastián?

Uma lembrança “vívida, quase palpável, talhada de imagens nítidas demais, inequívocas demais, para que delas [...] possa desconfiar” (FUKS, 2015, p. 35), o completo destroçar da integridade de Sebastián esconde-se em uma noite na qual, ainda em tenra idade, é confrontado pelo contato amigável entre o irmão mais velho e um colega de escola. Ambos rapazes compartilhavam de uma mesma idade e, por conseguinte, pareciam apontar para um necessário afastamento de Sebastián, agora mais novo e menos maduro. Preocupado em perder a amizade do irmão, o menino decide fazer-lhe rir atirando a bola que tinha em mãos na cabeça do colega

que, por fim, somente se machuca com o golpe; nenhum riso surge e o irmão mais velho termina a cena irritado.

Com o simples atirar de uma bola acende-se o estopim de todas aquelas sensações que assombrariam Sebastián por tanto tempo: a de não fazer parte do todo, de não ter mais a mesma idade do irmão e de não conseguir mais participar de atos tão prosaicos quanto o de estar *com* o *outro*. Levado pelo irmão para detrás da porta de vidro da varanda e, desse jeito, vendo a si mesmo afastado, de forma literal, de tudo que ocorria no invólucro familiar, como se estivesse expulso da redoma que protegia seus parentes, Sebastián é obrigado a confrontar a *verdade* de que nunca lhe seria suficiente a razão para apreender o mundo como um todo, pois

Fosse sábio, não sei o que teria feito, não teria chutado a porta. Não tenho a imagem da imensa vidraça se estilhaçando num longo segundo, daquela placa imponente se derretendo num tapete de cacos, tampouco imagino o semblante do meu irmão assustado ou deslumbrado com a cena improvável, mas do ruído não me esqueço, o ruído não me escapa, os infinitos choques agudos do vidro contra o assoalho, a canção estridente a reverberar muito além do verbo, a repercutir muito além do ato (FUKS, 2015, p. 36).

A literalidade do fragmentar de Sebastián é contundente, assim como sua recusa em reconhecê-lo. Fala com tristeza acerca dessa metáfora que ele mesmo elabora, dessa imagem que lhe permite entender os modos pelos quais seu irmão se partiu, perdeu a vontade de viver, de participar, de ser mais do que um *intruso*, porém, com isso ignora que, do outro lado daquela porta de vidro, outros viram *ele* se rachar, assistiram aos cacos de sua existência prenderem-se ao emaranhado da trama do tapete do quarto dos meninos, um espaço-prisão o qual Sebastián pensava compartilhar com o irmão, mas, ao se afastar desse grupo de acolhimento, desse conjunto de seres com quem compartilhou tantas memórias, ele os libera para seguir em frente, para deixar os recantos de proteção e reclusão e, sem ele, (re)construírem uma narrativa própria, aquela que Sebastián pensava precisar escrever.

Filho de uma guerrilha tanto interna quanto externa, *A resistência* é um livro sobre seu protagonista, um sujeito fragmentado, em crise e que busca por novos portos-seguros. Insistente em desviar desse assunto, Sebastián recobre a verdade com o pedido do irmão que, em uma discussão calorosa com os pais, pede ao irmão mais novo que escreva um livro sobre adoção porque alguém necessita escrevê-lo. No entanto, Sebastián vai além, não discute somente as dores e as confusões identitárias que surgem da adoção, mas também aquelas que podem florescer em um ser que se percebe sem passado e memória, sem aporte teórico para entender a própria literatura.

Ao final da narrativa, Sebastián retorna ao âmbito familiar somente para notar que tudo havia mudado, que a *casa tomada* que tanto insistia em ilustrar já tinha sido restituída aos donos há muito tempo. Frente a isso, o mesmo não vê outro caminho a não ser vislumbrar sua própria inconstância, aceitando, finalmente, que sua luta contra “esse transbordamento inevitável, contra o excesso dos afetos, contra a fragilidade” (FUKS, 2015, p. 105) deveria acabar. Era hora de finalmente conhecer o seu irmão, não mais um *outro*, não mais o irmão adotivo, só irmão; podia, então, deixar de buscar substitutos ou símbolos, tinha-o em carne e osso e dono de sua própria voz.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: José Olympio, 1999.

FUKS, Julián. *A resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad. Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

THE REINVENTION OF THE MONSTROUS IN THE 21ST CENTURY: FROM FRANKENSTEIN TO LILY FRANKENSTEIN

Ma. Elisa Seerig (UCS/CAPES)

Frankenstein (1818, 1831), written by the young British author Mary Shelley, remains iconic in the mass media, and is argued to be a “meme” (BRAID, 2017) due to the several connections (through media and literature) that intersect and overlap from it until today. This happens because of the innumerable ways of interpretation and discussion that are promoted by the story of the scientist that gives his name to the book.

One of the first discussions - and it is important to highlight that, as time went by, new points of view were seen, such as the one from the feminist criticism, that manifested about it only in the 20th century, finding a proficuous narrative to work on - was that of the monstrosity that is present in the book. In stereotypical terms, one understands that the “monster” is the Creature (unnamed, in the narrative) created by Victor Frankenstein: a disfigured being, built from dead body parts, an ugly project of a human, and yet, alive. Victor, scared of the hideous entity before him, runs away, abandoning him as soon as he awakes to life. However, as the story goes on, it is perceptible that this Creature has no intention to harm - he starts to do so once he becomes aware of his disformed appearance, and is rejected by society simply because of it. Which leads to the question: who is the real monster? Is it the Creature, or his “father”, Victor, who had abandoned him, not being able to deal with the consequences of his own decisions? Was he ethical when giving life to someone (and playing “God”), only to despise him because of the appearance? Would the Creature return in search for his father, in a rage, had he been guided into the world in a supportive manner? He argues: “I was benevolent and good; misery made me a fiend.” (SHELLEY, 2016, p. 144).

The Creature - constantly referred to as “monster” or “devil” by Victor - demands a woman who “will be of the same nature as myself, and will be content with the same fare” (SHELLEY, 2016, p. 208). If not satisfied, the Creature would continue to kill all Victor’s family. Although Victor intends to save his beloved ones, he is refrained by the idea of this female creature to be independent: “...and she, who in all probability was to become a thinking and reasoning animal, might refuse to comply with a compact made before her creation” (SHELLEY, 2016, p. 238). The female creature, then, is not created. This niche of the narrative is, of course, constantly (re-) explored by the contemporary media adaptations.

To go further into this discussion, it is important that we approach the term “monster”. David Castillo (2014) explains its etymology as being derived from the latin concept *monstrum*,

mostrare - which means to reveal, to show, to expose, to discover. There's also the possibility to connect it to another latin verb, *monere*, that is, to advert or admonish. This is a reference made to abnormal births, that could be seen as a prophecy, an alert for future disasters. Thus, "monsters have been 'read' as bodies pregnant with meaning for much of the history of Western culture." (CASTILLO, 2014, p. 161). Castillo (2014) also explains that, in the ancient world, monsters such as the centaur and the Pegasus were only hybrid creatures: they were not necessarily evil. This latter perception became more and more common due to the dualistic aspects derived from Judeo-Christian tradition, that became dominant in the Western world: "hybridity, abnormality, and the crossing of boundaries were increasingly associated with transgression, moral deformity, and evil intent." (CASTILLO, 2014, p. 161). In European culture, then, the monster became associated to the defiance of the natural law, or the ones defined by political and moral orders (CASTILLO, 2014).

If one takes *Frankenstein* under this perspective, it is very clear why this ambiguity of the concept is present in the narrative: on the one hand, the "natural law" is defied by the Creature, that is given life without the human womb, and, being built from dead bodies, has a hideous, inhuman appearance. On the other hand, doctor Victor Frankenstein presents a "moral deformity", for he abandons his "son" - who had shown such human sensitivity. There's also this great criticism to the scientific approach and the ethics that are forgotten "in the name of science". Has Victor made a good choice by not creating a woman of the same kind? He indeed thought about the (sexist) consequences of his actions, but fated both the Creature and himself to loneliness and disgrace.

One of the recent reconstructions of Mary Shelley's narrative is *Penny Dreadful* (LOGAN, 2014-2016); in this series, several Gothic Literature characters are put together in the *fin-de-siècle* London. Victor Frankenstein appears and the narrative goes on very similarly until the creation of the female creature, who lives and, being of "human" appearance, is introduced to society as Frankenstein's cousin, Lily. She rejects the first Creature (John Clare, in the story), and, although Victor falls in love with her, she abandons him later. She remains as his good "housewife" for a while, until contacting Dorian Gray, with whom she puts a vengeful plan into action: she wants to destroy all the men who have been abusing and disrespecting women - as she was, in the "previous" life, a prostitute, and was able to remember all these abuses.

THE UNMADE FEMALE MONSTER CAME TO LIFE: LILY FRANKENSTEIN

As previewed in Victor's thoughts in the original narrative, the female creature in *Penny Dreadful* did become independent, "refuse[d] to comply with a compact made before her creation" and became "ten times more malignant than her mate, and delight [...] in murder and wretchedness" (SHELLEY, 2016, p. 238). When in contact with John Clare, she even suggests a partnership to create a new race of monsters - as Victor had also hypothesised in his conjectures, in the book. Although there were several other "versions" of this "Bride of Frankenstein"¹³ on the screen, all of them end up dying soon. In this series, Lily grows to become Victor's new great antagonist, having a story of her own.

The constitution of monstrosity is also ambiguous in Lily's character: she is a monster of her time, both with her body and with her behavior, as no woman would behave in the way she did in the 19th century - she questions and despises the social rules that are attributed to her by Victor, for being a woman. Thus, she defies the moral laws. Stephanie Green (2017) analyses her as the Gothic New Woman because of that. But she also incorporates an "evil" monster for being willing to kill all oppressive men. However, can she not be analysed under the same perspective as the original Creature, of whom "misery made (...) a fiend" (SHELLEY, 2016, p. 145)? From this point of view, Lily represents a late revenge of all the women of her time that, unlike her, were not able to take control of their own lives. They were oppressed and rejected, exactly like Shelley's creature was. Lily takes action when she realises she has superhuman strength and is also immortal - which constitutes the defiance of the natural law. As pointed out by Kylie Boon (2019, p. 84): "The consequence of others, her own actions and the way society treats women in this particular narrative has shadowed her throughout both lives [as a prostitute before]. She, as a character in her becoming, has reflected the monstrous nature of her society."

Lily performs the monster of her time in many ways. At first, because she is a *woman* - ancient philosophers such as Aristotle interpreted that the female body was an anomalous version of the perfect male body (BRAIDOTTI, 1994). Rosi Braidotti (1994) also argues that, under this perspective, the monsters are treated the same way women are treated: as the different, the "other" (BEAUVOIR, 1980). And, as the pattern in the scientific field, the "different" is seen with inferiority and despise.

Beyond the velar monstrosity that is attributed to her only because of her sex, or her unnatural condition of being immortal, it is possible to go further towards her more extrapolated

¹³ *Bride of Frankenstein* (1935, James Whale), and *Mary Shelley's Frankenstein* (1994, Kenneth Branagh) are some of the most popular.

features, as she is monstrous in the way she challenges the spaces where she should belong, as a woman from the 19th century.

Her monstrosity is also reconfigured because she is not “visibly” anomalous - which allows her to move around in the society in a more comfortable manner. This is seen by Enéias Tavares and Bruno Matangrano (2016) as a strategy, as the figure of the monster is not static - it adapts to our social concepts. Since physical anomalies are not seen as “monstrous” by science in the 21st century, Lily represents a new paradigm of monster, the one that carries human appearance - our fears are now more related to the hidden minds of these entities, as they are still considered a mystery.

Thus, her independent mind constitutes a real fear for the society of that time: Lily manifests her sexual and political urges freely. Marilyn French (2007) compiles a variety of texts in which men of the 19th century manifested that women should be submissive and that they could even feel pleasure through pain - by this, they claimed that forcing women into intercourse was an adequate choice. In this way, the sexual impulse would belong only to men, for the monstrosity of this impulse in a woman would make her into an excessively erotic being who would lack of maternal instincts. This would make women dominant and behaving “like men” - which is what Lily does. She manipulates Victor in order to enter society and then, through her partnership with Dorian, plans her revenge against men - by this, she manifests herself politically, in a practical attempt to change society. She also subverts the role of the women who wanted to conquer some autonomy, as, at that time, the ones who did not remain in the realm of domesticity, would reach for religiousness (FRENCH, 2007). This attempt to evade from both these realms, and enter the dangerously male space of politics is what leads Lily to her decline.

VICTOR FRANKENSTEIN: DIFFERENT TIMES, DIFFERENT MONSTROSITIES

When Lily rejects Victor, the latter character is reconfigured in another kind of monster: a monster of *his* and of *our* time. If in Shelley’s narrative, he was interpreted as a monster for abandoning his Creature and not being able to face the consequences of his scientific actions, in *Penny Dreadful* he not only redeemed from that by accompanying his second creation (another man, called Proteus, who was a docile and adequate-looking man, destroyed by the Creature in the very first episode) and the female one, Lily, with whom he falls in love. However, when faced with her rejection, and also with her “misbehavior” as a woman, the

doctor proceeds in a manner that is typical of the career: he interprets Lily's manners as a mental illness, and attempts to cure her.

By this logics, Victor represents the typical male rationale of his time (FRENCH, 2007): he understands that he needs to take control over the woman, as well as of any of her sexual or political ambitions, in order to keep his role as a man safe. "We're going to make you into a proper woman" (S3E7), he tells her, when he is finally "given back" to Victor by the hands of the ever bored Dorian Gray. He represents the inability of men to accept women's independence. Also, his behavior makes him an evil monster of *our* time (for this male logics was acceptable then, not now), as he incarnates all the misogyny of patriarchy: he cannot understand or respect a different woman, nor the difference at all.

Lily, aware that Victor's medicine is going to make her into someone she does not want to be, tries to argue with him. "You and I will be happy together", "you are not going to die" (S3E7), he says, to what she replies: "Worse. I shall be unmade. Become a non-person. I would rather die who I am than live as your demure little wife". She also demonstrates she is aware of the "conditions" of her own creation, after being called a "miracle" by Victor - which gives her even one more reason to be resentful of men: "I was an offering to your Creature, to spare your life. But even that great demon was proven to be more human than you". By this, we can connect *Penny Dreadful* to Shelley's work once more, as Lily's words bring back the interpretation of monster that is inspired by the latter: Victor is more of a monster than his Creature. Her analysis of herself as an offering also points out to the small relevance of the female creature in the book and in all the other adaptations of the novel - an important niche for feminist criticism.

Lily makes all sorts of attempts, but, realizing there will be no way out, she ends up crying in despair, becoming aware that all her memories will vanish with the potion Victor is about to inject. She reveals to Victor that, by the time she was a prostitute (thus, before Victor had resurrected her), she had a baby daughter, who froze to death when her mother was hit by a client and passed out. Her attachment to these memories are justified by her own words: "There are scars that make us who we are but without them we do not exist". (S3E8).

This declaration not only reveals Lily's sensibility as a human being, but also indicates another of the series's attempt to criticize the awful conditions to which prostitutes (forgotten by early feminist movements of the 19th century) were subjected. In this way, the TV show also redeems these feminist manifestations, by giving voice to an intersection of women that was constantly ignored. On the other hand, the ultimate manner to appeal to Victor's understanding of "humanity" is the cliché of maternity. Although her love for her daughter is

genuine, it is interesting to observe that Lily had to return to the “natural” realm of the woman in order to be taken into consideration by the male eye. According to French (2007), women’s demands in the 19th century had only reached some success because they had made them inside their “natural” social space: either religion or domesticity, maternity. Thus, Lily is seen as human (not an absolute “monster”) when she appeals to the role of loving mother - the immaculate figure, the only woman then deserving of respect for men. It is also possible to argue that this was yet another manipulative strategy, the way many other women of the time had to make use of. Fraisse and Perrot (1991) point out that, both in submission and in emancipation, women knew how to use maternity as a power and a safe place to reach.

By pointing out to her maternal issues, Lily also directs Victor’s eye to beyond the traditional binary oppositions of good/bad, illness/soundness, normal/abnormal, human/monster. She *shows* (see the origins of the word monster: *mostrare*) him a hybrid woman, as are all human beings. If monsters are there to challenge the human perceptions, Lily does it primorously in her own existence.

The natural expectation of us as viewers is that, even though Lily’s argument is strong, the doctor’s main aim is to re-establish *normality*, by destroying Lily (making her a non-person). The fact that the series happens in the 19th century and works on *traditional* Gothic characters makes the viewer believe that the pattern of old times will remain. In Bram Stoker’s *Dracula*, the count is destroyed; in Shelley’s *Frankenstein*, the Creature disappears to reach death, and so on. The tendency is to destroy the “unnatural”. However, this pattern is broken in the narrative (although many other standardized narrative strategies are kept, in the final moments of Vanessa Ives and her interaction with Dracula, for instance).

By recognizing in Lily her “human” features, Victor Frankenstein decides not to inject the substance, setting her free by saying: “It is too easy being monsters. Let us try to be human.” (S3E8). This final move of the character brings a twist to the story and to the analysis of the “monstrous” features. On the one hand, Lily, the monstrous woman of the 19th century, and another version of the “Bride of Frankenstein”, only imagined by Mary Shelley’s original narrative, is finally kept alive; not only in the body but - especially - in her mind, her “person”. This can be seen as a metaphor for the accomplishment of mankind in reaching respect not only for women, but for the difference in general. On the other hand, the monstrosity in Victor, from a 21st century perspective, seem to be redeemed by his choice of respecting Lily’s existence. If, in many other narratives since the one by Shelley, his morals (and ethics) had been analysed as abnormal, *Penny Dreadful* brings him a chance of redemption. Again, by showing respect

for Lily's personality, he also demonstrates he cares for her in a much deeper way - and in a way that matters.

In return, Lily also chooses not to destroy Victor, by leaving when she is freed. This plot twist suggested by the series reinvents the *monstrous* - on both "sides", as in Shelley's narratives - as they are not fated to disgrace because of their features. By showing mutual respect in their rejection, Victor and Lily reaffirm the presence of the monster, not as an abnormality, but as the different that deserves its existence as any other being.

FEMALE MONSTERS?

As seen in this short analysis, Mary Shelley's *Frankenstein* still provides proficuous narratives: many productions still base their characters on the story and its dilemmas, which inserts the novel into the realm of texts that promote writing, not only reading, according to Roland Barthes (1970). It is important to point out that Lily Frankenstein also incite a rich discussion for feminist criticism, conveying a new type of female monster, and one that is not destroyed in the end of the story.¹⁴ Also, the mentioning of *humanity* as a feature that is opposed, in a way, to the one of the monster, can be analysed in further discussions.

REFERENCES

BARTHES, Roland. *S/Z*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2 v.

BOON, Kylie. The monster within: Lily in Penny Dreadful. In: GERRARD, S., HOLLAND, S., SHAIL, R. (Ed.). *Gender and Contemporary Horror Television*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2019.

BRAID, Barbara. The Frankenstein Meme: Penny Dreadful and The Frankenstein Chronicles as adaptations. *Open Cultural Studies*. v 1. p. 232-243. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/j/culture.2017.1.issue-1/culture-2017-0021/culture-2017-0021.xml>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRAIDOTTI, Rosi. Introduction. In: _____. *Nomadic Subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press, 1994.

BRAIDOTTI, Rosi. Mothers, Monsters, Machines. In: _____. *Nomadic Subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Nova York: Columbia University Press, 1994.

¹⁴ As intended in my dissertation: *Perspectivas feministas em Lily Frankenstein: desdobramento contemporâneo da obra de Mary Shelley* (2019).

CASTILLO, David R. Monsters for the Age of Post-Human. In: GORDILLO A., SPADACCINI, N. (Ed.) *Writing Monsters: Essays on Iberian and Latin American Cultures. Hispanic Issues On Line*. v. 15, 2014. Disponível em: <http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/184485/hiol_15_09_castillo_monsters_for_the_age_of_the_post_human.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mai. 2017.

FRAISSE, G., PERROT, M. Introdução: Ordens e liberdades. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle (Orgs.). *História das mulheres no Ocidente: o século XIX*. Porto: Afrontamento, 1991. v 4. p. 9-20.

FRENCH, Marilyn. *From Eve to Dawn: A history of women in the world*. New York: The Feminist Press, 2007. v. 4: Revolutions and the struggles for justice in the 20 th Century.

FRENCH, Marilyn. *From Eve to Dawn: A history of women in the world*. New York: The Feminist Press, 2007. v. 3: Infernos and paradises: The triumph of Capitalism in the 19 th Century.

GREEN, Stephanie. Lily Frankenstein: The Gothic New Woman in Penny Dreadful. *Refractory: A Journal of Entertainment Media*. 28 jun. 2017. Disponível em: . Acesso em: 13 mai. 2017.

MATANGRANO, Bruno A., TAVARES, Enéias F. A humanização do monstro na série Penny Dreadful. *Revista Abusões*. n. 2, v. 2, 2016.

Penny Dreadful. Prod. John Logan. Nova York: Showtime Networks, 2014-2016. Série de televisão.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein, ou o moderno Prometeu*. Edição bilíngue (português – inglês). Tradução e notas: Doris Goettems. São Paulo: Landmark, 2016.

HAPPY ENDING AND DEFEAT: OPPOSITION AND TENSION IN J. R. R. TOLKIEN'S CREATIVE PROCESS

Me. Fabian Quevedo da Rocha (UFRGS/CAPES)

J. R. R. Tolkien's literary and scholarly texts were produced amidst the turmoil of the twentieth century and its two Great Wars. Not only did the writer witness the damage caused by these conflicts, but he also fought in one of the bloodiest offensives of WWI, The Battle of the Somme. The aftermath of these conflicts left everlasting physical and psychological scars in the writer and bore a significant impact on his creative process. Glimpses of such impact can be seen all through his *The Lord of the Rings*, a work permeated by an aura of inevitable loss and defeat. The first glance of such heavy aura is perceptible in Elrond's account of his memory of the history of Middle-earth: "I have seen three ages in the West of the world, and many defeats, and many fruitless victories." (TOLKIEN, 2007, p. 316). Elrond's words seem to be a direct allusion to the appalling material and spiritual waste brought by the many wars fought in the twentieth century. Curiously enough, *The Lord of the Rings* also possesses another, much lighter, tone, marked by the belief that all human struggles are not in vain and that "happy endings" are possible no matter how dreary and hopeless a situation may be. This other facet of Tolkien's narrative is greatly anchored in his Catholic faith, in which he was raised early in his life. The impact of the author's faith in *The Lord of the Rings* is so profound that in a letter to Robert Murray, from 1953, the writer argued that "*The Lord of the Rings* is of course a fundamentally religious and Catholic work; unconsciously so at first, but consciously in the revision." (TOLKIEN, 2000, p. 172). Therefore, in this work, I briefly discuss these two sides of Tolkien's creative process and how their mixing resulted in a literary work marked by constant tension and opposition between elements such as pessimism and optimism, light and darkness, defeat and happy ending. To do so, I approach Tolkien's essays "On Fairy Stories" and "Beowulf: The Monsters and Critics" to his novel *The Lord of the Rings*. While "On Fairy Stories" discusses the importance and function of fantasy narratives and represents the light and upbeat tone of Tolkien's creative process, "Beowulf: The Monsters and Critics" addresses the heroism and inevitability of death and represents the dark and pessimistic tone of the Tolkienian creativity. Thus, this research proposes that reading Tolkien's novel in the light of his own theoretical assumptions allows a rich reading of the work by seeking a greater understanding of the creative process of one of the most popular and acclaimed fantasy writers of all time.

I'd like to start by discussing some factors that may have contributed to the developing of both "On Fairy Stories" and "Beowulf: The Monsters and Critics". The first essay, as I

discuss later in this work, is anchored, to a considerable extent, on Tolkien's catholic faith. Such faith, as it may be argued from a number of the author's letters, helped him endure a series of crisis: from the premature death of his mother, when Tolkien was only 12 and which left him an orphan, to the brutal deaths of two of his best friends during WWI. Tolkien's devotion made him believe that no evil lasted forever and that one should always keep their hopes alive. Such notion is clearer in the excerpt below, from a letter the author wrote to his son, Christopher Tolkien, in 1944:

I sometimes feel appalled at the thought of the sum total of human misery all over the world at the present moment: the millions parted, fretting, wasting in unprofitable days – quite apart from torture, pain, death, bereavement, injustice. If anguish were visible, almost the whole of this benighted planet would be enveloped in a dense dark vapour, shrouded from the amazed vision of the heavens! And the products of it all will be mainly evil – historically considered. But the historical version is, of course, not the only one. All things and deeds have a value in themselves, apart from their 'causes' and 'effects'. No man can estimate what is really happening at the present sub specie aeternitatis. All we do know, and that to a large extent by direct experience, is that evil labours with vast power and perpetual success – in vain: preparing always only the soil for unexpected good to sprout in. So it is in general, and so it is in our own lives. But there is still some hope that things may be better for us, even on the temporal plane, in the mercy of God. And though we need all our natural human courage and guts (the vast sum of human courage and endurance is stupendous, isn't it?) and all our religious faith to face the evil that may befall us (as it befalls others, if God wills) still we may pray and hope. (TOLKIEN, 2000, p. 76).

Tolkien's “On Fairy Stories” possesses exactly this hopeful tone. In it, the author argues that fantasy stories have four main functions: providing readers with fantasy, escape, recovery, and consolation. For the purposes of this work, my focus will be on consolation, for among all the four functions it is the most intrinsically connected to the author's Catholic faith. For the author, fairy stories should provide consolation for several ancient human desires, among them that of glimpsing different worlds and of conversing with other beings and, more importantly, the consolation of the “happy ending”. According to Tolkien, the consolation of the happy ending is the highest function of fairy stories. To explain his argument, the author coined the term *Eucatastrophe*, which derives, as Verlyin Flieger (2017) suggests, from the Greek word *katastrephein*, *kata* (down) and *strephein* (turn). By adding the prefix “*eu-*” (good), Tolkien changed the negative meaning of the original word to a positive one: the “good catastrophe”. The *Eucatastrophe*, or the good catastrophe of fairy stories,

In its fairy-tale—or otherworld—setting, [...] is a sudden and miraculous grace: never to be counted on to recur. It does not deny the existence of *dyscatastrophe*¹⁵, of sorrow

¹⁵ Also coined by Tolkien and derived from the Greek word *katastrephein*, it means the opposite of *Eucatastrophe*; it is the “bad catastrophe”.

and failure: the possibility of these is necessary to the joy of deliverance; it denies (in the face of much evidence, if you will) universal final defeat and in so far is *evangelium*, giving a fleeting glimpse of Joy, Joy beyond the walls of the world, poignant as grief. It is the mark of a good fairy-story, of the higher or more complete kind, that however wild its events, however fantastic or terrible the adventures, it can give to child or man that hears it, when the “turn” comes, a catch of the breath, a beat and lifting of the heart, near to (or indeed accompanied by) tears, as keen as that given by any form of literary art, and having a peculiar quality. (TOLKIEN, 2001, p. 69).

It is interesting to notice that when Tolkien is describing the joy of the happy ending, he uses the word “*evangelium*”, which is, as Rocha (2019) proposes, the Late Latin form of the Greek word “*euangélion*”, meaning “good news”. In the Holy Bible, more specifically in the New Testament, we find the four Gospels, which tell the story of the life, death, and resurrection of Jesus Christ. Curiously, the term “Gospel” is a translation of the Late Latin word “*Evangelium*”; in this sense, Tolkien's decision to use such term to describe the happy ending of fairy stories says much about his Christian beliefs: the writer seems to have incorporated the Christian term in his essay as if to compare the joy of deliverance in the Christian narrative with the *Eucatastrophe* he believes is the highest function of fairy stories. In this sense, Tolkien made a point of including such joy of deliverance, such *Eucatastrophe* in his own fairy tale, *The Lord of the Rings*.

The *Eucatastrophe* in *The Lord of the Rings* takes place towards the end of the narrative, precisely in the chapter “Mount Doom”, when, after much toil, Frodo and Sam finally arrive at Orodruin, the only place where the One Ring can be destroyed. Rather than destroying it, however, Frodo, succumbing to the power and influence of the Ring, claims the Ring to himself:

The light sprang up again, and there on the brink of the chasm, at the very Crack of Doom, stood Frodo, black against the glare, tense, erect, but still as if he had been turned to stone. 'Master!' cried Sam. Then Frodo stirred and spoke with a clear voice, indeed with a voice clearer and more powerful than Sam had ever heard him use, and it rose above the throb and turmoil of Mount Doom, ringing in the roof and walls. 'I have come,' he said. 'But I do not choose now to do what I came to do. I will not do this deed. The Ring is mine!' (TOLKIEN, 2007, p. 1237).

Soon after that, when readers are left with the feeling that Frodo and Sam's mission had failed, something unexpected happens: Gollum, who wants the Ring for himself, attacks Frodo and bites his ring finger off, and then falls into the volcano chasm: “[...] Gollum, dancing like a mad thing, held aloft the ring [...]. ‘Precious, precious, precious!’ Gollum cried. [...] And with that, even as his eyes were lifted up to gloat on his prize, he stepped too far, toppled, wavered for a moment on the brink, and then with a shriek he fell.” (TOLKIEN, 2007, p.1238). It is curious to notice, however, the unlikely way in which the Ring is destroyed, almost as if

by mere chance. The meaning the word “chance” in *The Lord of the Rings*, as Shippey observes, is worth considering. To illustrate his point, the scholar calls attention to two instances in which the word is used in the narrative. The first takes place in the chapter “In the House of Tom Bombadil”. In the previous chapter, Frodo and his companions, who had lost themselves in the Old Forest, are rescued from great danger by Bombadil. Since they are curious to know how the character managed to find them in such an isolated place, Frodo asks him if he had heard him call for help. The answer he gets is an interesting one: “‘Eh, what?’ said he. ‘Did I hear you calling? Nay, I did not hear: I was busy singing. Just chance brought me then, if chance you call it. [...]’” (TOLKIEN, 2007, p. 164-165). The second instance is presented in appendix A (III) of *The Lord of the Rings*, as Gandalf explains that further ruin did not come to them in the Northlands because he had “[...] met Thorin Oakenshield one evening on the edge of spring in Bree. A chance-meeting, as we say in Middle-earth.” (TOLKIEN, 2007, p. 1417) In both excerpts, it seems that there is extra information in what the characters say: Bombadil’s saying implies that he is not sure whether he had met the hobbits by chance or not, while Gandalf’s statement leaves room for the assumption that the word is used in that fictional world to mean something else. The riddling words of Bombadil and Gandalf, it may be argued, are intrinsically connected, as Theresa Nicolay suggests, with Tolkien’s Christian faith, which instilled in him the belief in “a providential order overseen by a being greater than ourselves, whose love for humanity offered ultimate hope.” (NICOLAY, 2014, p. 3). Finally, there is the consolation of the happy ending, which is, as Nicolay points out,

It is important to notice, however, that such providential being is never named or directly alluded to in *The Lord of the Rings*. We may perceive glimpses of it through some very specific narrative choices made by the author, such as the use of passive voice. I would like to call attention to two passages in which such choices may be seen. The first one takes place in a passage from the chapter “The Shadow of the Past”, in which Gandalf tells Frodo that one cannot choose in which time he will live, and that the only thing one has to decide is what to do with the time he is given. Exactly by whom they are given this time is left unsaid. The second instance is present in the chapter “The White Rider”, in which Gandalf tells Aragorn, Gimli, and Legolas what happened after he fell from the Bridge of Khazad-dûm, while he was fighting a Balrog:

I threw down my enemy, and he fell from the high place and broke the mountain-side where he smote it in his ruin. Then darkness took me, and I strayed out of thought and time, and I wandered far on roads that I will not tell. ‘Naked I was sent back – for a brief time, until my task is done. (TOLKIEN, 2007, p. 655)

After defeating his enemy, Gandalf, as it may be argued from the excerpt above, presumably died. However, someone sent the wizard back, brought him back to life. Even though the agent is not mentioned, it may be inferred that the action was performed by a powerful being that oversees the comings and goings of Middle-earth and aids the characters in their moments of need. In this sense, it may be assumed that the “accidental” destruction of the Ring by Gollum, Bombadil’s rescuing the hobbits in the Old Forest, and also Gandalf’s “chance-meeting” with Thórin were all designed by such being. Therefore, *Eucatastrophe*, or the consolation of the happy ending in Tolkien’s narrative is, on one hand, tied to providential help.

It is important to notice, however, that the *Eucatastrophe* of Tolkien's narrative has a much darker tone, largely dissociated from providential help. Such tone is derived, to a large extent, from his love for ancient narratives, such as the Old English *Beowulf* and the Old Norse *Eddas*. The key to this second aspect of the *Eucatastrophe* is found in Tolkien's 1936 lecture on *Beowulf*, more specifically in his definition of what he calls the “theory of courage”. This theory, which is central in *Beowulf* and also largely incorporated in *The Lord of the Rings*, deals mainly with the assumption that true courage resides in fighting and offering resistance even when there is no more hope. Tolkien's “theory of courage” is about doomed heroism and the recognition that happy endings depend not only on providential help but also on the self-sacrifice of the hero for a greater cause. When Beowulf, even in advanced age, goes to battle against the dragon that is devastating his land, he is aware of two things: that it is his duty, as king, to defend his people; and that he will not come back from such confrontation. Notwithstanding, the hero is determined to go: “Beowulf spake, for the last time proud words he uttered: 'In youth many a deed of war I dared and still I will, aged protector of my people, seek strife and achieve renown, if the worker of evil and ruin comes forth from his house of earth to find me.'” (TOLKIEN, 2015, p. 158) Beowulf slays the dragon and frees his people from its malice, but the hero pays with his own life. In *The Lord of the Rings*, such facet of doomed heroism is represented mostly in the deeds of Frodo.

Frodo leaves the Shire at the beginning of the narrative with the sole intention of saving his homeland. The character is aware that his staying there would put not only the place but also its inhabitants in great danger; more than that, he knows that the task he is about to start is much bigger than he is and that his returning alive from it is very improbable:

[...] it seems that I am a danger, a danger to all that live near me. I cannot keep the Ring and stay here. I ought to leave Bag End, leave the Shire, leave everything and go away.' He sighed. 'I should like to save the Shire, if I could – though there have been times when I thought the inhabitants too stupid and dull for words, and have felt that an earthquake or an invasion of dragons might be good for them. But I don't feel like that now. I feel that as long as the Shire lies behind, safe and comfortable, I shall find wandering more bearable: I shall know that somewhere there is a firm foothold, even if my feet cannot stand there again. 'Of course, I have sometimes thought of going away, but I imagined that as a kind of holiday, a series of adventures like Bilbo's or better, ending in peace. But this would mean exile, a flight from danger into danger, drawing it after me. And I suppose I must go alone, if I am to do that and save the Shire. But I feel very small, and very uprooted, and well – desperate. The Enemy is so strong and terrible.' (TOLKIEN, 2007, p. 81-82).

Despite all his fears and uncertainties, Frodo leaves the Shire behind and walks into dangers unknown. The character does so, as it may be argued from the passage above, mostly because of his sense of duty towards his people and his land; he is not seeking reward or renown, even because the task he has undertaken offers none. His sole motivation is the feeling that his actions may spare his land and people from the malice of the One Ring and its owner, the Dark Lord. Frodo fully expresses a crucial aspect of the “theory of courage” at the end of the narrative, when he tells Sam that one has often to abdicate of what they love the most so that others may keep it, which is what he did:

'But,' said Sam, and tears started in his eyes, 'I thought you were going to enjoy the Shire, too, for years and years, after all you have done.' 'So I thought too, once. But I have been too deeply hurt, Sam. I tried to save the Shire, and it has been saved, but not for me. It must often be so, Sam, when things are in danger: some one has to give them up, lose them, so that others may keep them. (TOLKIEN, 2007, p. 1346-1347).

Frodo's actions were decisive to save the Shire, but he was so deeply hurt, physically and mentally during the process, that he will not be able to partake of the joy resulting from his efforts. The hobbit leaves Middle-earth and sets to the Undying Lands, where he spends the rest of his days, having as his sole, though unlooked-for, reward the feeling that he has done what he believed was right. Such heavier tone, the one that underscores that acts of heroism are often doomed to failure and death, as Flieger suggests, is intrinsically connected to Tolkien's war experience:

Tolkien's uncompromising honesty (based almost certainly on his own experience of war and its aftermath) will not permit Frodo to emerge from his struggle with the dark unscathed. Instead, Tolkien goes back again to *Beowulf*: *lif is læne: eal scæceð leoht and lif somod*¹⁶. Frodo is wounded, traumatized, bereft of his health, his home, and what has become the most important thing in his life - the Ring. (FLIEGER, 2017, p. 63).

¹⁶ life is loan: all perishes, light and life together.

All things considered, the opposing facets of Tolkien's creative process are largely associated with the way the author felt towards both the ancient and Biblical narratives and the role they played in the author's life. Nicolay (2017) suggests that through his works, Tolkien sought to revive virtues that, for him, were fundamental to the building of a society that could thrive in the face of great adversity. The scholar proposes that by putting his characters against entities that represent the most potent evil imaginable and then having them rise above their differences and weaknesses as a means to cast such evil down, Tolkien is underscoring the importance of fellowship, courage, hope and a set of other virtues. Shippey (2001) points out that this confrontation between the forces of “good” and “evil” is present not only in the Biblical narratives but also in the ancient ones. The main difference between these narratives relates to the aftermath of what the scholar calls their “Day of Doom”: in the Bible, for example, such day is represented by the Apocalypse, in which the “good” forces, represented mainly by the Christian God and his angels, overthrow “evil” (Satan and his followers). If, on one hand, the forces of “good” prevail in the Bible, in ancient narratives the opposite is often true: in the Norse “Day of Doom”, the Ragnarök, for example, it is the Gods who perish in the battle against the monsters; similarly, Beowulf dies after his confrontation with the dragon. Tolkien embraces these two facets in his narratives: there is the (veiled) presence of the providential help of a greater invisible force, which helps the heroes reach the happy ending, but such ending is mostly possible because of the struggles and sacrifice of a hero, Frodo. Therefore, since the *Eucatastrophe* in Tolkien's works depends on both providential help and human struggle, Shippey draws the conclusion that in *The Lord of the Rings*

[...] people can avert the intentions of Providence, and obeying them (in so far as they can be detected) brings no guarantee of success or safety. The most one can say is that luck may turn better than one expects, as in the case of Gollum in the Samath Naur: but your courage has to hold [...], you have to seize your opportunity with both hands [...], and being 'too eager to deal death out of judgment', and more generally knowingly doing wrong to improve your chances, will probably be counter-productive [...]. (SHIPPEY, 2000, p. 147).

In other words, the opposing tones of Tolkien's narrative underscore the importance of having hope and faith, but also the fundamental need of taking action in the face of adversity; the happy ending in Tolkien's works has to be earned. It is important to notice, however, as Flieger (2017) points out, that such ending is, at times, earned by a hero that will not directly benefit from it, as is the case with Frodo. The hero, as the scholar argues, pays the price for everyone else's happiness; the *Eucatastrophe* that his actions help to bring about benefit

Middle-earth in general and also the hobbit's friends and companions, but rather than enjoying what he earned, Frodo leaves that world to heal from all the damage inflicted on him by the task he had set out to do.

Tolkien's stories are filled with elements of the two kinds of narrative he valued the most and of his life experiences. It is, to a great extent, for this reason, that virtues such as Courage, Wisdom, Temperance and Justice (present in *Beowulf* and the *Eddas*, for example), and Love, Hope, and Faith (central in Biblical texts) play an equal role in the writer's creative process. The author feels, as Nicolay proposes, that both the Biblical and ancient works contain values that

[...] would offer meaning and worth to current and future generations [...]. In his imaginative construction of a world in which individuals rise above their various differences as well as their own weaknesses in order to confront and cast down the incarnation of evil in the world, Tolkien shows his readers the dignity and nobility of the human spirit, which transcends time and thus speaks to us even today. (NICOLAY, 2014, p. 4)

In this sense, through his works, Tolkien makes a point of calling attention to his belief that faith, hope, and courage play a key role in one's life during periods of great toil and grief. In addition to that, reading his novels alongside his two most prominent essays cast light on the rich and intricate creative process of an author whose (literary) works are a reference to fantasy readers and scholars to the present day.

REFERENCES

ATTEBERY, Brian. *Stories about Stories*. New York: Oxford, 2014.

ATTEBERY, Brian. *Strategies of Fantasy*. Bloomington: Indiana, 1992.

BURGESS, Anthony. *English Literature*. Harlow: Pearson, 1974.

CARPENTER, Humphrey. *J. R. R. Tolkien: A Biography*. Boston: Houghton Mifflin, 2000.

CLUTE, John; GRANT, John. *The Encyclopedia of Fantasy*. London: Orbit, 1996.

DROUT, Michael. Tolkien's Prose Style and its Literary and Rhetorical Effects. *Tolkien Studies*. V. 1, n° 1, p. 137-163, 2004.

DROUT, Michael. *J. R. R. Tolkien Encyclopedia: Scholarship and Critical Assessment*. New York: Routledge, 2007a.

FLIEGER, Verlyn. *There Would always Be a Fairy Tale: More Essays on Tolkien*. Ohio: Kent State University Press, 2017.

MARKOS, Louis. *On the Shoulders of Hobbits: The Road to Virtue with Tolkien and Lewis*. Chicago: Moody, 2012.

DA ROCHA, Fabian. Approaching Fäerie: a study of J. R. R. Tolkien's On Fairy Stories. *Revista PHILIA: filosofia, literatura e arte*. V.1, n °2, p. 192-211, 2019.

RUUD, Jay. *Critical Companion to J. R. R. Tolkien*. New York: Facts on File, 2011.

SHIPPEY, Tom. *J. R. R. Tolkien: Author of the Century*. London: Harper Collins, 2001.

TOLKIEN, J.R.R. The Monsters and the Critics and other Essays. IN: NICHOLSON, Lewis E. (Ed.). *An Anthology of Beowulf Criticism*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1963.

TOLKIEN, J.R.R. *The Letters of J. R. R. Tolkien*. (Edição de Humphrey Carpenter) Boston: Houghton Mifflin, 2000.

TOLKIEN, J.R.R. *Tree and Leaf*. London: Harper Collins, 2001.

TOLKIEN, J.R.R. *The Lord of the Rings*. 2. ed. London: Harper Collins, 2007.

LITERATURA, GÊNERO E SEXUALIDADE: RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE PÂNICO MORAL

Fabiana de Oliveira Gomes (UFRGS/CAPES)

É crescente, nos últimos anos, uma polêmica em torno das questões que abordam os temas gênero e sexualidade em nosso país. Grupos conservadores, motivados por interesses políticos e religiosos, instigam a perseguição a esses temas, utilizando-se, geralmente, de um discurso em ‘defesa da família’, gerando uma espécie de pânico moral. Essa chamada cruzada antigênero acaba por resultar, como visto em episódios recentes, em tentativas de censura – por vezes efetivas – aos professores/as e aos conteúdos abordados em sala de aula, às exposições de arte, aos livros e suas autoras de teoria feminista e à literatura com temática LGBT, por exemplo. Ao longo das próximas páginas¹⁷, busca-se analisar esses eventos recentes, bem como discutir de que forma a literatura e outros artefatos culturais constituem, ao mesmo tempo, uma forma de resistência em meio a tantos retrocessos.

PÂNICO MORAL

Primeiramente, é preciso conceituar o que é entendido por pânico moral. Segundo Richard Miskolci (2007), o pânico moral ocorre quando determinados desvios da norma e/ou da normatividade vigente são fortemente julgados, em uma ação conjunta da mídia, da opinião pública e dos agentes de controle social. Esses rompimentos dos padrões normativos geram uma reação coletiva e geralmente descontrolada, pois “O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais” (MISKOLCI, 2007, p. 114). Ocorre, também, o aumento do discurso sobre a necessidade de se resgatarem valores tradicionais, visando uma forma idealizada da ordem social do passado. Ainda segundo o autor,

O termo pânico [...] se refere a um temor coletivo bem diferente do causado, por exemplo, por uma crise econômica. O foco no ‘medo’ enfatiza como as reações a comportamentos não-convencionais não surgem sempre por meio de julgamentos realistas e ponderados a respeito das consequências coletivas de estilos de vida particulares. [...] Além disso, o pânico é moral porque o que se teme é uma suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detém um status valorizado como a família ou o casamento. (MISKOLCI, 2007, p. 112)

¹⁷ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

O conceito de pânico morais foi criado na década de 1960 por Stanley Cohen, para denominar a reação da sociedade a determinadas situações que pudessem representar algum tipo de perigo. Assim, para o autor, quando surge um pânico moral:

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. (COHEN, 1972, p. 9)

É possível identificar alguns fenômenos recentes em nosso país como consequências de um pânico moral instituído. Segundo Fernando de Figueiredo Balieiro (2018), a polêmica envolvendo a distribuição do material do Programa Escola Sem Homofobia e sua posterior suspensão, entre 2010 e 2011, pode ser caracterizada como uma primeira manifestação de pânico moral sobre o tema: “foi com a construção da ameaça às crianças que a discussão teve ampla repercussão midiática, com consequências efetivas ao serem barradas iniciativas voltadas aos direitos humanos no que tange a gênero e sexualidade” (BALIEIRO, 2018, p. 8). Desde então, por exemplo, a simples presença do termo ‘gênero’ tem sido alvo de censura em currículos e em planos de ensino, algumas vezes mesmo quando não está relacionado aos estudos de gênero e sexualidade – como em ‘gênero literário’ e ‘gênero alimentício’. Ainda conforme Balieiro (2018), discussões sobre o tema dentro do ambiente escolar passam a ser vistos, por esses grupos conservadores, como uma forma de doutrinação e a escola “entendida como indutora da homossexualidade e da pedofilia” (BALIEIRO, 2018, p. 5). Obras de arte, exposições em museus, apresentações artísticas e o próprio tema da diversidade são tidas como vilãs, assim como há uma associação extremamente equivocada destes temas também com pedofilia. Outra marca deste pânico moral é o surgimento de movimentos como o ‘Escola Sem Partido’ e as manifestações contra a chamada ‘ideologia de gênero’.

A respeito deste último, no entanto, é preciso trazer à luz a origem desse termo. Conforme Rogério Diniz Junqueira (2019), a expressão ‘ideologia de gênero’, na verdade, surgiu entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000, em dois documentos: o ‘Pontifício Conselho para a Família’ e a ‘Congregação para a Doutrina da Fé’, ambos elaborados pela Igreja Católica. Esses documentos discorriam sobre a moralidade sexual, definindo a heterossexualidade como cerne da sociedade e a união pelo casamento entre homens e mulheres – vistos como seres complementares – como fundamento da harmonia social. Para Junqueira,

evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de opor-se a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como realizar políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2017, p. 222)

Assim, práticas machistas, homofóbicas, misóginas e sexistas, bem como a perseguição antifeminista, são exemplos de manifestações da ideologia de gênero (JUNQUEIRA, 2017; 2019). Entretanto, a utilização deste sintagma foi progressivamente se afastando do contexto original, tornando-se “um artefato retórico e persuasivo em torno do qual [um ativismo religioso pôde] reorganizar seu discurso e desencadear novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antigênero, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero. Paradoxalmente, a partir de uma manobra de inversão, esses ‘defensores da família’ atribuem a outrem exatamente aquilo que praticam. O discurso antigênero nomeia como ‘ideologia de gênero’ aquilo que é precisamente a sua crítica. (JUNQUEIRA, 2019, p. 140)

PÂNICO MORAL, LITERATURA E OUTROS ARTEFATOS CULTURAIS NO BRASIL: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS

Podemos, então, traçar um panorama geral sobre a tríade ‘pânico moral – gênero e sexualidade – literatura e demais manifestações artísticas e culturais’ nos últimos anos no cenário brasileiro. Houve o aumento de uma ‘perseguição moral’ aos termos relacionados a gênero e sexualidade, geralmente acompanhada da justificativa de que esta seria em prol da ‘proteção das nossas crianças’, assim como em ‘defesa da “família”:

Alarmados, pais são convocados a se unirem em uma cruzada em ‘defesa da família’ (referida sempre no singular), embalados em lemas como: ‘abaixo a ideologia de gênero’, ‘salvemos a família’, ‘respeitem a inocência das crianças’, ‘meu filho, minhas regras!’, ‘meninos vestem azul e meninas vestem rosa!’, entre outros (JUNQUEIRA, 2019, p. 136).

Cabe aqui, então, a seguinte pergunta: qual família está sendo defendida nesse discurso? Nota-se que essa família é caracterizada por determinados *scripts* de gênero e de sexualidade preestabelecidos, sempre dentro dos padrões heteronormativos. Bianca Guizzo e Jane Felipe (2007) definem os *scripts* de gênero e de sexualidade como:

roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. [...] a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo escrever seus próprios scripts. (GUIZZO; FELIPE, 2017, p. 220)

Assim, evidentemente as famílias homoafetivas não estão incluídas nessa ‘família’ – no singular – que ‘precisa ser defendida’. Também são ignoradas, nesse discurso, as questões relativas à raça/etnia, bem como outras manifestações religiosas que não sejam cristãs. Ou seja, outras formas de discriminação também estão imbricadas nesta ‘perseguição moral’ imposta nos últimos tempos, não só no Brasil, como também em outras partes do mundo.

Alguns episódios recentes em terras brasileiras podem exemplificar as consequências desta perseguição moral aos temas relacionados a gênero e sexualidade. Em 2017, a filósofa Judith Butler, conhecida mundialmente por seus estudos sobre gênero e teoria *queer*, foi hostilizada em frente ao Sesc Pompéia, em São Paulo, onde participaria de uma conferência sobre democracia. Na ocasião, uma boneca vestida de bruxa com seu rosto foi queimada em público por manifestantes, que vincularam sua imagem como ‘representante do mal’. Balieiro (2018) vincula essa reação com a consolidação do pânico moral: “O perigo de Butler, aos olhos de seus detratores, estaria na elaboração de suas teorias de gênero e sexualidade, o que a transformaria na maior representante do que chamam de ‘ideologia de gênero’” (BALIEIRO, 2018, p. 3).

Recentemente, em setembro de 2019, um deputado estadual apresentou moção de repúdio na Assembleia Legislativa de Santa Catarina contra o livro “Um útero é do tamanho de um punho”, de autoria de Angélica Freitas, uma das leituras obrigatórias do Vestibular Unificado 2020 da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal da Fronteira Sul. Segundo o deputado, o conteúdo das poesias do livro seria impróprio: “Não é questão de sexualidade, estão ferindo os valores cristãos. É muito mais grave do que simplesmente sexualidade” (ESPINOZA, 2019, s/p.). Percebe-se, aqui, a relação feita pelo deputado em questão entre religião e arte, sendo esta última considerada perigosa e capaz de mexer com as estruturas de instituições tão antigas e consolidadas como as que pregam os ‘valores cristãos’.

No Rio Grande do Sul, em 2017, a exposição “Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira” foi encerrada antes do tempo previsto pelo Santander Cultural, em Porto Alegre, após diversos protestos virtuais liderados por membros do Movimento Brasil Livre. A mostra continha 270 obras sobre questões de gênero, diversidade sexual e temática LGBT e foi

acusada de promover ‘blasfêmia contra símbolos religiosos’ e fazer ‘apologia à zoofilia e à pedofilia’.

A associação entre arte e pedofilia não parou nas críticas, desdobrando-se na perseguição aos seus mentores. Gaudêncio Fidelis, curador do Queermuseu, foi convocado a depor na Comissão Parlamentar de Inquérito Destinada a Investigar Maus-Tratos em Crianças e Adolescentes, no dia 23 de novembro de 2017, [...] na qual se apresentou a necessidade de responder [...] questões persistentes sobre a presença de crianças e o teor das obras pretensamente direcionadas a elas. (BALIEIRO, 2018, p. 13).

O Ministério Público Federal, porém, se manifestou contra o encerramento abrupto da Queermuseu, alegando eventual lesão à liberdade de expressão artística. A instituição – que mudou de nome para Farol Santander recentemente – se comprometeu em realizar uma exposição abrangendo os temas diferença e diversidade, além de realizar o pagamento de quase R\$ 425 mil, como forma de compensação por não realizar uma segunda exposição com mesma temática. O valor será destinado a atividades artísticas e culturais que tratem da mesma temática da exposição Queermuseu.

Outro evento envolvendo tentativa de censura motivada por pânico moral ocorreu em 2018, quando um grupo de pais da Escola Sesi de Volta Redonda (RJ) realizou um abaixo-assinado para a retirada do livro infantil “Omo-Oba – Histórias de Princesas”, de autoria de Kiusam Oliveira, da lista de leituras propostas pela escola. O livro foi considerado impróprio por esse grupo de pais, pois estes “não queriam que seus filhos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, tivessem contato com a ‘cultura africana’” (GONÇALVES, 2018, s/p.). A obra contém histórias de seis princesas iorubás que se tornaram rainhas, com o objetivo de, segundo a autora,

empoderar meninas de todos os tempos [...] e] um dos cuidados que tive foi de não ter uma conotação religiosa. O que as pessoas dificilmente sabem é que essas mulheres representam nossas ancestrais. E, aqui, com todo o racismo que a gente vive, quando se toca no nome delas, parece que você está falando de diabo e demônio (GONÇALVES, 2018, s/p).

Com a divulgação do ocorrido pelas mídias sociais, pela mãe de um dos alunos da Escola Sesi contrária ao abaixo-assinado, e de acordo com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a presença da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” nos currículos escolares, a Gerência de Educação Básica do Sesi RJ manteve o livro em todas suas unidades, bem como também realizou um debate com os pais sobre a importância da obra.

Durante a Bienal do Livro do Rio de 2019, o prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, mandou recolher livros de histórias em quadrinhos da série “Vingadores”, que

continham a ilustração de um beijo entre dois rapazes, namorados na narrativa. Crivella se manifestou dizendo que “a decisão de recolher os gibis teve apenas um objetivo: cumprir a lei e defender a família [...] e [um livro] como este precisa estar embalado e lacrado com plástico preto e, do lado de fora, avisando o conteúdo” (MARTINELLI, 2019, s/p.). Após o anúncio de Crivella sobre o recolhimento das HQs, e a ampla divulgação da tentativa de censura pelas mídias sociais, os exemplares da Bienal do Rio se esgotaram em apenas 39 minutos. Ainda na sequência das ações contrárias à censura da Prefeitura do Rio de Janeiro, também como forma de resistência, o *youtuber* Felipe Neto distribuiu, no dia seguinte, 14 mil livros com temática LGBT de forma gratuita. A Amazon, disponibilizou em seu site, também gratuitamente, 22 títulos de temática LGBTQIA+ em formato e-book.

Não é novo e nem fato isolado o uso das manifestações artísticas e culturais como forma de resistência, principalmente na história de nosso país. No entanto, com os exemplos trazidos ao longo deste texto, é possível perceber que, mesmo com tantas investidas e tentativas de censura de determinados grupos, motivados por questões tanto de cunho político quanto de cunho religioso, existe, sim, resistência contra esses retrocessos atuais. A literatura, assim como demais artefatos culturais – filmes, músicas, artes plásticas – se configuram como formas de luta, reafirmando existências.

REFERÊNCIAS

AMAZON disponibiliza, de graça, livros LGBTQIA+ até esta terça (10/9). *Correio Braziliense*, Brasília, 10 set. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/09/10/interna_diversao_arte,781724/livros-lgbt-de-graca-na-amazon.shtml. Acesso em: 29 out. 2019.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2019.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London, MacGibbon & Kee, 1972.

ESPINOZA, Marcelo. Livro de poesias é alvo de moção de repúdio e gera polêmica em plenário. *Agência AL*, Florianópolis, 17 set. 2019. Disponível em: http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/livro-de-poesias-e-alvo-de-mocao-de-repudio-e-gera-polemica-em-plenario. Acesso em: 28 out. 2019.

FAROL Santander realiza exposição resultado de acordo firmado com MPF e celebra termo aditivo ajustando o pagamento de R\$ 424,39 mil. *Sala de Imprensa do Ministério Público*

Federal, Porto Alegre, 16 out. 2019. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/farol-santander-realiza-exposicao-resultado-de-acordo-firmado-com-mpf-e-celebra-termo-aditivo-ajustando-o-pagamento-de-r-424-391-30>. Acesso em: 28 out. 2019.

GONÇALVES, Juliana. Pais tentam boicotar livro sobre princesas africanas, mãe resiste, e obra é mantida. *The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/03/20/livro-racismo-escola-sesi>. Acesso em: 29 out. 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Org.). *Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2017, p. 219-228.

JUDITH Butler: 'É preocupante ver tantas pessoas levadas pela ignorância'. *O Globo*, Rio de Janeiro, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/judith-butler-preocupante-ver-tantas-pessoas-levadas-pela-ignorancia-22068145>. Acesso em: 29 out. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALKMIN, Gabriela Campos (orgs.). *Gênero, sexualidade e direitos humanos: perspectivas multidisciplinares*. Belo Horizonte: Initia Via, 2017, p. 221-236.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: MARIANO, Alessandro et al. *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 135-140.

MARTINELLI, Andréa. 16 pontos para entender ação de Crivella contra livros LGBT na Bienal do Rio. *Huffpost Brasil*, São Paulo, 09 set. 2019. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/crivella-livro-lgbt-bienal_br_5d76afcb4b0752102312e3a. Acesso em: 28 out. 2019.

MENDONÇA, Heloísa. Queermuseu: O dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. *El País*, São Paulo, 13 set. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html. Acesso em: 27 out. 2019.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 101-128, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2019.

ROUVENAT, Fernanda. Livros com temática LGBT comprados por Felipe Neto são distribuídos na Bienal. *GI Rio*, Rio de Janeiro, 07 set. 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/07/livros-com-tematica-lgbt-comprados-por-felipe-neto-sao-distribuidos-na-bienal.ghtml>. Acesso em: 29 out. 2019.

ROUVENAT, Fernanda; TORRES, Livia; VON SEEHAUSEN, Lucas. Livro que Crivella mandou recolher se esgota na Bienal do Rio. *GI Rio*, Rio de Janeiro, 06 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/06/livro-que-crivella-mandou-recolher-se-esgota-na-bienal-do-livro-do-rio.ghtml>. Acesso em: 29 out. 2019.

A NATUREZA E A ESTRUTURA DOS TEXTOS DRAMATÚRGICOS E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA: DISCUSSÕES (AINDA) NECESSÁRIAS?

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI/FAE)

Na presente comunicação, consideramos o gênero dramático um conjunto de textos apropriados à leitura, ou seja, aptos para terem sua recepção pelo contato com o texto impresso. Tal reflexão faz-se necessária, uma vez que – se consideramos os textos dramatúrgicos completos, com propriedades literárias e com potencial de serem estudados, como o gênero narrativo e o gênero lírico – nossas crenças são de que a obra pode alcançar o leitor no suporte livro, e de que ele pode lograr uma leitura satisfatória, que coloca em evidência as características da dramaturgia.

Nas próximas seções, refletiremos sobre os alcances da dramaturgia, quando pensada como literatura apropriada à leitura, pondo em evidência, principalmente, estudos que preveem a recepção do texto dramatúrgico por meio do texto impresso, uma vez que nos sentimos no compromisso de divulgar tais pressupostos entre professores e demais mediadores de leitura. Abordaremos duas questões fundamentais acerca da dramaturgia escrita. A primeira refere-se **à natureza do gênero dramático**, a partir de duas perspectivas: a de autores que afirmam que os textos desse gênero só se completam na encenação, como é o caso de Carlos Reis (2003) e Dario Fo (2011); e a de autores que consideram os textos dramatúrgicos apropriados à leitura, processo que pode ser pleno e completo, desde que observadas as engrenagens de funcionamento de tais textos, como é o caso de Massaud Moisés (1969) e Jean-Pierre Ryngaert (1996, 2013). Já a segunda aborda **a estrutura do texto dramatúrgico**, com olhar acentuado para as rubricas, levantando reflexões de autores que creditam a elas funções secundárias e inexpressivas, como é o caso de Carlos Reis (2003), em confronto com pesquisadores que dão às rubricas o destaque que lhes é de direito dentro da estrutura do texto para teatro, como é o caso de Anatol Rosenfeld (2002), Luiz Fernando Ramos (1999), Elen de Medeiros (2005) e Patrice Pavis (2007).

A NATUREZA DO GÊNERO DRAMÁTICO E A LEITURA

Quando se fala em leitura do texto dramatúrgico, pode-se pensar inicialmente que se trata de um equívoco, já que alguns estudiosos da literatura não incentivam a sua leitura, ao afirmarem que se trata de um texto *incompleto*. Reis (2003), quando aborda a “problemática” do texto dramático, colabora com essa ideia, ao afirmar que não é possível separar o que é indestrinçável, ou seja: considerar o texto dramático isolado do espetáculo teatral. De acordo com o autor, texto e espetáculo não podem ser analisados isoladamente, o que afasta do texto teatral a possibilidade de ser “plenamente” lido. Reis constrói seu argumento com base na comparação entre os diferentes gêneros literários: “Com efeito, se a recepção dos textos líricos e dos textos narrativos se consuma pela leitura, ela é insuficiente para o pleno entendimento do texto dramático, tendo em vista suas virtualidades espetaculares”. (REIS, 2003, p. 265).

Com base nesse argumento, o autor atribui aos textos líricos e narrativos o adjetivo “completo”, uma vez que têm sua recepção na leitura. O texto dramático, em oposição a esses, seria “pré-pronto”, “inacabado”, pelo menos até que ocorresse a sua representação. Reis, por meio dessas considerações, desabilita o texto dramaturgicamente de ter sua recepção efetivada pela leitura do texto impresso. É importante, devido ao hibridismo que percorre as páginas das obras dramaturgicas, tendo em vista sua natureza específica, que se considere a possibilidade de o texto ser representado. No entanto é equivocado restringir o contato com o gênero dramático, como sugere Reis, a atividades relacionadas à montagem do texto (direção, interpretação, ensaio), porque limita a leitura aos profissionais da área teatral, o que diminui absurdamente o número de leitores.

Tais considerações não são exclusividade de Reis e são repetidas por outros autores, como é o caso de Fo, que, em um de seus estudos, faz a seguinte afirmação sobre o estatuto do texto dramaturgico: “Teatro não é literatura, mesmo quando e a qualquer custo querem enquadrá-la como tal. Brecht afirmava, referindo-se a Shakespeare: 'Infelizmente, é belo também à leitura. Esse é seu único defeito.' E tinha razão. Uma obra teatral de valor, paradoxalmente, não deve de nenhum modo parecer agradável à leitura. Ela deve revelar o seu valor somente no momento da realização cênica”. (FO, 2011, p. 323). Compreendemos que uma obra dramática precise revelar seu potencial no momento da encenação, mas consideramos um desserviço por parte do autor afirmar que o texto dramático não deve parecer agradável à leitura. Muitos autores contemporâneos pensam justamente nessa possibilidade que surge a par da encenação, quando estão produzindo sua dramaturgia. Muitos editores e coordenadores editoriais também avaliam os textos dramaturgicos que chegam às suas mãos pela sua possibilidade de alcance de público por meio da leitura do texto impresso. Os mediadores de leitura que conhecemos e que já incluíram o gênero dramático nas suas práticas de leitura acreditam que a dramaturgia pode ser lida e entendida plenamente.

Considerações como as de Reis e Fo influenciam na produção de um discurso que desconsidera a possibilidade de o texto dramático ter a sua recepção na leitura do texto impresso, que acaba aparecendo em outros espaços, além do acadêmico. Ao elaborar parecer para um projeto cultural que previa a publicação de um “diário” com registros diversos, incluindo o texto dramático do espetáculo infantil *Pé de Sapato, uma história de muitas histórias*, de autoria de Hermes Bernardi Júnior, que concorria ao financiamento do Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural de Porto Alegre/RS (FUMPROARTE – Seleção 2007), o avaliador José Carlos Moras assim se expressou: “Pelo que se sabe, é para assistir um espetáculo de entretenimento e cultura que as pessoas vão ao teatro. Me parece que poucas pessoas leriam o texto recebido, uma vez que já viram o texto finalizado, montado, encenado”. (MOURA *apud* BERNARDI JR; DIEHL, 2007, p. 27).

A consciência da efemeridade do espetáculo teatral é necessária entre os estudiosos e os artistas, bem como a consciência da incapacidade de recuperar na íntegra o espetáculo encerrado no palco. Contudo, tratamos como um equívoco o fato de o avaliador não considerar que parte integrante e importante do espetáculo – o texto dramático – possa ser recuperado na leitura do texto escrito. A esse

avaliador, faltou conhecer os pressupostos de Gaston Baty (2004), sobre dramaturgia e encenação.

Afirma o autor:

O texto é parte essencial do drama. Ele é para o drama o que o caroço é para o fruto, o centro sólido em torno do qual se vêm ordenar outros elementos. É da mesma maneira que uma vez o fruto saboreado, o caroço fica a assegurar o crescimento de outros frutos semelhantes, o texto, assim que desvaneceram os prestígios da representação, espera em uma biblioteca poder ressuscitá-los algum outro dia. (BATY, 2004, p. 463).

O autor atribui ao texto dramático o lugar que lhe é de direito no contexto geral da atividade teatral, destacando-o como progenitor dos demais elementos cênicos¹⁸. Embora ele não trate diretamente da leitura do gênero dramático, as considerações que tece permitem pensá-la e projetá-la a partir do texto escrito, pois usando a analogia do fruto, cujo caroço fica esperando a fertilização, tal qual o texto, que aguarda a “ressurreição”, o crítico permite inferir que o texto teatral pode ser atualizado por meio da leitura, ou seja, a sua “ressurreição” pode ser viabilizada pela recepção do texto escrito.

O projeto proposto por Hermes Bernardi Júnior foi aprovado. Teve dois votos favoráveis e um desfavorável, o qual destacamos anteriormente. O livro, produto cultural gerado pelo projeto, é importante salientar, não se destinava ao público que assistiu ao espetáculo, e sim a outras crianças e adolescentes do estado, a quem foi distribuído gratuitamente. E mesmo que se destinasse, o que impede um leitor de querer conhecer o texto que gerou o espetáculo a que ele assistiu? É rico o exercício de fazer o processo inverso do que estamos acostumados, que é ler o texto dramático e imaginar (num processo que vamos abordar na sequência) o espetáculo que ele projeta. Assistir ao espetáculo concretizado no palco e depois ter acesso ao texto dramático que foi levado à cena é, sem dúvida, uma atividade ativa e complexa, à medida que o espectador/leitor percebe, nas possibilidades de o espetáculo ser concretizado, aquela que foi, de fato, levada à cena. Não temos dúvida de que se trata de um processo labiríntico, melindroso e que provoca a inquietação do leitor/espectador. Os programas de fomento à produção artística e intelectual deveriam contar com avaliadores com uma visão mais ampla das relações entre as artes, principalmente quando envolvem o livro, a leitura e seus desdobramentos.

¹⁸ Sabemos que muitos espetáculos não partem exatamente de um texto dramático, e mesmo que muitos espetáculos não possuem uma dramaturgia escrita que é revelada (dita) em cena. Mas nossa observação refere-se ao que mais temos visto na história do teatro, que é a utilização de um texto dramático como ponto de partida para a construção daquilo que virá a ser o espetáculo, ou seja, sua representação.

Um grupo (pequeno) de autores trata da leitura do texto teatral trazendo às teorias elementos que possibilitam pensar a leitura desse gênero. De tal grupo faz parte Massaud Moisés (1969) que, ainda que não aconselhe o leitor a esquecer de que se trata de um texto literário distinto dos demais, propõe uma análise que se concentra no texto como literatura: “Visto que é o texto que importa, as notações referentes às demais artes que por ventura aparecerem, serão postas à parte: o texto interessará como um romance ou um conto”. (MOISÉS, 1969, p. 212). Notamos que o autor não restringe a leitura do gênero, tendo em vista sua natureza específica, e viabiliza a sua recepção por meio da leitura do texto escrito, colocando-o a par dos demais gêneros.

Além disso, Moisés singulariza-se por articular ao texto teatral um componente fundamental da leitura: a imaginação. Para ele, uma narrativa qualquer implica que o leitor ponha em funcionamento seus dotes de fantasia, mas os vários auxiliares de que lança mão o ficcionista (como a dissertação, a narração e a descrição) lhe simplificam a tarefa. O leitor do texto teatral, segundo Moisés, sem acesso a tais expedientes, vê-se obrigado a movimentar todas as turbinas de sua imaginação, sob pena de permanecer impermeável no texto. Moisés atribui à imaginação função tão indispensável que admite que a sua falta – ou o seu uso de modo superficial – pode resultar em uma leitura insatisfatória. E ainda afirma:

Assim, o leitor arquiteta na imaginação um palco em que transcorre a fábula da peça. Ao fazê-lo está apto a estabelecer a segunda destriça da análise do texto teatral, referente à sua representabilidade, seu potencial de tensão dramática comunicável ao leitor e a comunicar [na montagem] ao espectador. (MOISÉS, 1969, p. 211).

Em meio a tantos outros que julgam que o texto teatral é capaz de se atualizar somente no palco, ele vê a possibilidade de o leitor fazê-lo em um palco imaginário, montado mentalmente, que serve de local para a narrativa processada pelo texto, e credita ao leitor a aptidão de interagir com a linguagem cênica a partir da leitura do texto. Para Moisés, conforme a citação, o potencial da tensão dramática pode ser recuperado pelo leitor do texto do mesmo modo que pelo espectador da encenação. Outros pesquisadores, como é o caso de Ryngaert, também percebem a relação entre dramaturgia e leitura de maneira mais pacífica, a favor do ponto de vista sobre o qual estamos argumentando. Em *Introdução à análise do teatro*, Ryngaert também trata do texto como potencial de representação. Contudo, o autor destaca:

Um bom texto de teatro é um formidável potencial de representação. Esse potencial existe *independentemente da representação e antes dela*. Portanto, esta não vem completar o que estava incompleto, tornar inteligível o que não o era. Trata-se antes de uma operação de outra ordem, de um salto radical numa dimensão artística

diferente, que por vezes ilumina o texto com uma nova luz, por vezes o amputa ou o encerra cruelmente. (RYNGAERT, 1996, p. 25, grifo nosso).

O texto dramaturgico traz na sua composição o potencial necessário para ser representado. É importante percebermos que o autor atribui ao texto essa característica antes mesmo de ele ser representado, enquanto ainda é um texto impresso, livro ou manuscrito. A encenação revela o potencial do texto para a representação, mas importa-nos, neste estudo, afirmar que esse potencial já está no texto, faz parte dele e pode ser revelado na leitura da peça impressa, em um exercício de sinalizar-se, mostrar-se, desvelar-se ao leitor. Então, cabe afirmar que ler a dramaturgia escrita é também encontrar no texto o seu potencial de representação. Mas não se trata de uma busca objetiva, um ponto certo a ser encontrado no texto. O potencial de representação revela-se nos meandros da construção do texto, na sua estrutura, na concepção das personagens, nos diálogos ou nos monólogos a elas atribuídos, nas ações por elas levadas à cena. Desse conjunto, surge o potencial de representação da peça, que pode ser percebido por leitores comuns, ou seja, por leitores que não têm o interesse e a intenção de montar o espetáculo teatral. Contudo, mesmo não sendo especialistas, o potencial de representação projeta-se nas mentes desses leitores, por meio do palco imaginário definido por Moisés, basta o envolvimento com a narrativa dramática ocorrer potencialmente. A leitura do texto dramático, enquanto atividade plena, é abordada por Ryngaert na mesma obra da qual retiramos o fragmento anterior:

Ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma, fora de qualquer representação efetiva, estando entendido que ela não se realiza independentemente da construção de um palco imaginário e da ativação de processos mentais como em qualquer prática de leitura, mas aqui ordenados num movimento que apreende o texto “a caminho” do palco. (RYNGAERT, 1996, p. 25).

Para constrangimento dos autores que atribuem ao texto teatral a característica de incompleto, capaz de se integralizar somente na representação, como Reis e Fo, Ryngaert considera, e com razão, a leitura do texto dramático impresso uma atividade completa. Na leitura desse gênero literário, a encenação ocorre na imaginação do leitor, que funde as estruturas do texto em um exercício intenso. Trata-se de uma leitura que percebe o texto a caminho do palco, ou seja, o leitor cria, no seu palco imaginário, as engrenagens necessárias para projetar o espetáculo, imaginar as cenas, as personagens, o desenrolar dos diálogos e das ações, como quem vai, de fato, conceber a encenação do texto. Mas não a faz, ficando todo o esquema imaginado na sua mente, como resultado do processo de leitura.

Em *Ler o teatro contemporâneo*, Ryngaert também trata da leitura do texto teatral, nestas palavras: “A leitura de um texto teatral equivale a construir uma cena imaginária na qual o texto seria percebido da maneira mais satisfatória para o leitor. Isso não quer dizer que o texto teatral seja ‘incompleto’ por natureza [...]. Ele é completo enquanto texto, mas toda leitura revela as tensões que o encaminham a uma próxima cena. A cena não explica o texto, ela propõe para ele uma concretização provisória”. (RYNGAERT, 2013, p. 30). A leitura que revela as tensões que movimentam o texto mantém relação com o potencial de representação que existe na dramaturgia. É por haver esse potencial que é possível revelar ao leitor as tensões que o encaminham para as próximas cenas. A concretização provisória a que Ryngaert (2013) refere-se é justamente o palco imaginário, que projeta uma concretização provisória da cena, até que venha outra e ocupe esse lugar, e outra, e assim sucessivamente, até todo o enredo ganhar as luzes do palco imaginário do leitor.

É importante lembrarmos, no fechamento da seção, que as primeiras características do texto dramático que encontramos na obra *Introdução à análise do teatro* (1996), de Ryngaert, são as seguintes:

Preguiçoso e esburacado, eis aí dois adjetivos bastante pejorativos para designar o texto de teatro. Não é de se espantar que o considerem difícil de ler. Este estatuto de “máquina preguiçosa” devolve a bola para o campo de leitor. Compete a ele descobrir a maneira de alimentar a máquina e inventar sua relação com o texto. Compete a ele imaginar que sentidos os “espaços vazios” do texto pedem para ser ocupados, nem demais nem de menos, para ter acesso ao ato da leitura e mesmo para sonhar uma virtual encenação. (RYNGAERT, 1996, p. 5).

Ao atribuir o estatuto de “máquina preguiçosa” ao texto dramático, fica evidente a relação que o autor estabelece com os estudos de Umberto Eco, que afirmou que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte do seu trabalho”. (ECO, 2004, p. 09). O texto literário leva esse pedido a um grau considerável, contudo, o texto dramático o leva a um grau máximo, o que está de acordo com Ryngaert, que, em outra oportunidade, afirma que o texto dramático seria uma máquina ainda mais preguiçosa que os demais textos literários, tendo em vista a sua relação com a representação. No fragmento transcrito, Ryngaert chama o leitor não somente para a participação ativa nesse processo de colocar a máquina preguiçosa para funcionar, mas também para preencher os espaços vazios (já que também caracteriza o texto dramático como esburacado), característicos da dramaturgia escrita. Para conseguir “completar” a leitura do texto dramático, há que se preencher os buracos próprios desse tipo de texto, que é lacunoso por natureza (ora, diálogos intercalados por rubricas parecem muitas vezes não formar um todo coerente, é preciso esforço para colocar essa estrutura “esfacelada”

para gerar sentido) e que exige maleabilidade do leitor, que deverá encontrar um equilíbrio na dosagem das informações que acrescenta na empreitada de abstrair o sentido do texto. O espaço de direito do leitor, na leitura do drama, é garantido na recepção de toda a literatura, mas temos a impressão de que a dramaturgia exige mais daquele que se debruçar sobre uma peça teatral escrita a fim de lhe encontrar os sentidos.

E como, a partir de Ryngaert e Eco, falamos em colocar o texto em movimento, pinçamos dos estudos de Wolfgang Iser (1976) um fragmento que amplia a discussão em torno da leitura literária e que pode nos levar a refletir sobre a leitura da dramaturgia. Eis:

[...] a obra literária tem dois polos, [...] o artístico e o estético: o polo artístico é o texto do autor e o polo estético é a realização efetuada pelo leitor. Considerando essa polaridade, é claro que a própria obra não pode ser idêntica ao texto nem à sua concretização, mas deve situar-se em algum lugar entre os dois. Ela deve inevitavelmente ser de caráter virtual, pois ela não pode reduzir-se nem à realidade do texto nem à subjetividade do leitor, e é dessa virtualidade que ela deriva seu dinamismo. Como o leitor passa por diversos pontos de vista oferecidos pelo texto e relaciona suas diferentes visões e esquemas, ele põe a obra em movimento, e se põe ele próprio igualmente em movimento. (ISER *apud* CAMPAGNON, 1999, p. 149)¹⁹.

Iser refere-se aos textos literários em geral, contudo, gostaríamos de salientar que o texto dramático, na atividade de colocar em funcionamento a realização da obra – que é chamado pelo autor de polo estético –, as engrenagens do texto (tanto as mais superficiais como as mais profundas – expressões nossas) são colocadas em movimento, considerações que aproximam o pensamento de Iser aos pressupostos de Moisés, Ryngaert e de Eco. Inspirados em tais autores e reafirmando os pensamentos de Moisés e Ryngaert, fechamos a seção afirmando que a dramaturgia, quando lida, é um processo singular e que coloca o aparato intelectual do leitor em pleno funcionamento, para que ele possa lograr de tal empreitada entendimento e interação significativos.

Tendo em vista a revisão teórica que realizamos na seção, somos levadas a discordar também de pesquisadores como Paulo Ricardo Berton e Aline Pereira (2019), que, em estudo recente, afirmam: “A relação do gênero dramático com o público não se dá por meio do simples ato de ler e ouvir, e sim através da representação por atores que dialogam e agem”. (2019, no prelo). Ora, pensar dessa maneira é desconsiderar uma série de estudos que, desde muito tempo, como é o caso especialmente de Moisés, estão à disposição dos pesquisadores. Indicar a encenação como único caminho para o contato com o espetáculo teatral, hoje, é desconhecer as

¹⁹ Obviamente temos acesso direto ao texto de Iser, contudo consideramos mais adequada a tradução que Antonie Campagnon faz do fragmento da obra do autor aqui apresentado.

pesquisas sobre dramaturgia e leitura que, aos poucos, foram ganhando espaço nos estudos literários do drama.

A ESTRUTURA DOS TEXTOS DO GÊNERO DRAMÁTICO E A LEITURA

O que há de mais claro na leitura do texto teatral é a sua composição, pois percebemos imediatamente que se trata de um texto composto pelas falas das personagens (diálogos) e pelas informações que contextualizam essas falas (rubricas). Tal composição é resultado de sua natureza específica, o que faz com que contenha, além dos diálogos, as ideias que serão concretizadas pela linguagem teatral e que serão imaginadas pelo leitor.

De maneira geral, as rubricas são consideradas responsáveis por inserir os diálogos no contexto específico do qual eles são resultado, por meio de informações de naturezas diversas (cenários, figurinos, marcações, ações etc.). As rubricas são consideradas e nomeadas “texto secundário” por Reis (2003, p. 269), que credita aos diálogos, aos quais chama de “texto principal”, importância bastante superior. O autor português afirma que a força narrativa das rubricas é inferior em relação ao texto narrativo, não podendo elas serem caracterizadas como uma voz estruturante e organizadora da ação.

De maneira oposta, Anatol Rosenfeld (2002) afirma que a função narrativa no texto dramático mantém-se nas rubricas, o que possibilita considerá-lo possuidor de uma estrutura narrativa completa, à medida que as rubricas sustentam o sujeito fictício dos diálogos, ou seja, o narrador. O crítico permite-nos afirmar que a rubrica constitui fração fundamental da estrutura do texto teatral, pois, segundo ele, o foco da narração ali se encontra.

Na lista de autores que desenvolveram pesquisas a respeito das funções da rubrica, encontramos Luiz Fernando Ramos, cujos estudos reafirmam a sua importância na efetivação da leitura do gênero dramático. A tese de Ramos é que nas rubricas estariam inseridas, junto às instruções que se mostram vitais para a materialização cênica do texto, outras que garantem a manutenção de aspectos fundamentais da estética cênica pensada pelo dramaturgo. Para demonstrar a presença daquilo que chama de “poética de cena” nas rubricas, o autor analisa minuciosamente a dramaturgia de Samuel Beckett e, a partir dela, declara: “Em sua escrita dramática [...] a rubrica será tão importante quanto o diálogo, pois refere-se a uma desejada ocupação tempo-espacial do palco que se revelará imprescindível a cada espetáculo efetivo que se apresente”. (RAMOS, 1999, p. 61). A presença e a valorização das rubricas na obra de Beckett garantem a manutenção da forma de encenação “desejada” por ele. Guardariam elas, segundo o pesquisador, a expectativa do autor com relação às montagens de seu texto.

Ramos sistematiza seu estudo analisando particularmente alguns textos do dramaturgo irlandês. A respeito da não observação das indicações cênicas da peça *Esperando Godot*, o pesquisador declara que quem ignorar as rubricas da peça deixará de encenar *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, já que mais do que sugerir ações acessórias, algumas rubricas indicam ações fundamentais, para que se consuma o arco de ação proposto pelo dramaturgo. A garantia da perpetuação da obra de Beckett não está, segundo Ramos, na manutenção dos diálogos, e sim na observação das coordenadas lançadas pelas rubricas. A “poética de cena” que irá receber e contextualizar os diálogos deverá ser respeitada, sob pena de, se assim não for, extinguir-se a essência da obra do dramaturgo.

Pesquisa semelhante à de Ramos realizou Elen de Medeiros, que estudou as Tragédias Cariocas de Nelson Rodrigues e investigou a constituição e consistência dramática das referidas peças, por meio da análise das personagens, dos diálogos e das rubricas. Tratando desse último elemento, a autora afirma:

Mais do que um fator de integralização do texto cênico, a abordagem nas rubricas que Nelson faz é literária, lançando mão de recursos tão literários quanto aqueles utilizados nos diálogos. Ou seja, além da ambientação, descrição dos figurinos e caracterização das personagens, fatores comuns dentro das rubricas, o dramaturgo desenvolve nelas um texto paralelo à ação da peça, evidenciando uma característica altamente literária. (MEDEIROS, 2005, p. 145).

A partir das considerações da pesquisadora, afirmamos que as rubricas do autor carioca são elaboradas especialmente para serem lidas, o que revela a existência de um trabalho elaborado em torno desse elemento. De acordo com a autora, há, por parte do autor, evidente preocupação em especificar os detalhes do espaço cênico, sem, no entanto, despreocupar-se com a linguagem literária, pois, ao descrever toda a cena, a linguagem que o autor utiliza é semelhante àquela desenvolvida na peça, tentando manter uma unidade de sentido.

A possibilidade de as rubricas apontarem para determinados elementos do campo da linguagem teatral característicos do dramaturgo também é assinalada por ela, que afirma nas rubricas estar evidente a maneira particular como o autor imaginou a encenação de suas peças. Tal recurso foi utilizado por Nelson Rodrigues também para trazer inovações no campo cênico, as quais ficam claras e visíveis ao leitor que não faz parte do círculo das artes cênicas.

As rubricas podem, na medida em que comportam o narrador das peças, como afirma Rosenfeld, apresentá-lo com características que sinalizam uma posição crítica do narrador perante as situações retratadas nas peças. Para Medeiros, o narrador presente nas rubricas de Nelson Rodrigues é rigoroso no sentido de se mostrar atento e observador e explorar uma visão

crítica do tema ou da situação proposta, deixando transparecer o estilo preciso e irônico do autor carioca.

Sobre esse tópico, ainda, Patrice Pavis (2007) não poderia ter deixado de apresentar o verbete *rubrica* em seu *Dicionário de teatro*. Afirma ele que o crítico, ou o analista, tem duas atitudes a considerar em relação a elas. É a primeira que nos importa nesta escrita:

Consideramos as indicações cênicas parte essencial do conjunto texto + indicações e fazemos dela um metatexto que sobredetermina o texto dos atores e tem prioridade sobre ele. Mostramo-nos então “fiéis” ao autor respeitando-as na encenação e subordinando a elas a interpretação da peça: é uma maneira de aceitar como verdadeira a interpretação e a encenação que o dramaturgo sugere. As indicações cênicas são assim assimiladas a indicações de encenação, uma “pré-notação”, da futura encenação, a uma pré-encenação. (PAVIS, 2007, p. 207).

A explicação de Pavis vem ao encontro do que estamos discutindo nessa seção em dois aspectos: primeiro porque o pesquisador afirma que as rubricas sobredeterminam o texto dos atores e têm prioridade sobre ele. Não consideramos, nesta escrita, as indicações cênicas superiores ao diálogo, contudo Pavis está a nos ensinar que, pela função das rubricas de contextualizar os diálogos das cenas, eles acabam dependendo delas para serem plenamente entendidos nos contextos em que devem se encaixar. O segundo aspecto diz respeito ao fato de as rubricas possibilitarem ao leitor e aos profissionais de teatro – que não deixam de constituir uma categoria bem específica de leitores de dramaturgia – a assimilação das indicações de encenação dos dramaturgos, funcionando como uma pré-notação da atualização cênica que virá a ser realizada, a que Pavis chama de pré-encenação. Ramos e Medeiros investiram em estudos que demonstram justamente essa potencialidade das rubricas: o primeiro investigando as rubricas nas obras de Samuel Beckett; a segunda debruçando-se sobre as Tragédias Cariocas de Nelson Rodrigues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações de Moisés e Ryngaert, expostas na seção anterior, podemos afirmar que a leitura do texto dramático, frente aos outros gêneros, é um exercício de imaginação vital, pois a natureza do gênero dramático atribui-lhe uma particularidade, a qual associa a possibilidade de encenação às possibilidades de interpretação do sujeito leitor. O fato de essa possibilidade estar latente em sua composição exige que sua leitura “dê conta” de atualizar mentalmente toda a narrativa e imaginá-la, devendo o leitor apostar nessa faculdade humana para realizar uma leitura significativa do texto teatral. Na escola e em outros contextos

onde se pretende oferecer ao jovem leitor o texto teatral, fundamentos teóricos como os de Moisés e Ryngaert, se conduzidos adequadamente, colaboram para a promoção da recepção de um gênero muito pouco presente nas práticas de leitura.

As considerações de Rosenfeld, Ramos, Medeiros e Pavis sobre as rubricas, principalmente se colocadas a par das considerações de Reis, são fomentadoras da leitura do texto dramático. As posições positivas desses autores frente à estrutura do drama, sobretudo no que se refere à função e importância das rubricas, apontam para uma leitura completa e satisfatória do texto dramatúrgico. Além disso, à medida que a estrutura desse tipo de texto permite que uma leitura adequada do gênero seja realizada, a recepção do gênero dramático, segundo Ramos e Medeiros, pode evidenciar, mesmo pelo viés do texto impresso, uma interação significativa com a linguagem cênica, já que determinados dramaturgos concebem rubricas que, além das funções básicas deste elemento, estão “contaminadas” pelos métodos e maneiras muito próprias de os autores pensarem a encenação.

Pelas questões que levantamos, somos levados a discordar de Rosemari Bendlin Calzavara (2009, p. 150), quando afirma que “[...] o texto dramático é escrito para ser representado no palco, caso contrário ele exercerá somente sua função literária”, pois, quando lido, o texto dramatúrgico exige um tipo de leitura diferente daquele que estão a exigir o gênero lírico e gênero narrativo. Isso porque ler a dramaturgia coloca o leitor a par de nuances das artes cênicas, deixando à mostra mecanismos referentes à encenação e interpretação, de modo a promover uma introdução nos meandros da arte teatral.

REFERÊNCIAS

BATY, Gaston. O que deve ser a encenação. In: BORIE, Monique; ROUGEMONT, Martine de; SCHERER, Jacques. *Estética teatral: textos de Platão a Brecht*. Tradução de Helena Barbas. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 461-465.

BERNARDI JÚNIOR, Hermes; DIEL, Vitor. *Pé de sapato: uma história de muitas histórias*. Porto Alegre: Armazém de Livros, 2007.

BERTON, Paulo Ricardo; PEREIRA, Aline. O lugar do drama na pós-modernidade. *Revista Dramaturgia em foco*, Petrolina (no prelo).

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar – o texto dramático na escola. *Revista Científica FAP*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 149-154, jul./dez. 2009.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FO, Dario. *Manual Mínimo do Ator*. Organização de Fraca Rame. Tradução de Lucas Baldovino e Carlos David Szlak. 5. ed. São Paulo: Editora Senac, 2011.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MEDEIROS, Elen de. *Nelson Rodrigues e as Tragédias Cariocas: um estudo das personagens*. 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MOISÉS, Massaud. *Guia prático de análise literária*. São Paulo: Cultrix, 1969.

RAMOS, Luiz Fernando. *O parto de Godot e outras encenações imaginárias: a rubrica como poética de cena*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1999.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 9-50.

CURTIDAS DO FACEBOOK: UM OLHAR SOBRE ENUNCIÇÃO E ENUNCIADO²⁰

Ma. Fernanda Peres Lopes (PUCRS/CAPES)
Renée de Souza Hasperoy (PUCRS/CAPES)

INTRODUÇÃO

Com o avanço da inclusão digital, cada vez mais pessoas têm acesso às redes sociais, incluindo o Facebook, que atualmente conta com 2,3 bilhões de usuários, e será o objeto de análise deste artigo. Usar esta rede social tornou-se algo constitutivo da rotina de grande parte dos indivíduos, tendo em vista o grande número de curtidas que determinadas publicações recebem, tornando o ato de “curtir” algo habitual. Porém, trata-se de uma ação complexa sobre a qual pouco se teoriza. Em vista disso, busca-se apresentar uma descrição linguística acerca da prática cotidiana de manifestar-se frente a publicações do Facebook por meio de “curtidas”.

Com base na Teoria Enunciativa de Benveniste, pretendemos trabalhar com os conceitos de *enunciação* e de *enunciado*, analisando duas publicações do Facebook, bem como as “curtidas” recebidas em cada uma dessas, procurando discutir se elas referem-se à enunciação ou ao enunciado. Para a análise, baseamo-nos em dois textos do autor, a saber: *Da subjetividade na linguagem* e *O aparelho formal da enunciação*.

Cabe ressaltar que Benveniste, segundo o exposto por Flores (2006), constituiu sua obra a partir de um conjunto de textos, buscando analisar a enunciação, reunidos em dois livros: *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*. Sabe-se, no entanto, que Benveniste não tinha a pretensão de criar uma teoria linguística, por isso, observa-se, em suas obras, certa flutuação de conceitos, o que, por vezes, dificulta a compreensão de seus escritos. Sua obra continua sendo muito estudada, porém nota-se certa escassez de trabalhos que tratam da distinção entre enunciação e enunciado, o que motivou a realização deste estudo.

O presente artigo organiza-se da seguinte forma: primeiramente, será feita uma breve exposição dos principais conceitos da Teoria Enunciativa de Benveniste. Em seguida, apresentaremos uma discussão sobre a distinção entre os conceitos de enunciação e de enunciado e, logo após, passaremos à análise de duas publicações, retiradas do Facebook, que ilustrarão claramente a diferença acima mencionada. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais acerca da reflexão realizada neste trabalho.

²⁰ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

1. TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE: BREVE EXPOSIÇÃO

Antes de apresentar a Teoria Enunciativa de Benveniste, julgamos importante discorrer brevemente acerca de um dos conceitos fundamentais da obra de Saussure que serviram de base para a teoria desenvolvida por Benveniste, a saber: a distinção entre *língua* e *fala*. As contribuições do filósofo Ferdinand de Saussure foram essenciais para tornar a linguística uma ciência autônoma. A partir de seus estudos, instaurou a distinção entre língua e fala, de onde partiu a Teoria Enunciativa de Benveniste.

Para Saussure (2012 [1970]), a língua é compreendida como um sistema abstrato compartilhada por todos os indivíduos de uma mesma comunidade, já a fala é um ato individual que não caracteriza um sistema. Portanto, Saussure elege a língua como objeto de seus estudos. Assim, ao tomar como escopo de análise a língua relacionada à fala, Benveniste, embora tenha sofrido forte influência das ideias do Curso de Linguística Geral, de certa forma, diferencia-se destas. No entanto, as concepções desenvolvidas pelas teorias enunciativas, mesmo modificando alguns conceitos estruturalistas, permanecem associadas a Saussure (BARBISAN; FLORES, 2009).

Benveniste, como já dito, considerou os pressupostos de Saussure, porém, como aponta Flores (2005), inova em sua teoria ao trabalhar com “sujeito e estrutura articulados”, ou seja, com a enunciação, a qual se dá apenas na relação entre sujeito e linguagem. Portanto, “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 2005 [1958]). Ainda relacionado à herança de Saussure, Benveniste estabelece distinção entre os termos *emprego das formas* e *emprego da língua*. Aquela diz respeito ao caráter estrutural e sistemático da língua, noção advinda de Saussure. Essa refere-se à língua em uso, sendo assim, constitui-se como objeto da enunciação.

A enunciação, definida por Benveniste (2006 [1970]), “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, de modo que este ato insere o *eu* como condição imprescindível para a enunciação. Entende-se por *ato individual* o fato de que o ato da enunciação é único e irrepitível, visto que as condições em que o locutor se encontra no momento da produção nunca serão as mesmas, diferente do enunciado – produto da enunciação –, que pode ser repetido por outros locutores.

Para que se efetive a enunciação, o autor faz uso do denominado *aparelho formal da enunciação*, que é caracterizado, de acordo com Flores (2005), como um aparato das línguas para que possam ser enunciadas. Portanto, o ato de enunciar pressupõe a existência de locutor,

de alocutário, de temporalidade e de espaço implícitos. Ou seja, no momento em que se enuncia, há a presença obrigatória de um ser que se posiciona, bem como de um receptor. Há, também, o tempo em que ocorre a enunciação, que pode diferir do tempo presente no enunciado em si, e um espaço para que o ato se instaure.

Outro importante conceito para a teoria benvenistiana é o de *subjetividade*. Este, de acordo com Benveniste (2005 [1958]), refere-se à “capacidade do locutor para se propor como sujeito”. A enunciação para o autor, portanto, é composta por “marcas da subjetividade”, que dizem respeito aos pronomes pessoais, demonstrativos, dêiticos e às formas temporais. Sendo assim, por meio destes elementos, “o locutor se enuncia como sujeito”, de modo que “o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 288). No entanto, de acordo com Flores et al. (2009), há uma outra concepção de subjetividade na teoria de Benveniste que se refere à noção de enunciação e não mais às marcas linguísticas, sendo ligada ao ato do discurso. Nota-se, por conseguinte, que, na obra do autor, há grande alternância entre os termos postulados pela teoria.

A partir do conceito de subjetividade, em estudos realizados sobre a obra de Benveniste, encontra-se o termo intersubjetividade, que trata da “complementaridade que existe entre EU e TU” (ALDROVANDI, 2016), isto é, por meio da linguagem, o locutor estabelece relação com o outro. Assim, Benveniste afirma que é na relação entre o *eu* e o *tu* que está presente o “fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, 2005 [1958]), interpretado como *intersubjetividade*. Essa relação é, portanto, o foco do trabalho do autor, a qual será abordada de forma mais ampla a seguir.

2. ENUNCIÇÃO E ENUNCIADO

Inicialmente, é importante salientar que o objeto de estudo da teoria de Benveniste é a enunciação e não o enunciado, embora este faça parte da enunciação. É, portanto, “o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). Ao analisar a teoria benvenistiana, constata-se a distinção entre esses dois termos, no entanto, como aponta Flores (2013), esta distinção não recebe ênfase na teoria e, por isso, carece de maior esclarecimento. Com isso, tentaremos, por meio da análise proposta no presente artigo, elucidar a diferença entre os termos citados.

Como explicitado na parte introdutória, em virtude de Benveniste não ter o propósito de criar uma teoria, ocorre, em suas obras, certa flutuação de conceitos. Assim, no texto “*O aparelho formal da enunciação*”, é possível encontrar distintas definições sobre a enunciação,

conforme apresenta Flores et al. (2009). A primeira delas refere-se à “realização vocal da língua”, a segunda, à “conversão da língua em discurso” e a terceira, à “realização individual da língua no quadro formal de sua realização”.

Neste estudo, partiremos da concepção de que, para Benveniste, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82), ou seja, refere-se ao uso da língua em situações específicas de produção. É essencial explicitar, também, como aponta Flores (2005), que, em sua teoria, Benveniste não fala explicitamente do sujeito, mas sim de sua representação linguística, oferecida pela enunciação. O sujeito, portanto, apresenta-se através de alguns elementos, como os pronomes pessoais, os demonstrativos, a dêixis e os marcadores de tempo e de espaço, todavia não é o foco de estudo na enunciação.

Tais elementos são responsáveis por possibilitar a enunciação. Nas palavras de Silva (2018, p. 429), “cada vez que a língua é enunciada o tempo é o agora, o espaço é o aqui e as pessoas são o eu e o tu sempre únicos”. Ao se apropriar da língua, o locutor se marca no discurso e, dessa forma, institui um interlocutor, o tempo e o espaço necessários para que se dê a enunciação (BARBISAN; FLORES, 2009). É possível exemplificar a enunciação, por meio da seguinte situação: a palavra “aceito”, dita em uma reunião de negócios, só será validada se o sujeito enunciador for uma das partes interessadas no negócio e estiver diante do interlocutor que fez a proposta em um dado tempo e espaço. A enunciação é, portanto, um conjunto de elementos capaz de instaurar o sujeito na língua, enunciando algo a alguém.

Relacionado ao conceito de enunciação, está o enunciado, que diz respeito ao que é produzido na enunciação. Sendo assim, “o estudo da enunciação é feito por meio da análise do enunciado” (FLORES et al, 2009, p. 102). A enunciação pressupõe, como dito, a existência de um *eu* falando algo a um *tu*. O que se diz, propriamente, por conseguinte, refere-se ao enunciado. De modo geral, podemos dizer que, enquanto a enunciação corresponde ao *processo*, o enunciado remete ao *produto* da enunciação.

Um aspecto a ser ressaltado sobre os dois conceitos diz respeito à temporalidade de cada um. De acordo com Seidel (2015), a enunciação é tida como única e irrepetível, visto que, no momento em que se enuncia algo, há uma situação específica no tempo e espaço que jamais se repetirá. Ao contrário disso, um enunciado pode se repetir em diferentes situações, por diferentes locutores, pois é o produto da enunciação. Tendo apresentado esses conceitos, passaremos à análise dos dados coletados.

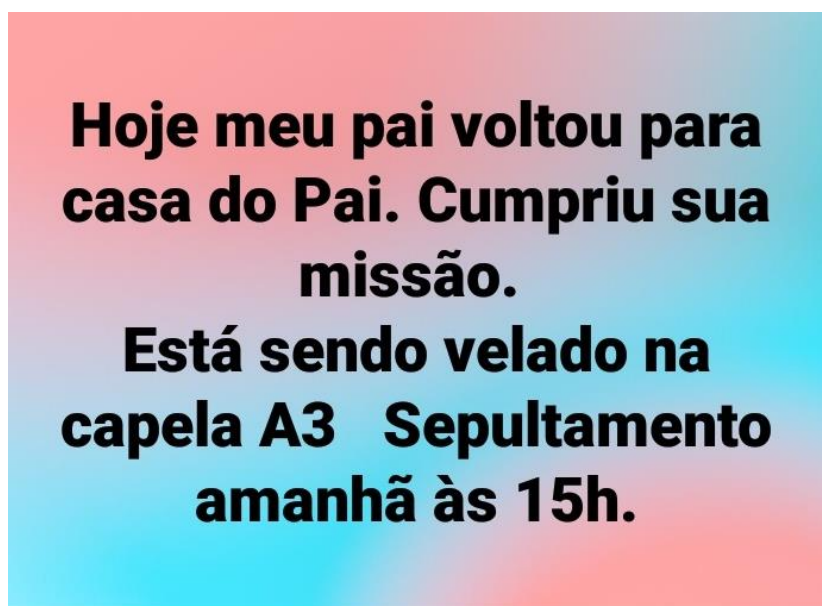
3. ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES

Para evidenciar a diferença entre enunciação e enunciado, analisaremos duas publicações retiradas do Facebook no mês de junho de 2019. Estas publicações serão apresentadas anonimamente a fim de preservar a identidade dos usuários. Em cada uma delas, analisaremos as “curtidas” recebidas e, conseqüentemente, seu conteúdo, buscando apontar a relação das “curtidas” com a enunciação ou com o enunciado, à luz da Teoria Enunciativa de Benveniste. Primeiramente, apresentaremos uma análise a respeito da enunciação para, em seguida, analisarmos o enunciado.

3.1 ENUNCIAÇÃO

É possível perceber a enunciação como sendo um processo, envolvendo locutor, alocutário, tempo e espaço, em publicações do Facebook. Para tanto, apresentaremos uma publicação, levantando a discussão sobre as curtidas recebidas e sua relação com a enunciação.

PUBLICAÇÃO I

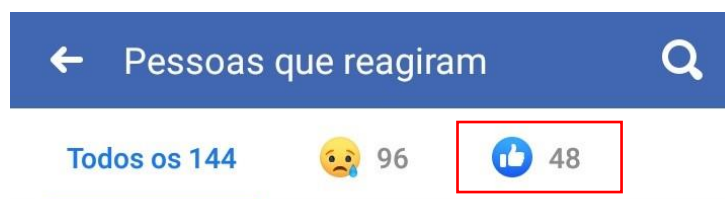


🙄👍 144

164 comentários

A publicação acima traz a notícia de que um familiar faleceu, bem como informações sobre o local e o horário em que ocorrerá o sepultamento. Esse tipo de publicação é bastante comum atualmente, visto que é a forma mais fácil de entrar em contato com um grande número de parentes e amigos, já que a maior parte da população usa as redes sociais. Embora seja uma

notícia triste, é possível perceber que há um número considerável de curtidas, conforme demonstrado na figura abaixo:



Com base na Teoria Enunciativa de Benveniste, acredita-se que estas 48 curtidas remetem à enunciação e não, simplesmente, ao enunciado, pois, em se tratando de uma notícia triste, pressupõe-se que as pessoas não “curtiriam” algo dessa natureza. Portanto, o que os usuários estão “curtindo” é o ato enunciativo, que, neste caso, pressupõe um locutor, dando a notícia do falecimento, e de alocutários, que se manifestam em respeito ao locutor, estando cientes das informações a respeito do local e da hora do sepultamento.

No presente artigo, optamos por analisar apenas as “curtidas”, no entanto, sabe-se que, atualmente, o Facebook oferece outras opções de interação entre os usuários, como “amei”, usado para demonstrar grande aprovação sobre algo; “haha”, usado em conteúdos engraçados ou de forma irônica; “uau”, empregado em situações surpreendentes; “triste”, quando o ato de curtir pode ser mal entendido e “grr”, que demonstra raiva sobre o que está sendo apresentado. Estas novas opções cumprem o papel que, por vezes, o “curtir” não é capaz de desempenhar adequadamente, como no exemplo apresentado em que há, além das “curtidas”, 96 manifestações com a opção “triste”.

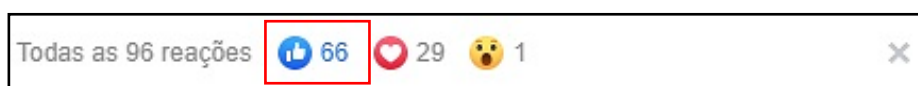
3.1 ENUNCIADO

Retomando o exposto, o enunciado faz parte da enunciação, pois é seu produto. Sendo assim, trataremos de uma publicação em que o elemento principal é o enunciado, ou seja, o que propriamente está sendo dito.

PUBLICAÇÃO II



Esta publicação apresenta a informação de que alguém iniciou seus estudos na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Publicações desse tipo fazem parte de uma função do Facebook, denominada “acontecimento”, em que o usuário opta por apresentar fatos marcantes em sua vida, como, por exemplo, casamento, estudos, entre outros. Nota-se que, ao tratar de um acontecimento feliz, a publicação recebeu 66 curtidas, conforme demonstra a figura abaixo:



Essas curtidas remetem especificamente ao enunciado, uma vez que demonstram apreço ao fato apresentado, diferentemente da publicação anterior, em que o que estava sendo curtido era o processo da enunciação como um todo. É importante, no entanto, salientar que, conforme afirma Seidel (2015) sobre o aparelho formal instaurado por Benveniste, o enunciado só pode ser entendido, levando-se em conta os indicadores autorreferenciais, que se referem ao “eu” e ao “tu” da enunciação. Sendo assim, mesmo que os usuários se manifestem em relação ao enunciado, este não ocorreria fora do ato da enunciação. Sendo, portanto, interdependentes.

Embora tenhamos trazido apenas duas publicações para análise, durante a pesquisa realizada, a fim de delimitar o *corpus* deste artigo, observou-se que, de modo geral, o número de “curtidas” é maior quando se refere ao enunciado do que quando se refere à enunciação. Esta constatação deve-se ao fato de que, conforme exposto anteriormente, ao falarmos da enunciação, os usuários possuem hoje outros recursos, além das curtidas, para manifestar-se frente a publicações em que não é possível demonstrar apreço sobre o que está sendo dito.

A respeito das duas publicações analisadas neste trabalho, foi possível retomar o que afirma Benveniste acerca do tempo da enunciação, pois o autor considera que

“o presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso e a partir deste presente contínuo coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos ‘tempo’.” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85-86)

Dessa forma, compreende-se que o tempo da enunciação será sempre o tempo “presente”, visto que a enunciação só existe no “aqui” e no “agora”. De outra forma, o tempo do enunciado pode não ser o “presente”, pois, como podemos observar na publicação I, o enunciado traz um tempo diferente daquele em que ocorre a enunciação, fazendo referência à hora em que ocorrerá o sepultamento.

Ainda em relação às publicações em exame, o ato de “curtir” revela que, inconscientemente, o usuário faz distinção do que se relaciona ao enunciado e à enunciação. Ou seja, mesmo não tendo conhecimento sobre os conceitos apontados por Benveniste na Teoria Enunciativa, os usuários são capazes de curtir e receber curtidas em publicações, compreendendo o que, de fato, está recebendo apreciação.

CONCLUSÃO

Com base na descrição linguística apresentada neste trabalho, foi possível elucidar a diferença entre enunciação e enunciado, visualizando-a, por meio da análise de duas publicações, retiradas do Facebook. A primeira delas referia-se à enunciação, ou seja, ao processo pelo qual, segundo Benveniste, a língua é colocada em funcionamento a partir de um sujeito enunciativo em relação a um alocutário e em um espaço e tempo determinados. A segunda referia-se ao enunciado, considerado o produto da enunciação.

As análises realizadas revelam que os usuários do Facebook, ainda que interajam de forma natural com as publicações presentes na rede social, o fazem seguindo certo raciocínio, visto que conseguem fazer uso da opção “curtir” em contextos diversos. Inconscientemente, as pessoas sabem o que se refere à enunciação ou ao enunciado, por exemplo, quando uma notícia trágica recebe curtidas, sabe-se que estas são interpretadas como uma manifestação a respeito do ato enunciativo e não sobre o que está dito. Diferente disso, quando há uma publicação de algo feliz, como uma conquista de alguém, compreende-se que as “curtidas” dizem respeito ao que está sendo, propriamente, apresentado.

Além disso, durante a seleção das publicações, percebemos que, geralmente, o número de curtidas referente ao enunciado é maior do que em relação à enunciação. Isto se deve ao fato de que, atualmente, o Facebook conta com outros recursos, além da opção “curtir”, ideais para contextos em que as “curtidas” podem não ser adequadas. Esta apuração vincula-se, novamente,

ao ato inconsciente dos usuários, ao utilizarem esta ferramenta, corroborando com o exposto sobre conseguirmos, na prática, distinguir enunciação de enunciado.

Por fim, com a produção deste artigo, observamos que a Teoria Enunciativa é rica e possui ampla gama de conceitos com os quais é possível trabalhar em outras descrições linguísticas. Concordamos, também, que a distinção entre enunciação e enunciado, por não ser explicitamente abordada pelo autor, carece de mais pesquisas. Tem-se, portanto, uma área a ser explorada, em futuros estudos que elucidem a obra de Benveniste.

REFERÊNCIAS

ALDROVANDI, Makeli. Marcadores de subjetividade linguística em artigos de opinião: para além do 'eu'. In: IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa: (Des)Limiares da Linguagem, 2016, Porto Alegre. *Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa*, Porto Alegre: Edipucrs, 2016. p. 436 - 445. Disponível em:

<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/42.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação em perspectiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 5-8, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5645/4113>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005 [1958]. cap. 21, p. 284-292.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral II*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2006 [1970]. cap. 5, p. 81-90.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. A lingüística comporta a enunciação: Émile Benveniste. In: FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 29-44.

_____. Benveniste e o sintoma de linguagem: a enunciação do homem na língua. *Letras*, Santa Maria, n.33, p.99-118, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11925/7346>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. Sujeito da Enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.29, n.1, p.95-120, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/05.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1970]. 312 p.

SEIDEL, Verônica Franciele. Enunciado: um contraponto entre os conceitos de Benveniste e Bakhtin. *Revista PerCursos Linguísticos*, Vitória, v.5, n.10, 2015. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/8155/7696>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SILVA, Carmen Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.34, n.1, p. 419-433, jan/mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44501108954472384>. Acesso em: 01 jul. 2019.

DO ÚTERO À ALMA DE LUAMANDA: A POÉTICA FEMININA EM CONCEIÇÃO EVARISTO

Flavieli Arguelho Vilarba (PPGL/UFMG/CAPES)

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida neste artigo se debruça sob o conto “Luamanda”, de Conceição Evaristo, publicado no livro *Olhos d’água* (2016) e tem como objetivo conceber uma leitura decolonial por meio da literatura, ao focar, sobretudo, o protagonismo feminino marcante nas obras da escritora afro-brasileira.

Á vista disso, a presente análise se desenvolverá por meio de uma linha condutiva do olhar para a narrativa sendo, pois, enlaçada a confluência teórica dos estudos pós-coloniais e decoloniais com a trama ficcional do conto e o pensamento sobre colonialidade do poder e pensamento liminar. Será posto, à luz de exemplo, o movimento decolonial existente na representatividade da obra literária de Conceição Evaristo.

Privilegia-se a análise do conto, pois a narrativa literária permite visualizar a criação estética como um meio de fundir a máquina colonial que (re)produz a opressão dos povos latino-americanos, todavia, neste artigo com o recorte nas mulheres negras brasileiras. Por fim, nas considerações finais, será comentado sobre a Conceição e sua inquietação que a motiva escrever e, portanto, conscientizar e decolonizar.

LUAMANDA

As primeiras linhas iniciam a descrição da personagem, dessa maneira, sabemos que Luamanda é uma mulher de aproximadamente cinquenta anos, mesmo sem aparentar, e orgulha-se de transmitir jovialidade, isto, independente dos indícios de suas cinco décadas a acompanhando: “É, estava inteirinha, apesar de tantos trambolhões e acidentes de percurso em sua vida-estrada” (EVARISTO, 2016, p. 59). Seu nome, título do conto, é ressignificado constantemente na narrativa e como ‘Lua’ a personagem Luamanda apresenta-se cíclica, à medida que de encontro a encontro uma nova ‘Lua’ que ‘Ama’ nasce.

Lua, Luamanda, companheira, mulher. Havia dias em que era tomada de uma nostalgia intensa. Era a lua mostrar-se redonda no céu, Luamanda na terra se desmilinguia todinha. Era como se algo derretesse no interior dela e ficasse gotejando bem na altura do coração. Levava a mão ao peito e sentia a pulsação da vida desenfreada, louca. (EVARISTO, 2016, p. 59).

A protagonista se entrelaça com vários amores e esses laços mudam e crescem conforme o curso da diegese, assim, ela percorre nove ciclos dentro da trama pontuando com questões o fim de cada ciclo. Posto isso, resgataremos essas nove fases de Luamanda pelo recurso teórico da colonialidade do poder, pensamento liminar e/ou decolonial.

O conto é narrado em terceira pessoa, pois a personagem é desenhada pelas palavras, por isso, sendo posta letra por letra e ponto por ponto sua personalidade, seu corpo, seu gozo, seu desprazer, suas amarguras e lágrimas. Dessa forma, faz-se necessário se debruçar sob cada significado lexical, dentro dessa narrativa, para aprofundar o contato entre a estética de Conceição Evaristo e o corpo questionador criado em sua narrativa.

Logo, já sintonizada com a Lua, emerge a questão no enredo que encerra o contato inicial com a mulher: “Tardio seria, ou mesmo haveria um tempo em que as necessidades do amor seriam todas saciadas?” (EVARISTO, 2016, p. 60); as fases de companheira-mulher mostram a procura da personagem pelo amor. A partir disso, constitui-se o trajeto de todas as outras perguntas que entoam o canto da vida de Luamanda.

O texto “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”, de Nelson Maldonado-Torres (2019), trata sobre os conceitos e mecanismos de opressão coloniais os quais permanecem atualmente, entretanto, sua análise é embasada nos teóricos precursores desta discussão, Anibal Quijano, Walter D. Mignolo, Fanon entre outros mais, atenta para a nova roupagem metodológica dessas opressões sendo manifestada principalmente pela colonialidade do poder, ao ponto que não há mais ‘colônias formais’. Maldonado-Torres (2019) desenvolve sua investigação analítica apontando que a colonialidade do poder se trata, como formula QUIJANO (2005), do imaginário exploratório que vigora na sociedade, sendo esta herdada da colonização, ou seja, a reprodução da lógica que escravizou, estuprou, violou o sagrado e cometeu o genocídio de vários povos originários.

Essa “perspectiva mais longa” é crucial para entender a colonização e a descolonização, especialmente quando grupos colonizados e outrora colonizados tendem a experimentar partes dessa história não como um passado que existe como um traço, mas sim como um presente vivo. [...] Independência, todavia, não necessariamente implica descolonização na medida em que há lógica coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específicos dos movimentos de libertação e da conquista da independência. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28).

Essa lógica vinda da colônia permanece hoje, apesar dos países serem independentes, porém, sob a perspectiva imperialista de domínio capitalista, sendo, então, uma forma de exploração das potências mundiais para os países ditos subdesenvolvidos ou de ‘Terceiro

Mundo’. Tendo em vista que a exploração dos países imperialistas utiliza a colonialidade do poder para apegar-se na manutenção constante do domínio. A estratégia é simples: fazer o colonialismo um conceito geral para que perca a especificidade e quaisquer implicações sobre o presente, ao passo desse movimento a colonialidade contemporânea manifesta-se pelo machismo, sexismo, racismo, xenofobia, homofobia e muitas outras formas mantidas por essa prática de domínio político, econômico e cultural.

A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu do resto mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa perspectiva de colonialidade do poder no cenário mundial de exploração é fundamental para compreender a força de controle que a América do Norte e a Europa possui sobre a América Latina. No entanto, não para ver essa máquina de subjugação em curso, mas sim para ficar nítido a força decolonial do corpo feminino negro de Luamanda, pois, a personagem desprende-se do estigma colonial exercido pela colonialidade via machismo e põe-se no comando de seus amores-prazeres. Lua, dessa forma, vira o ciclo daquela que ‘Ama’ para a ‘Lua’ que ‘Manda’, forjando a Luamanda.

O teórico fomenta que o processo de decolonialidade está relacionado com um pensamento decolonial estético, significando, portanto, um processo de abertura do corpo ou corpo questionador, termo propício para analisar o conto de Conceição. Há, como posto por Maldonado-Torres (2019), um processo que no campo artístico cuja a força estética desestabiliza a colonialidade do poder, uma vez que se centra em conscientizar e denunciar por meio da arte como esse fenômeno de subjugação funciona no cotidiano dos sujeitos. Configura-se para o teórico a crítica feita a partir do corpo:

O corpo aberto é um corpo questionador, bem criativo. Criações artísticas são modos de críticas, autorreflexão e proposições de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas. A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivam afirmar conexão em um mundo definido por separação. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 53).

Luamanda teve sua primeira experiência com outro corpo aos treze anos e o “gozo-dor” defini sua primeira relação com um menino tão inexperiente quanto. A menina-mulher, Lua,

desse contanto encerra seu segundo ciclo questionando se o “amor é terremoto?” (2016, p. 60). E, após muitos outros toques e encontros, a personagem aproxima-se do amor inesperado.

Ele sorriu. Ela sentiu o sorriso desgrudando da face dele e mordendo lá dentro dela. O coração de Luamanda coçou e palpitou, embora a cara da lua nem estivesse escancarada no céu. Não fazia mal, a lua viria depois. E veio, várias vezes. Lua cúmplice das barrigas-luas de Luamanda. Vinha para demarcar o tempo grávido da mulher e expulsar, em lágrimas amnióticas e sangue, os filhos: cinco. Navegação íntima de seu homem no buraco-céu aberto de seu corpo. O amor é um poço misterioso onde se acumulam águas-lacrimas? (EVARISTO, 2016, p. 61).

Há, dessa profunda relação de Luamanda com esses parceiros, dois diferentes encontros que a marcam e a moldam. A primeira relação sexual de Luamanda em um terreno baldio, de uma forma desajeitada e com pouca idade em contraste ao amor que encontrou em outro parceiro, agora mais velha e experiente, são duas versões diferentes da mesma mulher, separadas cronologicamente. Contudo, os abortos da personagem registram a dor de quem não queria se separar, mas que ainda não possuía o pleno controle de seu corpo. Maldonado-Torres (2019), afirma o corpo livre como uma ferramenta de descolonização, à vista que “a decolonialidade requer um compromisso com o corpo como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira [...]” (2019, p. 47).

Com o curso do tempo, Luamanda provou diversos amores e cada um deles degustava de seus sabores e adquiria um pouco da sensação deles para si. Em um desses momentos, com uma igual lançou-se a saber se “o amor se guarda só na ponta de um falo ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra?” (2016, p. 61) e fechou outro ciclo começando outro, logo após, um homem mais jovem “Luamanda, um dia, também amazona, montada então sobre um jovem. [...] O amor não cabe em um corpo?” (Ibidem, 2016, p. 61). Outro período, encontrou-se com um amor mais velho e enrugado e questionou-se “o amor é um tempo de paciência?” (2016, p. 62). Dessas experimentações, entrou o gosto amargo de um homem que queria ser dono de seu corpo:

Se havia amor na vida de Luamanda, também um grande fardo de dor compunha as lembranças de seu caminho. A vagina ensanguentada, perfurada, violada por um fio espeto, arma covarde de um desesperado homem, que não soubera entender a solidão da hora da partida. [...] O amor comporta variantes sentimentos?” (EVARISTO, 2016, p. 62).

A personagem de Conceição Evaristo apropria-se de seu bem mais íntimo e com ele navega vivenciando os amores e desfrutando o prazer como também, muitas vezes, resvalando nas dores. Temos, pois, a sintonia-estética da resistência de Luamanda, a qual traz questionamentos a respeito de um dos sentimentos mais denso e doloroso da humanidade, o

amor. Formaliza, com a delicadeza da aprendizagem conjunta, a performance decolonial: “A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, esse corpo aberto é um corpo preparado para agir” (Ibidem, 2019, p. 48).

Ao fim dos ciclos de Lua-Manda, a personagem se vê e é vista como uma ‘Alma-menina do tempo’, pois todas as suas fases a levam para o *giro estético decolonial*, ou seja, a quebra com a colonialidade do poder sendo uma personagem negra, mulher posta como a protagonista de seu corpo. Acima de tudo, Luamanda literalmente ‘manda’ em seu destino, vivendo profundamente as dores e as delícias de suas decisões tomadas. A protagonista é uma prova ficcional, a partir de uma representação do real pela Arte, de que a liberdade (de ação e de pensamento) sempre vem acompanhada de um preço a pagar, às vezes suportável, às vezes vil e cruel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer literário de Conceição Evaristo envolve mais do que a história de ‘escravos’; estão presentes a resistência, a luta diária, a sobrevivência, a língua, a religião e a legitimidade do movimento negro que toma para si a luta por um mundo novo. Isso, pois, concebe o pensamento descolonizado tal qual o teórico Walter Dignolo (2003) conceitua como ‘Pensamento Liminar’, posto que tem como objetivo desvelar os discursos daqueles que estão sob o jugo da colonialidade do poder e, a partir desses sujeitos, construir uma epistemologia de combate. “A boa nova é que temos outras escolhas, até a possibilidade de preferir pensar nas e a partir das margens, de adotarmos o pensamento liminar como uma futura ruptura epistemológica” (MIGNOLO, 2003, p. 30), tornando-se fundamental a produção literária de Conceição para destruir e reconstruir o olhar para e da América Latina e seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, C. *Olhos d’água*. - 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N & GROSGOUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiapórico*. 2. ed - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais / Projeto globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. – Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

CONSIDERAÇÕES SOBRE TESTEMUNHO NA OBRA *A CENA INTERIOR* (2017), DE MARCEL COHEN

Gabriel Silveira Martins (FURG/CAPES)

Articulando o papel do novo narrador, discutido por Walter Benjamin, com as implicações éticas das narrativas relacionadas à Segunda Guerra Mundial, Jeanne Marie Gagnebin apresenta-nos o conceito de narrador-historiador “sucateiro”. Segundo a teórica, o paradoxo de ter que se recontar o inenarrável implica em um processo de articular fragmentos, de tentar alinhar “tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer” (GAGNEBIN, 2006, p. 54).

Em contraparte à historiografia, geralmente voltada aos grandes feitos, caberia à literatura esse espaço da reconstituição subjetiva, das memórias incertas e das suposições sobre o que poderia ter sido. Em outras palavras, se a História não pôde dar sentido ao inominável, outras formas narrativas poderiam, ainda que de forma limitada, lidar com a sua simbolização.

As páginas seguintes contêm, com efeito, tudo o que recorde e tudo o que pude saber de meu pai, minha mãe, minha irmã, meus avós paternos, dois tios e uma tia-avó mortos em Auschwitz em 1943 e 1944. A única a voltar foi a esposa de um dos meus tios. Eu tinha cinco anos e meio. **Por mais que constituam pequenos sedimentos, os fatos reunidos aqui são lacunares demais para que se possa esboçar um retrato; tentar ligá-los uns aos outros na forma de um relato seria passar à ficção. Ora, uma ficção daria a entender que a ausência e o vazio podem ser expressos.** [...] Assim sendo, este livro é feito de recordações e, em maior medida, de silêncio, de lacunas e de esquecimento (COHEN, 2017, p. 7-8, grifo nosso).

É diante da impossibilidade de narrar que Marcel Cohen (1937 -) abre sua obra *A cena interior* (2017), advertindo aos seus leitores de que sua intenção não é a de ficcionalizar, uma vez que, em suas próprias palavras, isso seria um desrespeito com a história trágica de sua família. Mas o fato é que Cohen sente a necessidade de contar, de denunciar a maneira brutal como sua família foi levada de Paris, onde habitava à época, para os campos de concentração nazistas, e assassinados, na década de 40.

A partir da advertência proposta pelo autor nas primeiras páginas, a problemática de narrar o trauma toma corpo ao longo da obra. Aparecem dificuldades, como o fato de que, quando dos acontecimentos narrados no livro, o escritor tinha entre cinco e seis anos. Como confiar em uma memória de infância tantos anos depois? Sabe-se que é comum construirmos certas lembranças e impressões durante nossos primeiros anos de vida e, já adultos, descobrimos que estas foram distorcidas de alguma forma. Como se a fugacidade da memória

infantil não fosse o único obstáculo à realização da empreitada, Cohen ainda precisa enfrentar os silêncios dentro de sua própria família. O autor relata que, ao buscar maiores informações dentre seus familiares que sobreviveram, muitos mostraram resistência, incapazes de fornecer qualquer tipo de informação sobre os próprios pais ou irmãos. Incapazes de nomear ou entender o trauma, muitos sujeitos não têm opção além do silêncio – o que não significa, de forma alguma, uma superação. Gagnebin, retomando Freud, nos lembra que o evento traumático corta ao sujeito sua expressão simbólica, ferindo-o no nível da linguagem (GAGNEBIN, 2006, p. 51).

A profunda relação de *A cena interior* com o trauma histórico da perseguição dos judeus no século XX e com a Shoah permite-nos analisar o texto como uma obra literária de teor testemunhal. Antes de adentrar a obra de Cohen, faz-se necessário esclarecer alguns pontos sobre essa especificidade.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que diversos teóricos do testemunho (GINZBURG, 2008; SALGUEIRO, 2012; SELIGMANN-SILVA, 2008) concordam que, apesar da expressão “literatura de testemunho” ser amplamente empregada, o testemunho não se trata, de fato, de um gênero literário, mas de uma “face da literatura”, nas palavras de Seligmann-Silva (2008). O caráter testemunhal de uma obra não se justifica unicamente em seu tema, mas também no olhar que o outro deposita sobre a mesma. Tanto o testemunho não é um gênero literário, como também não fica restrito à literatura, podendo atravessar as artes plásticas e a música, entre outros artefatos culturais.

Wilberth Salgueiro (2012) apresenta uma série de critérios para que uma obra literária possa ser considerada pelo aspecto testemunhal. Dos pontos destacados pelo teórico, ressaltamos três, que ficam evidentes na obra de Marcel Cohen: (i) a temática centrada em um evento histórico, marcado por alguma forma de violência (nesse caso, do extermínio dos judeus); (ii) o emprego da primeira pessoa na narrativa, que através de um relato pessoal acaba por apresentar uma memória coletiva; e (iii) o interesse de destacar o aspecto ético do texto literário em comparação com o aspecto estético, ou, em outras palavras, o interesse de usar a literatura como meio de mudança social e de denúncia.

Jaime Ginzburg (2008, p. 02) descreve que o termo “testemunho” serviu, inicialmente, como sinônimo para as narrativas dos sobreviventes da Shoah no século XX. Contudo, ao longo do século esse conceito acabou sendo ampliado para novas formas de relato e de violência: do conceito de *testimonio* latino-americano sobre o genocídio indígena na América Latina, às narrativas sobre a colonização na África e às manifestações literárias sobre o cárcere no Brasil. Salgueiro (2012) inclui, ainda, a produção literária sobre a Ditadura Militar no Brasil como

outra forma de literatura de caráter testemunhal. Retomando a questão da Shoah, os teóricos evidenciam o papel do testemunho pelo revisionismo crítico da História, diante do trauma e do esquecimento:

O testemunho possui um papel de aglutinador de um grupo de pessoas — antes de mais nada, em se tratando da Shoah, dos próprios judeus — que constroem a sua identidade a partir dessa identificação com essa “memória coletiva” de perseguições, de mortes e dos sobreviventes. Na “era das catástrofes” a identidade coletiva (e mesmo nacional) tende a se articular cada vez menos com base na “grande narrativa” dos fatos e personagens heroicos e a enfatizar as rupturas e derrotas. Daí também a atualidade do conceito de testemunho para articular a história e a memória do ponto de vista dos “vencidos” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 03).

Diante dos limites acerca da construção da narrativa, Cohen constrói sua obra em oito capítulos, cada qual dedicado a um familiar assassinado. O autor busca reunir o máximo possível sobre cada um desses “personagens”: fotos pessoais, objetos, as poucas informações que sua família conseguiu dizer-lhe. Com relação às anamneses do autor, emprega-se uma distinção gráfica no texto, o que acaba por resultar numa “colcha de retalhos”, tecida com os fragmentos e reflexões do presente somados às lembranças e sensações de sua infância.

Os principais capítulos, aos quais é dedicado um maior espaço na obra, são os dois primeiros, que Cohen destina a sua mãe, Maria Cohen (1915 - ?), que gostava de ser chamada de Marie; e a seu pai, Jacques Cohen (1902 - ?). Na abertura de cada capítulo, uma fotografia, assim como da indicação dos comboios em que foram levados aos campos de concentração. O narrador dirige-se com certo afastamento em relação a estes, chamando-os pelos prenomes.

De forma geral, três temáticas depreendem-se das memórias coletadas por Cohen. Inicialmente, há um esforço de recuperar idiossincrasias, curiosidades, gostos e atributos físicos de cada pessoa rememorada. Dessa forma, há uma certa humanização desses sujeitos, cujas identidades apagam-se, simbolicamente, diante do horror da guerra e do massacre que os vitimou. Através de pequenos vestígios, como comentários sobre vestimentas, hábitos alimentares e rotinas, o narrador consegue aproximar-se ao máximo do lado humano dos personagens retratados.

Obviamente, as marcas do nazismo e o final trágico de suas vítimas não poderiam estar completamente ausentes da narrativa. Em nossa leitura, isso se dá, no texto, de duas formas. Primeiro, pelas memórias do narrador-criança, que revelam mudanças graduais na rotina da cidade de Paris, com relação às proibições e perseguições aos judeus. Finalmente, o horror retorna na reconstituição da captura da mãe e do pai, em que se desvelam a crueldade do processo e a desumanização dos sujeitos aprisionados.

Com relação às personalidades dos pais, o quadro estabelecido por Cohen é bastante afetuoso. Marie é descrita como jovem e extremamente bela. Sua personalidade animada teria contaminado a todos na família do marido:

Quando se casa com Jacques, em 1936, Marie troca a condição de princesinha na casa dos pais, em Istambul, pela de princesinha em Paris, na casa dos sogros, que de pronto a adotam e têm adoração por ela. Os três irmãos de Jacques, todos solteiros à época, também logo sucumbiram ao encanto da cunhada. Nas fotos, pode-se vê-los dando carinhosamente o braço a Marie ou mesmo segurando-a pelos ombros, como se fosse uma irmã menor (COHEN, 2017, p. 29).

Contudo, o narrador desvela, ainda, uma outra faceta de Marie. Através do diálogo com outros familiares, descobre que ela detestava cozinhar ou fazer outros serviços domésticos, devido a uma personalidade que, em suas palavras, define como a de uma “coquete”. Com relação à dinâmica entre mãe filho, o narrador lembra que a mãe, com certo afinco, gostava de dedicar-se a vestir o filho e a passear com ele. Entretanto, sua inexperiência como mãe, diante de uma criança relativamente mimada, é uma das tensões lembradas pelo narrador, como acontece ao reconstruir uma lembrança de uma briga entre ambos:

Se chegamos a tais extremos, é claro que a luta terá sido de uma violência homérica. É possível até que eu tenha batido em Marie. Por fim, pasmos e vencidos, choramos por muito tempo na salinha de jantar do bulevar *des Bastignolles*, cada qual no seu canto: impotência de uma jovem mãe que, sob vários aspectos, não deixara de ser uma criança mimada, desamparada diante de um filho colérico, ele mesmo mimado além da conta, e envergonhada por ter se deixado levar tão longe; soluços e últimas lágrimas de um menino exasperado, que pena para retomar fôlego e se sente vencido, humilhado e traído (COHEN, 2017, p. 25).

Com relação ao pai, o narrador dá destaque à questão musical, uma vez que Jacques Cohen era violinista. Assim como acontece na construção do imaginário sobre Maria Cohen, destaca-se a simpatia de Jacques, sua relação de carinho com o filho, e sua vaidade – simbolizada pelo cuidado que ele tinha com o cabelo. O narrador destaca que dois elementos lhe foram legados: a rede de usar na cabeça para dormir, que ele herdou do pai, e outro tipo de herança, sensorial: o gosto pelo cheiro de brilhantina e de outros produtos para cabelo semelhantes. O mesmo dá-se com relação ao perfume que Jacques utilizava.

Nas memórias de Cohen, é dado destaque para o fato de que o pai era exímio em habilidades manuais. Além da descrição de uma bolsa confeccionada por Jacques, e que seria notável pela sua resistência e durabilidade ao longo dos anos, o narrador descreve, com certa afetuosidade, certo cavalo de brinquedo feito pelo pai, que o autor teria presenteado às primas ainda muito pequeno, mas recuperado anos depois. Observemos que, mesmo havendo um

distanciamento entre esse narrador e Jacques, essa parte do texto revela toda a relação subjetiva e afetuosa entre o sujeito que narra e aquele que é narrado:

Tenho o cachorrinho diante dos olhos no momento em que escrevo estas linhas. Mesmo sem me fazer lembrar de nada, ele me ensinou muito sobre Jacques, em primeiro lugar sobre sua habilidade manual bastante incomum. Um homem cujo pai empregou tanta minúcia, engenho e paciência para, apesar de tudo, dar um brinquedo de presente ao filho, um homem assim sabe que tem em mãos a prova de uma imensa ternura (COHEN, 2017, p. 53).

A segunda temática a ser observada nas narrativas iniciais de *A cena interior* (2017) é a chegada da sombra do nazismo às vidas dos cidadãos parisienses das décadas de 30 e 40, e como isso afetou mudanças drásticas nas rotinas das pessoas, principalmente das famílias judias.

Mesmo que o narrador fosse muito jovem no momento em que essas transições aconteceram, pequenos detalhes de suas memórias contêm indícios dessas transformações, o que o autor só irá ser hábil em refletir sobre anos depois.

Sobre os excertos dedicados à Maria Cohen, o narrador destaca a necessidade de os judeus, em determinados momentos, serem obrigados a se identificarem em público, pelo uso de uma estrela no peito. Ele confidencia que Marie gostava de andar com um livro ou bolsa que escondesse aquela estrela. Havia uma espécie de rotina, um jeito correto para mãe e filho andarem na rua: dar o braço errado à Marie a obrigaria a expor o tenebroso distintivo ou, pior ainda, sua ausência. Sua grande transgressão era, em certas ocasiões, não utilizar a estrela de forma alguma, o que era, ao mesmo tempo, um ato de rebeldia e de extremo perigo, pois poderia resultar em reclusão dela e da criança, no caso de serem flagrados pela polícia.

Com relação a Jacques, Cohen destaca que o pai, imigrante turco de diversas capacidades e talentos, teve de se adaptar e recomeçar em Paris; contudo, o fechamento do cerco aos judeus eliminou qualquer perspectiva de progresso:

Contador numa firma comercial em Istambul, violinista nas horas vagas, agora jovem trabalhador imigrante, Jacques tem de refazer a vida em Paris: na falta de coisa melhor, começa a vender meias, meias-calças e gravatas dentro de um guarda-chuva, perto da Ópera. [...] Jacques afinal se instala, pouco antes da guerra, numa pequena loja da rua de Clichy, onde vende os mesmos artigos. Logo foi expulso pelas primeiras leis antisemitas (COHEN, 2017, p. 62).

Conforme se aproxima do momento da captura dos pais, o tom das narrativas torna-se mais áspero, mais descritivo e menos poético, como nas lembranças sobre peculiaridades da infância. É pungente perceber como dois temas, como a música e a maternidade, que no começo serviam a descrever o imaginário sobre o pai e a mãe, as memórias “felizes” de

Cohen, retornam, ao final de cada respectivo capítulo, associados ao terror e brutalidade da guerra e da perseguição aos judeus. Diante do dilema pela restauração ou não do antigo violino do pai, o narrador reflete: que tipo de música poderia ouvir daquele instrumento, se a música não era mais possível depois de Auschwitz? O narrador descreve a reflexão tétrica de que o pai, que tanto amou tocar o instrumento e que, conforme analisaram especialistas consultados por Cohen, era um exímio musicista, esse mesmo homem provavelmente teria ouvido aquele mesmo tipo de música já nos campos de concentração, haja vista que havia orquestras que tocavam para acalmar os prisioneiros, principalmente antes da execução.

Talvez nas páginas mais dolorosas de toda a sua obra, Cohen segue descrevendo a angústia da espera e da impotência diante da separação e morte certa de sua mãe e irmã, recém-nascida, assim como de seu pai e demais familiares, todos capturados no mesmo período. Seguem-se descrições dos horrores do alojamento/prisão das mulheres e de seus filhos; intensifica-se a ansiedade diante de um plano de fuga mal sucedido. O último registro, da troca de cartas entre Marie e a família, é extremamente cruel, diante da lucidez de Marie sobre seu fim. Ela escreve: “pela última vez, que tristeza!” (COHEN, 2017, p. 37).

Assim como as crianças não usavam a estrela amarela antes dos seis anos, a polícia francesa não entregava aos alemães os recém-nascidos com menos de seis meses. Por isso, depois de sua detenção, em 14 de agosto, Marie foi internada no hospital Rothschild, onde devia esperar até que minha irmã Monique [...], que então tinha três meses, chegasse à idade regulamentar para a viagem rumo a Auschwitz, via Drancy.

Sob a quádrupla vigilância das enfermeiras, da gendarmaria francesa à entrada, dos inspetores à paisana e da Gestapo, as jovens mães e seus bebês de peito empilhavam-se num salão superpovoado às vésperas da partida. A promiscuidade, as condições de higiene execráveis, a falta de produtos de primeira necessidade, o choro dos bebês, a parca alimentação, as fraldas secando ao pé dos leitos, a angústia, a falta de sol, tudo transformava a detenção em pesadelo (COHEN, 2017, p. 32).

Beatriz Sarlo, em *Tempo passado* (2007), problematiza o termo “pós-memória”, frequentemente atribuído à reconstituições de uma geração através das memórias da geração seguinte. Para a estudiosa, o termo perderia sua especificidade, quando pensamos que traços como o uso do fragmento e a mediação de múltiplos discursos não são exclusivos a essa modalidade de reconstituição, mas, de fato, se aplicariam a qualquer empreitada historiográfica.

Contudo, as observações da pesquisadora provocam-nos novas inquietações: seria possível dizer que a chamada “literatura de testemunho” não tem uma especificidade? Em nossa leitura, ainda que de forma incipiente, acreditamos que o testemunho tenha como especificidade um caráter intervalar, entre o discurso historiográfico e a literatura. Há duas

razões que nos provocam a adotar essa visão. Primeiro, diante da problemática de se assumir textos como o de Cohen puramente como mero documento, o que implicaria descartá-lo como possibilidade de criação literária, sem contar o fator da subjetividade envolvida, os enganos, os silêncios etc. Segundo, tomá-lo como um romance “comum” também nos apresentaria dilemas, pois isso seria ignorar a relação desse texto com uma vivência e com uma série de processos de escrita e motivações éticas. Logo, nos resta pensá-lo de maneira híbrida: fragmento e ficção – mesmo que o autor indique não fazê-lo.

Como aponta Salgueiro (2012), a literatura de testemunho é um processo paradoxal, uma vez que “numa ponta, então, bem ortodoxa, a impossibilidade de existir testemunha (seja porque a morte é inenarrável, seja porque a linguagem falha)”; mas, ao mesmo tempo, há a necessidade de compartilhar a dor, de narrar o inenarrável, seja numa tentativa de superação, seja como denúncia. Cohen parece equilibrar bem a missão. Nos excertos, quase aforísticos, que compõe *A cena interior*, a destruição da sua família é retratada. Ao mesmo tempo, o autor consegue, através da tessitura das memórias, reconstruir o lado humano daqueles sujeitos que o horror da guerra apagou.

REFERÊNCIAS

COHEN, Marcel. *A cena interior*. São Paulo: Editora 34, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. *Revista Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55604>. Acesso em: 1º ago. 2019.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André Du Rap). *Matraga*, Rio de Janeiro, v.19, n.31, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22610>. Acesso em: 1º ago. 2019.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho da Shoah e literatura. In: *Portal Rumor à tolerância*. Aula ministrada no curso Panorama Histórico do Holocausto em 2008. Disponível em: http://diversitas.fflch.usp.br/files/active/0/aula_8.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.

PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL: AÇÕES DE MEDIAÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO VOLTADO A JOVENS LEITORES

Dra. Gírlene Marques Formiga (IFPB)
Dra. Francilda Araújo Inácio (IFPB)
Ma. Cristina Rothier Duarte (IFPB/UFPB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O discurso, transcrito a seguir, constitui-se parte de um discurso proferido pela escritora Ana Maria Machado, mas poderia ser de um professor que lida, no universo da escola, com questões – nem sempre harmônicas – sobre leitura e literatura. Em nosso caso seguramente, de professores que formam profissionais cujo perfil deve ser preparado a atuar na área de Língua Portuguesa e de Literatura.

Recentemente, estive numa capital latino-americana para lançar um dos meus livros para jovens – Uma vontade louca. Falei durante uma hora sobre o livro para uma plateia (sic) de 120 professores [...] Supõe-se que estavam interessados em livro, leitura e literatura. Discorri sobre a obra que estava lançando, expliquei como ela surgiu, falei sobre os temas que abordava, em especial sobre o consumo entre o pensamento científico e o imaginário, além de mencionar questões de diferenças de classe e a temática do primeiro amor. E, principalmente, o que me parece a questão fundamental do livro: a própria linguagem narrativa, o ato de escrever visto desde o ângulo de um narrador adolescente. Depois, abri para um debate com a plateia (sic). A primeira pergunta de um professor que seguramente não tinha completado quarenta anos, foi a seguinte: quantos personagens tem o livro? Ninguém na plateia pareceu achar a pergunta fora do propósito. Saí dali arrasada. Se numa grande cidade como Montevidéu, cheia de excelentes livrarias, em um país com um bom sistema de bibliotecas, que se orgulha de ter resolvido seus problemas de analfabetismo há mais de meio século, entre professores interessados, é esse o tipo de questão que imaginam que a literatura deve suscitar no espírito humano, evidentemente não há nenhuma esperança de que os jovens possam estar gostando de ler. A continuação do debate mostrou que estavam todos querendo aprender técnicas e truques para resolver um difícil problema atual: como podemos fazer com que as crianças leiam mais? Como se fosse uma receita de bolo ou fórmula química. Perguntei o que eles, professores, estavam lendo. Fosse por timidez ou por sinceridade, não veio do público nenhuma resposta que revelasse qualquer leitura medianamente fecunda, mesmo de revistas semanais de informação geral (MACHADO, 2001, p. 113-114).

A preocupação de Ana Maria Machado, de quem dispensa apresentação pela vasta produção literária no país e em âmbito mundial, nos serviu de motivação para pensarmos ações que possibilitem refletir sobre questões diretamente relacionadas à formação leitora no ambiente escolar, incluindo os de textos literários.

A partir dessa preocupação, reforça-nos a ideia de pesquisarmos sobre o assunto no curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, ofertado na modalidade a distância, no Instituto Federal da Paraíba. Desse modo, apresentamos a atividade “Práticas de Leitura” a ser desenvolvida em Metodologia do Ensino de Literatura, componente curricular

sob nossa responsabilidade docente. Partindo do fato de que o estudo envolveria discursos dos graduandos, ou seja, seres humanos pesquisados, submetemos o projeto²¹ ao Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de salvaguardar os princípios éticos dos participantes envolvidos.

Oriundo de um projeto de pesquisa mais amplo em andamento²², este trabalho tem como recorte o objetivo geral de discutir como se apresenta os comportamentos e perfis leitores do graduando, mediante análise de “Práticas de Leituras” desenvolvidas no componente curricular Metodologia do Ensino de Literatura, atividade composta por um conjunto de compartilhamento de experiências de leitura dos cursistas. Assim, como objetivo específico, verifica-se o papel da leitura literária no decorrer da vida escolar dos graduandos do curso de Letras com vistas à sua atuação profissional voltada à formação de leitores na educação básica.

Antes de caracterizar o percurso metodológico da investigação, convém descrever, de forma sucinta, o universo do estudo aqui proposto. O IFPB oferta semestralmente, desde o ano de 2012, 200 vagas distribuídas de forma igualitária entre os Campi/Polos João Pessoa, Campina Grande, Picuí e Sousa, contemplando as quatro mesorregiões paraibanas, com o objetivo de minimizar a carência de docentes com formação profissional competente para a educação da Língua Portuguesa nas Escolas de Educação Básica do estado da Paraíba e circunvizinhos (PPC-IFPB, 2012; 2017).

Embora o projeto mais amplo compreenda um período de 04 (quatro) anos de coleta de dados, composto por um conjunto de compartilhamento de experiências de leitura dos graduandos de 08 (oito) turmas, para esta pesquisa delimitamos o período 2014.2 – período da primeira oferta da disciplina Metodologia do Ensino de Literatura na matriz do curso. Para aferir qual o vínculo existente entre os docentes em formação do curso de Letras com a leitura literária, mediante a verificação do papel dessa prática (ou sua ausência) no decorrer de sua vida escolar, esta pesquisa baseou-se nos discursos dos estudantes matriculados na turma pioneira do curso, recorte que, a nosso ver, representa um quantitativo de discursos adequados à análise, haja vista o atendimento aos objetivos definidos.

Os dados foram obtidos e analisados a partir do registro de atividades realizadas em Metodologia do Ensino de Literatura, nas quais utilizamos 11 (onze) Fóruns de discussão, dispostos no componente curricular ao longo do semestre. Essas atividades, cuja elaboração

²¹ O projeto “Literatura e Ensino: O professor em formação” é desenvolvido por participantes do Grupo de pesquisa do IFPB LEL - Leitura, Ensino de Literatura e Tecnologia na Educação.

²² Parte desta pesquisa – “A quantas anda o leitor professor em formação?” – foi apresentada no 56º Congresso Internacional de Americanistas (ICA), realizado em 2018 pela Universidade de Salamanca – Espanha.

está em conformidade com temas ou gêneros literários tratados nas aulas, são denominadas "Casos", conforme descritos em seguida.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: A VOZ DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

A experiência leitora é apresentada, por meio da atividade Fórum de discussão, logo nas primeiras aulas no componente MEL, que é ministrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, na plataforma *Moodle* IFPB. O Caso 1 deixa claro para os cursistas quais os procedimentos a serem adotados na busca de respostas relativas às abordagens de ensino da literatura. Desse modo, o Caso 1 estreia as Práticas de Leitura com a seguinte explicação:

Neste espaço, vocês apresentarão experiências de leitura literária, situações diversas - eficazes ou não - vivenciadas em sala de aula e farão observações, intervenções nos casos apresentados pelos colegas.

Além desse compartilhamento, lançaremos situações-problema relacionadas ao ensino de literatura para que vocês proponham soluções.

Para inaugurarmos essa atividade, compartilhamos, abaixo, uma boa maneira de manter e ampliar hábitos leitores, apresentada pela especialista em Didática da Língua e da Literatura, a argentina Nora Solari.

"Um segredo para formar leitores é misturar os momentos de leitura íntima, silenciosa e pessoal com outros de troca sobre como cada aluno se relaciona com o que leu".

Para essa especialista, falar sobre textos literários com os colegas amplia a formação de leitores. Essa prática já foi aplicada em sua sala de aula? Quais os resultados?

Qual a sua experiência de leitura? Conte-nos. Socialize-a com os colegas. (IFPB, 2014, *online*).

O Caso 1, portanto, já anuncia que a atividade a ser replicada ao longo do semestre foi pensada para apresentar tanto os registros de experiências de leitura de textos literários quanto de vivências, em sala de aula, relativas à abordagem desses textos.

Como a presente pesquisa se atém às discussões sobre a primeira situação, delimitaremos a exposição apenas dos casos que tratam das práticas de leituras com textos literários. Dos 11 (onze) casos apresentados no componente, 6 (seis) deles correspondem à definição proposta nos objetivos deste trabalho, fato que justifica a sua observação no presente estudo. São eles:

Caso 2: Qual é a sua experiência de leitura de Haikai? Conte-nos (não tem problema de ela ter começado apenas na aula desta semana). Não se esqueça de mostrar para os seus colegas o seu haikai predileto e de comentar, ao menos, uma postagem dos seus colegas.

Caso 6: Conte como foi a sua experiência de leitura com crônicas. De qual autor você gostou mais? Qual foi a crônica que mais lhe chamou a atenção? Depois, discuta os temas tratados nas crônicas estudadas. Em seguida, diga com quais textos você começaria um trabalho com crônica literária no Ensino Fundamental? Por quê? Por fim, compartilhe suas descobertas e reflexões com seus colegas de sala.

Caso 7: Leia, ao menos, um dos romances juvenis sugeridos na aula e, se possível, os outros que foram indicados. Não se esqueça de contar como foi a sua experiência de leitura. Por que você escolheu o autor e o romance lido? De que personagem e de que trecho do romance você gostou mais? A leitura foi prazerosa ao longo do texto ou houve algum momento em que ele se tornou tedioso? Em seguida, diga se você começaria um trabalho com o romance juvenil escolhido no Ensino Fundamental ou se escolheria outro? Por quê? Por fim, compartilhe suas descobertas e reflexões com seus colegas de sala.

Caso 9: Faça um breve memorial de leitura do gênero romance. Após responder os seguintes questionamentos, construa o seu memorial e poste, neste fórum, no seu respectivo polo. Qual foi o primeiro romance que você leu? Como foi essa experiência? Quem o indicou? Após o primeiro romance lido, você se tornou um leitor desse gênero (leu outros romances) ou se afastou dele? Por quê? Ao longo da sua vida escolar no Ensino Fundamental e Médio os professores indicaram a leitura integral de romances? Com qual (is) objetivo(s)? Agora, você é um estudante de Letras. Você leu romance(s) indicado(s) pelos professores do curso de Letras até este momento do curso? Qual (is)? Qual foi o último romance lido por você? Como é a sua relação com esse gênero na condição de leitor, aluno e (futuro) professor?

Caso 10: Vamos continuar compartilhando as nossas práticas e experiências de leitura? Nesta semana, nos voltaremos especificamente para a Literatura de Cordel. Você já leu um cordel? Se sim, conte-nos como foi esta experiência de leitura. Ao final da aula, você terá lido, ao menos, um cordel e, se fizer a atividade da semana, terá lido outro. Assim, você poderá partilhar neste fórum estas e/ou outras experiências de leitura desse gênero. Você pode aproveitar e relatar como é a experiência de leitura por dever (no caso da aula e da atividade) e por prazer.

Caso 11: Nesta semana nos voltaremos para a Literatura Dramática. Você já leu uma peça? Note que durante o nosso curso foram realizadas várias atividades que indicavam a leitura de textos dramáticos, inclusive nesta disciplina. Você aproveitou essas oportunidades? Se sim, conte-nos como foi esta experiência de leitura. Assim, você poderá partilhar neste Fórum estas e/ou outras experiências de leitura desse gênero. Você pode aproveitar e relatar como é a experiência de leitura por dever (no caso das leituras indicadas durante o curso) e por prazer. (IFPB, 2014, *online*).

O enunciado dos casos demonstra que o compartilhamento de experiências de leituras literárias inclui variados gêneros literários, de formas da poesia lírica mais cultivadas na contemporaneidade (Caso 2 - Haikai), como das fundadas na oralidade (Caso 10 - Cordel), passando por narrativas curtas (Caso 6 - Crônica) e longas (Casos 7 e 9 - Romance), até o Gênero dramático (Caso 11).

OS CASOS DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DO PROFESSOR (LEITOR) EM FORMAÇÃO

Com o propósito de conhecer seus comportamentos e perfis leitores, vejamos alguns registros dos graduandos. Antes, porém, apresentamos uma análise realizada a partir dos depoimentos dos alunos.

O segundo Fórum – Caso 2 – consiste em investigar o grau de proximidade dos estudantes cursistas com o Haikai – forma poética japonesa surgida no século XVI, mas ainda vigente –, conforme descrito na apresentação dos casos, há pouco. Das respostas constantes, tivemos o seguinte registro. Os resultados obtidos nos apresentam o seguinte panorama: dos 45

estudantes participantes deste fórum, 07 afirmaram ter conhecimento dessa forma poética, 25 declararam o não conhecimento acerca do haikai; enquanto registramos a ocorrência de 13 respostas acerca do conhecimento do haikai, mas a não identificação de sua forma poética diferenciada. Ainda na linha de registramos o grau de proximidade, convém apontar que 37 cursistas registraram ter gostado do contato com o haikai, enquanto 08 não se posicionaram quanto a isto.

Para além deste levantamento, observando os comentários de um modo geral, convém registrar a ocorrência de discursos que reconheciam ser o haikai uma forma poética muito adequada ao trabalho em sala de aula, a ponto de alguns estudantes declararem ter realizado trabalhos com o haikai em suas salas de aula.

Nos dois depoimentos abaixo transcritos, em especial, reporta-se, conforme mostra a maioria das respostas, o desconhecimento anterior em relação à forma poética proposta, embora haja depoimentos, o registro do sentimento de satisfação dos cursistas em função do fato de terem tido contato com o Haikai, conforme podemos comprovar:

Como sabemos, os Haikais se apresentam num universo de pensamento poético ou filosófico, levando esse tipo de poesia a ser bem aceita, por suas belas imagens retratadas da natureza em sua pequena estrutura. Não tinha o conhecimento deste tipo de poesia. Todavia, estudando agora, posso compreender a beleza e seus elementos obrigatórios de composição e, por essa razão torna-se uma boa sugestão de trabalhos com textos literários com nossos alunos e de fácil compreensão. Lendo o gênero, me encantei. E entre tantos, me chamou a atenção este, que traz um grande significado para àqueles que praticam o mal, ou seja, apesar de seu exterior ser bem visto, limpo, sua inteligência, o seu interior não condiz com suas aparências. E isso nos leva, e leva também conosco, os nossos alunos a refletir sobre essas práticas no cotidiano. (Cursista 1).

Adorei esta aula sobre os haicais. Eu também não os conhecia. Confesso que fiquei encantada. Parecem provérbios, mas com estruturas diferentes e próprias, típicas dos seus inventores. Sendo um tipo de poema que busca nos detalhes da natureza, nas relações humanas, ou entre o homem e a natureza, uma visão diferenciada, mas que provoque alguma reflexão, sobre amor, velhice, relação entre o tempo e a natureza, etc. Eu gostei de vários haicais, mas um em especial de Paulo Leminski, assim como colega [suprimido o nome], gostei mais:

Esta vida é uma viagem. Pena eu estar Só de passagem (Cursista 2). (IFPB, 2014, online).

O sexto Fórum – Caso 6 – é dedicado ao gênero Crônica. Neste, voltamo-nos especialmente a detectar a valoração dada pelos próprios estudantes em relação a sua(s) experiência(s) de leitura com este gênero. Os resultados mostraram um volume acentuado de respostas positivas: 30 cursistas dos 34 participantes do fórum. Não houve nenhuma declaração negativa sobre experiência de leitura vivida, mas 04 respostas não revelaram claramente o posicionamento dos estudantes sobre a experiência com o gênero crônica. Vejamos como este quadro se faz representar nos depoimentos abaixo:

Sobre a leitura de crônicas adorei fazer a leitura de alguma crônicas , muito gostosa a leitura! Quando pesquisei algumas crônicas de Stanislaw Ponte Preta me surpreendi com tanto texto inclusive o da "Velha contrabandista' QUE SEMPRE TRABALHEI EM SALA DE AULA, MUITO BOM REFAZER ESSA LEITURA! Sobre qual texto iniciaria um trabalho com crônica acredito que iniciaria com o texto A Velha contrabandista de Stanislaw Ponte Preta, por se tratar de um texto de fácil compreensão sendo assim mais fácil de chamar a atenção dos leitores em um primeiro momento. Amei ler tantas crônicas. (Cursista 3).

Gostei muito da crônica "A vontade do falecido" de Stanislaw Ponte Preta, pois trata de um tema "delicado", que é o caráter das pessoas, questionando a idoneidade e consideração pelo próximo de uma maneira irreverente. Outro autor que escreve muito bem este gênero é Fernando Sabino. Já utilizei uma de suas crônicas "Como comecei a escrever" em uma turma de 7º ano. A leitura foi bastante proveitosa, onde alguns alunos se identificaram com o texto, pois também adoram escrever, como também tem fascínio pela Língua Portuguesa, já outros relataram que preferem a matemática, enfim, propiciou uma boa discussão com a turma, onde eles puderam refletir sobre suas preferências. Aproveitei para questioná-los sobre suas futuras profissões e assim adquirir afinidade com os alunos. (Cursista 4). (IFPB, 2014, online).

No sétimo Fórum – Caso 7 –, encontra-se em pauta a leitura de um romance juvenil. Nele, incentiva-se o compartilhamento da experiência entre os participantes do fórum. Na proposição, o cursista é questionado se ele abordaria em sala de aula o romance lido e por que razão o faria. Para análise quantitativa desse fórum, voltamos-nos para a valoração – positiva ou negativa – da experiência com o romance, bem como se eles abordariam tal obra em sala de aula. Dos 23 participantes do fórum, 19 apontaram como positiva a experiência, 02 não emitiram posição neste sentido e 02 referiram-se ao gênero conto e não romance juvenil. Não se registrou, pois, nenhum posicionamento negativo. Quanto à possibilidade de abordarem a obra lida na sala de aula, 19 posicionaram-se positivamente, enquanto 02 não fizeram menção ao fato e 02 cursistas mencionaram em sua resposta uma prática relacionada a um conto e não a romance juvenil. Os depoimentos abaixo corroboram, em boa medida, o teor da maioria dos posicionamentos:

O Livro da Berenice João Carlos Marinho é uma leitura agradável e empolgante por envolver muitos personagens durante o decorrer do texto, todo esse movimento porque ela decide fazer o melhor livro do mundo. Sua leitura envolve até um bandido grego que tenta copiar o seu livro e lançá-lo em seu nome, mas sua trama não dar certo, e Berenice juntamente com seus amigos alcançam seu objetivo. Essa proposta de trabalhar o romance juvenil em sala de aula tem como pretensão fornecer ferramentas para ampliar a prática de leitura tornando-se cada vez mais importante, tanto no âmbito social como no acadêmico, tendo como principal foco formar leitores, bem como difundir e melhorar a construção de conhecimentos em sala de aula. (Cursista 5).

O livro que escolhi ler foi POR PARTE DE PAI de BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS. Este livro conta a história de um menino que viveu com seus avós paternos chamados Joaquim e Maria, pois seu pai era caminhoneiro e sua mãe, falecida mas depois seu pai veio lhe buscar devido a saúde frágil dos avós, especialmente sua avó. Escolhi ler este livro porque o título me chamou a atenção. Gostei muito do livro, especialmente porque ele conta o laço de amor que existia com o neto e seus avós, em especial, seu avô, já que como está no livro, em outras palavras: Ele admirava o

avô e suas letras eram sua companhia durante a noite [...]João lhe oferecia dinheiro para arrancar os fios brancos, na verdade ele só queria a mão do neto, e quando João estava triste o menino se oferecia de graça. Eu começaria sim um trabalho com este romance porque ele tem uma linguagem facilmente compreensível, com uma história do cotidiano, simples, de relação familiar e de sentimentos. (Cursista 6). (IFPB, 2014, online).

O Fórum nove – Caso 9 – apresenta a proposta de formulação de Memorial de Leitura do gênero Romance com base na experiência de leitura do cursista, apresentada em questionamentos propostos no Fórum. Tomando como base as participações no fórum, selecionamos as seguintes variáveis, para análise quantitativa da relação do estudante com o gênero: avaliação da primeira experiência de leitura de Romance e posicionamento acerca de considerarem-se ou não leitores de Romance. Dos 19 participantes que contribuíram no fórum, 17 deles responderam como positiva a primeira experiência de leitura de Romance, 02 não fizeram menção ao fato. Em relação a terem se tornado, posteriormente, leitores do gênero, 13 cursistas responderam positivamente, 03 responderam negativamente e 03 não se pronunciaram a respeito. Para fins de exemplificação, vejamos os depoimentos a seguir, constantes deste Fórum.

É de suma importância na formação do ser humano a prática de leitura do gênero romance, é através dela que aperfeiçoamos nossos conhecimentos. O primeiro romance que li foi "Lucíola" de José de Alencar. Indicado por minha professora de português quando ainda cursava o Ensino Médio. Foi uma ótima experiência, logo após a leitura do livro a professora dividiu a sala em grupos e pediu que apresentássemos um seminário. Foi uma troca de experiência muito rica, porque o romance "Lucíola" conta a história romântica de Lucíola e Paulo. Durante a minha vida estudantil, não recebi [...] foi através desse romance que com uma linguagem clara e de fácil entendimento que fui estimulada e a partir da leitura desse livro comecei a tomar gosto pela leitura de romances. Hoje cursando letras observo a motivação dos professores, isso é muito bom para nós alunas e também como futuras professoras da língua portuguesa. (Cursista 7).

O meu primeiro contato com romance foi resultado de um trabalho de pesquisa de um professor do ensino fundamental. Lembro-me que tivemos que recorrer a bibliotecas a procura do livro e não tivemos êxito pois as obras encontravam-se com outros colegas nossos. A partir de então, consegui com uma amiga a obra A Moreninha de Joaquim Manuel de Macedo. Nós passamos a ler o romance, de início sentimos dificuldade por se tratar de uma leitura longa. Todavia, a curiosidade em conhecer a história entre o casal Augusto de D. Carolina, introduzida pelo professor, nos deixava cada vez motivados a conhecê-la. De fato, no final do trabalho, o professor nos explicou que se tratava de um gênero que a partir daquele momento, passaria a fazer parte de nossos estudos, pois tratava-se de um texto literário, fazendo parte da literatura brasileira. Apesar da impressão com relação a dimensão da leitura e sua temática, passei a admirar as histórias, ou melhor, os romances que, para mim eram reais, desconhecendo o subjetivismo uma de suas características marcantes, de ilusionismo e imaginação. Desde aquele momento, a partir daquela experiência, aprendemos a ler o texto na íntegra, primeiramente por não haver outra opção pois naquela época nem todos tinham acesso a internet muito menos a resumos, e depois sabemos que a história só é bem conhecida e interpretada por ser lida toda, conhecer todo o seu desenrolar sem correr nenhum risco de contar a história errada. Muitos romances foram lidos, cito alguns que lembro como A Pata da Gazela e Senhora de José de Alencar; A hora da Estrela de Clarice Lispector; O cortiço de

Aluísio Azevedo; O Ateneu de Raul Pompeia e muitos outros que não me vêm a mente. Encontro-me ainda lendo os últimos capítulos de Dom Casmurro de Machado de Assis, que fora solicitado para leitura no 2º período deste curso. Prefiro leituras menos longas como contos, crônicas, comparando-as ao gênero posso reconhecer assim como a maioria dos leitores que, por ser longa ela nos causa certos desconfortos. Porém, tenho a consciência de que é muito importante para todos nós, como alunos e professores pois fazem parte do nosso trabalho com literatura e tipos de gêneros textuais em sala de aula. (Cursista 8). (IFPB, 2014, online).

O Fórum dez – Caso 10 – é destinado à experiência dos estudantes cursistas ao gênero cordel. Com vistas à quantificação das respostas expressas no Fórum, interessou-se verificar a proximidade dos cursistas com obras em Cordel. Da observação constatamos os seguintes resultados: dos 21 participantes do fórum, 01 estudante cursista não mencionou experiência com esse gênero e 20 declararam ter tido contato com cordéis. Convém registrar respostas inusitadas dentre esse quantitativo: dois cursistas responderam as questões postas com a apresentação de uma produção própria no gênero.

Os depoimentos abaixo representam, de um modo geral, o levantamento das respostas obtidas no Fórum.

Antes da leitura do conteúdo da aula 11 já havia tido contato com a literatura de cordel, por meio de meu pai e também de meu avô, este já falecido, que tinha verdadeira paixão pelo cordel. Lembro que minha avó gostava muito do cordel Zezinho e Mariquinha e sempre pedia pra meu avô cantar para os netos quando éramos pequenos, ele cantava toda a história, pois conhecia de memória esse outros vários cordéis. Meu pai que tem vários folhetos ainda hoje guardados faz muitos anos que os li, e posso dizer que gostei muito é uma leitura muito gostosa e prazerosa, recordo de alguns que li Canção de Fogo, Peleja do cego Aderaldo com o Diabo, Zezinho e Mariquinha, O valente sertanejo Zé Garcia, A princesa da ilha Zezinho e Mariquinha, O valente sertanejo Zé Garcia, A princesa da ilha dos diamantes, As proezas de João Grilo, entre outros. (Cursista 9).

Tenho o privilégio de ter como colega de trabalho um cordelista, então é impossível não ser uma leitora ativa deste belíssimo gênero haja vista que para este colega tudo é motivo para inspirá-lo na criação de versos que encantam a todos e isso é levado para nossas salas de aula onde já desenvolvemos alguns projetos muito apreciados por nossos alunos. (Cursista 10). (IFPB, 2014, online).

No décimo primeiro Fórum – Caso 11– focaliza o gênero dramático, com vistas à observação das experiências de leitura dos cursistas com este gênero. Para tanto, questionou-se sobre a existência ou não de experiência dos estudantes com o texto dramático antes da abordagem da Aula sobre este gênero. Dentre os 26 cursistas participantes do fórum, 25 já tinham tido alguma experiência com o gênero; 01 cursista declarou nunca ter lido uma obra dramática antes. Um registro a ser feito, a partir das respostas coletadas é o de que ficou patente a ideia de que o contato com o gênero dramático deu-se tardiamente: segundo boa parte dos depoimentos, este contato veio a ocorrer somente na Universidade. Um dos depoimentos a seguir reforça essa afirmação:

Sim, já li algumas peças teatrais. Gosto muito de Shakespeare e Lourdes Ramalho. As leituras obrigatórias do curso, aquelas nas quais a leitura se faz necessária à aquisição de conhecimentos, às vezes, parecem não ser “prazerosas”, entretanto, na medida em que se vai interagindo com os textos percebe-se que eles nos auxiliam bastante na construção de nossos conhecimentos e aprendizado. Os dessa disciplina, por exemplo, trouxeram mais que diálogos teórico-metodológicos, ou seja, nos foi ofertado uma oportunidade de refletir os textos/obras literários(as) a partir de seu objeto literário, bem como observarmos que o professor de literatura deve ter uma postura leitora, primeiramente, e que seja capaz de interagir com os enredos e com os alunos a partir do contato direto com a literatura em sala de aula. Neste período letivo, eu e outros colegas tivemos, por ocasião do PIBID, a oportunidade de fazermos a leitura e provocarmos os alunos para que eles fizessem a encenação de duas cenas da peça A Feira de Lourdes Ramalho: “A Louceira” e “A Verdureira”. Foi muito emocionante. Houve interação entre alunos PIBID, alunos leitores e texto. Os discentes das turmas, na leitura, já leram as falas dos personagens em voz alta. Posteriormente, houve ensaios, montagem de cenário, escolha de roupas, maquiagem, etc. Tudo resultou numa culminância no pátio da escola. (Cursista 11). Meu primeiro contato com a leitura de peças aconteceu, somente, quando cheguei à universidade. Não lembro de nenhum professor que trabalhou o gênero no Ensino Médio ou Fundamental. A primeira peça que li foi Édipo Rei, de Sófocles, em 2008, no curso de Letras na UFPB. O professor ofereceu três peças para que os alunos escolhessem uma e respondessem a um roteiro de questões para nota. A leitura era feita em casa e alguns trechos eram lidos em sala, para que ele ensinasse sobre a estrutura da tragédia, catarse, elementos do texto dramático, contexto em que as peças foram escritas, entre outros assuntos. Édipo me chamou muita atenção. Mais do que aprender sobre os aspectos formais, o drama humano e as questões postas no texto me inquietaram muito, tanto que das peças que já li, esta é a mais relida. Depois vieram outras como Hamlet, Otelo, Rei Lear, Medeia. (Cursista 12). (IFPB, 2014, online).

Numa análise preliminar, privilegiamos a discussão em torno da reflexão de que o professor em formação pode fazer quanto à sua vivência com o texto literário por entendermos que o binômio literatura e escola constitui objeto da prática docente. Apesar de todas as implicações que envolvem o tema, Jouve (2012), ao discutir por que estudar literatura, defende ser o seu valor específico que confere legitimidade aos estudos literários.

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar. (JOUVE, 2012, p. 163).

Compartilhando com Jouve (2013) o entendimento de que o confronto das obras enriquece nossa existência, as experiências de leituras apresentadas pelos graduandos de Letras reforçam as possibilidades de desenvolvermos propostas que lidam com práticas de ensino envolvendo o texto literário no universo escolar.

Diferentemente da situação ocorrida com Ana Maria Machado (2001) descrita no começo deste texto, ao realizarmos vivências como as retratadas durante a formação dos

docentes, é possível escaparmos de indagações por parte deles como “quantos personagens tem o livro?” ou “como fazer as crianças lerem mais?”.

A inquietude assentada pela escritora – sob o discurso de que “todos pareciam procurar por técnicas e truques, sendo que eles mesmos, os professores, não liam” – nos instiga a criar procedimentos metodológicos capazes de minimizar deficiências quanto a comportamentos leitores ao tempo que nos possibilita ampliar o repertório de leitura de docentes que atuarão no ensino fundamental e médio. Por isso, na disciplina Metodologia do Ensino de Literatura, trabalhamos com análise de propostas pedagógicas para o ensino de Literatura e suas abordagens metodológicas, complementada com compartilhamento de experiências de leitura literária desenvolvidas pelos graduandos ao longo de sua vida.

Nesse esteio, não é possível perder de vista a relevância que a literatura deve ter para o ser humano, razão pela qual deve ser incluída desde cedo na escola. Para Todorov (2009, p. 33), “o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”. O crítico ainda acrescenta que

o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 32-33).

Começando desde cedo a provar da “ambrosia literária” de todas as épocas e em diversas línguas, Manguel (2001, p. 20) confessa que “[T]odos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliando a compreensão emitida por Manguel (2001), a partir da reflexão de sua prática educativa, os docentes em formação poderão ampliar o seu desenvolvimento visando ao contínuo aperfeiçoamento das práticas de leitura literária, de modo a dar continuidade com estudantes da educação básica.

Munido de vínculo afetivo com a criação literária e de posse dos conhecimentos teóricos, o professor pode desenvolver uma série de procedimentos pedagógicos que ampliem as possibilidades de abordagem de leitura literária no âmbito escolar, de maneira a promover o acesso a esse gênero [...]. (FORMIGA; INÁCIO; BARBOSA, 2015, p. 174).

Compreendemos ainda, por meio desses mecanismos, uma maior possibilidade de proximidade com o discente do curso de Letras, o que favorece a compreensão do processo de ensino e aprendizagem voltado a um profissional que necessita, além dos conhecimentos teórico-metodológicos trabalhados no percurso da licenciatura, da noção de que a sua formação leitora, construída ao longo de sua vida e durante o curso superior, constitui-se um pré-requisito fundamental para ensinar literatura. A relação entre literatura e escola não é tão fácil, conforme vem apontando estudiosos na área desde a década de 1970 (ROUXEL, 2013; SOARES, 2011; LAJOLO 2006; LAJOLO e ZILBERMAN, 2001, 1996).

Isto posto, as discussões realizadas permitem aos diferentes sujeitos envolvidos nesse estudo – o professor da licenciatura e os graduandos em Letras – refletir sobre o desenvolvimento da experiência de leitura literária. Ademais, “as vozes dos estudantes primeiranistas do curso de Letras do IFPB apontam para a reflexão sobre a prática docente, com vistas a aprimorarmos os processos e os instrumentos de formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional” (DUARTE, FORMIGA e INÁCIO, 2018, p. 256).

Nessa perspectiva, Duarte e Formiga (2019, p. 265) ainda destacam o uso ou utilização do texto ensinado por Rouxel (2013), “tendo em vista que o professor nas leituras literárias, seja qual for o gênero, deverá dar voz ao leitor real, o nosso aluno, a fim de contribuir para sua aproximação com a literatura e o desenvolvimento do gosto literário”.

Longe de pretender apresentar formas de conduta ou mesmo estabelecer padrão a ser seguido, os procedimentos apresentados podem provocar mecanismos metodológicos capazes de demarcar o lugar da literatura nos curso de Licenciatura em Letras e ativar nos futuros professores a necessidade de se constituírem como leitores, comportamento que favorece a formação de novos leitores.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Cristina Rothier; FORMIGA, Girlene Marques. Uma abordagem do poema em material didático: o leitor em foco. In: *Revista Entreletras* (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019, p. 251 – 267.

DUARTE, Cristina Rothier; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. A quantas anda o leitor professor em formação? In: *56º Congresso Internacional de Americanistas* (ICA), Salamanca, 2018.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo; BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. *Literatura, Escola e Formação literária: entre práticas e descaminhos*. In: *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, n. 28, p. 169-177, 2015.

Instituto Federal da Paraíba. *Metodologia do Ensino de Literatura*. IFPB, 2014. Disponível em: <http://ead2.ifpb.edu.br/moodle/course/view.php?id=363>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Instituto Federal da Paraíba. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância. João Pessoa: IFPB, 2017.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura. In: *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 152-164.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy/BRANDÃO, Heliana/MACHADO, Maria Zélia (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

O PLURAL DOS NOMES TERMINADOS EM -ÃO: UM LEVANTAMENTO DIACRÔNICO

Ma. Graziella Steigleder Gomes (PUCRS/CAPES)

A gramática normativa da língua portuguesa apresenta diversos problemas em relação à sistematização de regras relativas à formação do plural em nomes terminados em -ão. Na maioria das obras, simplesmente são enumerados os três tipos de flexão de número para esses substantivos: formações de plural em -ões, -ãos e -ães. Entretanto, poucas gramáticas tentam explicitar os princípios que comandam a pluralização desses nomes, e quando o fazem, voltam-se para regras oriundas do latim ou de línguas neolatinas, como o espanhol; ou arrolam regras pouco coerentes e de difícil assimilação.

Nosso objetivo é fazer um levantamento diacrônico de como são apresentados os plurais dos nomes terminados em -ão no período que abrange de 1875 a 2018. Apenas oito gramáticas foram examinadas – uma pequena, porém representativa amostra. A primeira gramática a ser analisada é a de Soares Barbosa (1875), seguidor da filosofia das gramáticas gerais do século XVII, das quais o maior expoente foi a gramática francesa de Port Royal, cuja origem remonta a 1690; a seguir, observaremos a gramática de autoria de Maximino Maciel (1931)²³. Consultaremos um dos gramáticos mais tradicionais do século passado, Napoleão Mendes de Almeida (1969), e da mesma forma procederemos em relação ao trabalho Domingos Paschoal Cegalla (1985). Passaremos então à obra de dois autores que tentam conjugar a tradição gramatical às questões linguísticas: Celso Cunha e Lindley Cintra (2001). É igualmente nosso intento comparar a "Moderna gramática portuguesa" de Evanildo Bechara (1963), com sua versão "Escolar" (2010), a fim de verificar se a abordagem mais recente desse gramático em relação ao assunto aqui tratado foi influenciada pelas teorias linguísticas surgidas nesse ínterim. Por fim, submeteremos a à análise a gramática da língua portuguesa da série "Para Leigos", de autoria de Magda Bahia Schlee (2018), cuja proposta é apresentar uma sistematização simplificada e de fácil compreensão do fenômeno sobre o qual recai nosso interesse.

Iniciaremos nossa discussão sobre o modo como o plural dos nomes terminados em -ão tem sido apresentado com o exame da Grammatica Philosophica de Soares Barbosa (1875), que lista, à página 93, as regras então vigentes para a formação do plural em nomes acabados em vogal ou ditongos. Inicialmente, o autor indica que nomes acabados em vogal formam seu

²³ Não houve preocupação em adaptar a grafia das obras de Soares Barbosa e Maximino Maciel à ortografia atualmente vigente, portanto, a reprodução dos trechos e exemplos selecionados obedece ao modo como eles foram originalmente escritos.

plural com o simples acréscimo da letra *s*, bem como quaisquer palavras acabadas em ditongos, com exceção das que acabam no sufixo *-ão*, que constituem uma exceção à regra acima enunciada.

Para os nomes acabados em ditongo *-ão*, há os que seguem a formação regular de plural em que simplesmente se acrescenta *s* ao final da palavra, como no exemplo citado pelo autor: *ancião, anciãos*. Entretanto, Soares Barbosa indica que também ocorrem para nomes terminados em *-ão* as formações de plural irregulares em *-ões* e *-ães*, e exemplifica: *sermão, sermões; capitão, capitães*.

Segundo a racionalidade da gramática francesa de Port Royal, que procurava identificar os princípios lógicos que comandam as línguas humanas em geral, o autor arrola as correspondências entre a formação de plural dos nomes em castelhano com os em língua portuguesa. Segundo o autor, às terminações castelhanas *-ano, -on, -an* correspondem os plurais em português *-ão, -õe, -ãe*, respectivamente (1875, p 93):

<i>Castelhano</i>	<i>Português</i>
<i>mano, manos</i>	<i>mão, mãos</i>
<i>oracion, oraciones</i>	<i>oração, orações</i>
<i>capitan, capitanes</i>	<i>capitão, capitães</i>

Ciente de que recorrer à origem castelhana dos vocábulos é um recurso para poucos, Soares Barbosa indica que o mais comum é as terminações singulares em *-ão* alterarem este ditongo para *-õe* acrescido de *s* no plural, como em *acção, acções; lição, lições; tostão, tostões*. O autor então lista três palavras que fazem (sincronicamente) plural de duas formas (BARBOSA, 1875, p. 94):

benção (benções, benções)
 cidadão (cidadões, cidadãos)
 villão (villões, villãos)

Da mesma forma que Soares Barbosa, Maximino Maciel (1931) também indica em sua Grammatica Descriptiva da Língua Portuguesa que “(...) tendem todos os substantivos em *-ão* a pluralizar-se em *-ões*, por ser a flexão mais frequente e mais geral” (p. 170). Entretanto, não há em Maciel a preocupação em remontar à origem do vocábulo ou recorrer a outras línguas com o objetivo de definir com maior precisão as regras de formação do plural. Unicamente é citado que “Ainda não se fixaram os pluraes definitivos de varios substantivos em *-ão* (...), assim, alguns há que ainda estão se mostrando até com *tres* pluraes, divergentes entre si e destoantes dos seus legitimos etymos historicos.” (ibidem, ênfase do autor.)

É interessante notar que já há aqui uma diferença em relação à *Grammatica Philosophica* no tocante à flutuação da terminação plural do substantivo *ancião*: em Soares Barbosa, só há listada a possibilidade de essa palavra formar plural de forma regular (*anciãos*). Já em Maciel, admite-se para esse mesmo substantivo três formações de plural: a regular e já citada *anciãos* e mais duas: *anciães* e *anciões*, formas que até hoje são aceitas e elencadas em gramáticas como exemplo de nome terminado em *-ão* que possui plural triplo. Algo semelhante ocorre em relação ao vocábulo *villão*, que na *Grammatica Philosophica* (BARBOSA, 1875) aparece formando dois plurais (*villãos* e *villões*), enquanto Maciel (1931) apresenta somada a estas flexões a forma plural terminada em *-ães*, i.e., *villães*.

Ocorreram, nos dois exemplos acima citados, a inclusão de novas formas plurais às que já existiam previamente. Há, no entanto, exemplos de formas plurais que caíram no desuso. Em Soares Barbosa há dois plurais possíveis para as palavras *cidadão* e *benção* (em *-ãos* e *-ões*); enquanto que em Bechara (1963) e nas gramáticas subseqüentes só há o registro das formações plurais *cidadãos* e *benções*.

Há também substantivos de plurais duplos listados em Maciel (1931) que permanecem duplos em Bechara (1963), isto é, que não sofreram o acréscimo de uma terceira variante plural:

<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<i>charlatão</i>	<i>charlatões, charlatães</i>
<i>cortezão (1931) / cortesão (1963)</i>	<i>cortezãos, cortezões / cortesãos, cortesões</i>
<i>guardião</i>	<i>guardiões, guardiães</i>

Em Napoleão Mendes de Almeida (1969), encontramos um procedimento semelhante ao utilizado por Soares Barbosa na tentativa de sistematizar as regras que comandam a pluralização dos substantivos terminados em *-ão*. Entretanto, ao invés de recorrer ao castelhano, Almeida toma como base a língua latina:

A quem possui rudimentos de latim torna-se fácil saber o plural dos nomes terminados em *ão*. Basta confrontar o acusativo plural latino da palavra: o *n* passa a sua *nasalização* para a vogal anterior por meio do til (~), conservando-se inalterada a vogal que vem depois do *n*. Assim, o plural de *pão* é *pães*, por ser *panes* (com *e* depois do *n*) o acusativo plural latino; de *lição* é plural *lições*, por ser *lectiones* (com a terminação *ones*) o plural em latim; de *grão* é *grãos*, por corresponder ao latim *granos* (com *o* depois do *n*):

<i>pã(n)es</i>	<i>liçõ - es</i>	<i>grã(n)os</i>
	<i>lectio(n)es</i>	

Essa norma se aplica também aos substantivos de plural duplo ou triplo, no caso de querer a pessoa dar preferência a um dos plurais, pois bastará averiguar qual das diversas formas corresponde ao acusativo plural latino. *Vulcão*, por exemplo, tem três plurais, mas o plural *vulcãos* é o que corresponde ao plural latino *vulcAnOs*. Palavras há, no entanto, terminadas em *ão*, que não possuem formas correspondentes em latim: a tendência, nesses casos, é flexioná-las, no plural, em

ões: botão, botões; vagão, vagões. Existem algumas palavras em *ão* que passam para o plural sem obedecer ao plural latino; assim, o plural de *escrivão* é *escrivÃEs*, ao passo que em latim é *scribAnOs*; *capitão, capitães* (lat. *capitAnOs*), por influência do espanhol *capitAnEs*; *tabelião, tabeliÃEs* (lat. *tabelliOnEs*). (ALMEIDA, 1969, p. 105, 106, ênfases do autor)

O arrolamento de tais regras para a formação do plural dos nomes terminados em *-ão*, no entanto, evidencia discrepâncias relativamente à sua listagem de substantivos com plurais duplos ou triplos. Um exemplo é o já comentado substantivo *vilão*, que tanto em Maciel (1931) quanto em Bechara (1963) é apresentado como possuindo plural triforme, diferentemente de Almeida, que o considera como sendo de plural duplo: *vilãos, vilões*, tal qual Soares Barbosa, em 1875.

A inconsistência que a gramática normativa apresenta em relação aos plurais dos nomes acabados em *-ão* é pervasiva. Dessa maneira, temos nas gramáticas de Bechara (1963) e Almeida (1969), publicadas na mesma década, a palavra *vulcão* pluralizando-se em *-ãos* e *-ões* no primeiro, enquanto que, no último, a essas duas formas acrescenta-se também o final *-ães*. Esse dado é diferente do apresentado, por exemplo, em relação à palavra *ancião* em Soares Barbosa (1875) e Maciel (1931). Neste caso, mais de meio século houve de diferença entre a publicação dessas duas gramáticas, pode-se considerar que são momentos sincrônicos distintos. É, portanto, possível fazer uma leitura diacrônica do dado relativo ao vocábulo *ancião*: em 1875, a gramática somente reconhecia sua forma plural então tida como regular (*anciãos*). Aproximadamente 50 anos mais tarde, Maciel registrou em sua Grammatica que os falantes do português começaram a pluralizar *ancião* não só com o simples acréscimo de *s*, mas também das seguintes formas: *anciões, anciães*. Entretanto, o caso da palavra *vulcão* ser registrada como passível de possuir plural duplo ou triplo em um mesmo momento sincrônico (menos de uma década) não significa necessariamente que tenha havido uma reestruturação da forma plural dessa palavra por parte dos falantes, mas que – mesmo entre os gramáticos – há divergências concernentes às formas plurais dos nomes que terminam em *-ão*.

Corroborando essa tese, temos em Domingos Paschoal Cegalla (1985) que *ancião* faz parte dos substantivos que pluralizam-se unicamente em *-ãos*, diferentemente do que encontramos nas gramáticas anteriores (com exceção da Grammatica Philosophica) e posteriores à sua Novíssima Gramática do Português (ver Tabela 1). Um dado interessante trazido nesse trabalho diz respeito ao vocábulo *artesão*, caracterizado como de plural biforme em *-ãos* e *-ões*. De acordo com Cegalla, *artesão*, com a acepção de “artífice”, faz plural da primeira forma; significando “adorno arquitetônico”, da segunda. Esse dado é abordado de forma idêntica em Cunha e Cintra (2001).

Ainda em Cunha e Cintra (2001) temos a inclusão de substantivos no aumentativo (e.g. *faca, facão; casa, casarão*) entre os que se pluralizam mudando a terminação *-ão* em *-ões* (*facão, facões; casarão, casarões*). Encontramos também, pela primeira vez (dentre as gramáticas até então examinadas), referência à linguagem oral como fator determinante na formação dos plurais. Lê-se à página 183: “Para alguns substantivos finalizados em *-ão*, não há ainda uma forma de plural definitivamente fixada, notando-se, porém, na linguagem corrente, uma preferência sensível pela formação mais comum, em *-ões*.”

Nas duas edições de Bechara, não houve mudança quanto aos substantivos de plurais bi ou triformes listados, entretanto, há diferenças marcantes no que diz respeito à forma como a explicitação das regras de formação do plural dos nomes terminados em *-ão* foi conduzida. Na edição de 1963 essa preocupação inexistia; o autor simplesmente divide os nomes com a terminação *-ão* de acordo com a forma em que se pluralizam: em *-ões* (e diz que estes constituem a maioria), *-ães* e *-ãos*, e em substantivos de plural duplo ou triplo. Já na edição de 2010, voltada ao público estudantil, conforme indicado em seu título ("Gramática Escolar"), o autor propõe uma complexa tentativa de sistematização do plural dos nomes em *-ão*, baseada nos ensinamentos de Mattoso Câmara: "Para uma descrição coerente, Mattoso propõe que se parta das formas teóricas do plural para se chegar ao tema, suplementadas pelas regras morfofonêmicas pertinentes, no processo de formação de plural" (BECHARA, 2010, p. 74). Dessa maneira, simplificadamente, temos em Bechara (ibidem) que:

- 1) Os substantivos em *-õ* com tema em *-e* fazem o plural com acréscimo da desinência *-s*.
Ex: coração (*coraçõ + e + s) *corações*. leão (*leõ + e + s) *leões*
- 2) Os substantivos em *-ã* com tema em *-o* (*irmão*) fazem o plural com o acréscimo da desinência *-s*.
Ex: cidadão (*cidadã + o + s) *cidadãos*, irmão (*irmã + o + s) *irmãos*
- 3) Os substantivos em *-ã* com vogal temática *-e* (*pã -e* de *pães*) fazem o plural

com o acréscimo da desinência *-s*.

Ex: capitão (capitã + e + s) *capitães*, pão (pã + e + s) *pães*

Após a descrição dos processos de flexão, reconhece o autor que: "Dada a confluência das formas do singular num único final *-ão* (...), surgem muitas dúvidas no uso do plural (...) (p. 75) Finalmente, o autor lista alguns substantivos e seus plurais, enfatizando que o final em *-ões* é o mais frequente.

Em consonância com a proposta da série "Para leigos", que pretende fornecer a seus leitores informações resumidas, mas que, espera-se, possam servir para aplicações mais abrangentes, encontramos a obra de Schlee (2018), cujo título é "Gramática da língua

portuguesa *para leigos*" (ênfase acrescida). Afirma-se que a forma mais comum de plural para nomes terminados em -ão é -ões, e indica-se que essa também é a forma de pluralizar substantivos no aumentativo (como *casarão* - "casa grande", que torna-se, quando flexionado em número, em *casarões*). Relativamente a substantivos paroxítonos, indica-se que basta adicionar à palavra a letra *s*: (órfão - órfãos, órgão - órgãos, bênção - bênçãos). E, de forma resignada, argumenta a autora, dirigindo-se a seu leitor que "Em relação aos demais substantivos em -ão, indicar o plural vai contar muito com a sua memória" (SCHLEE, 2018, p. 52).

Abaixo, a fim de melhor apreender visualmente o que foi até o momento discutido, trazemos uma tabela com os nomes terminados em -ão de maior ocorrência nas gramáticas examinadas.

Tabela 1 - Nomes terminados em -ão de maior ocorrência nas gramáticas examinadas

	S. Barbosa (1875)	M. Maciel (1931)	E. Bechara (1963)	N. Almeida (1969)	D. Cegalla (1985)	C. Cunha & L. Cintra (2001)	E. Bechara (2010)	M. B. Schlee (2018)
Ancião	anciãos - -	anciãos anciões anciães	anciãos anciões anciães	anciãos anciões anciães	Anciãos - -	anciãos anciões anciães	anciãos anciões anciães	anciãos anciões anciães
Benção	benções benções -				Bênçãos - -	benções - -		benções - -
Charlatão		- charlatões charlatães	- charlatões charlatães		- - charlatães	- - charlatães	- charlatões charlatães	- charlatões charlatães
Cidadão	cidadãos cidadões -		cidadãos - -	cidadãos - -	cidadãos - -	cidadãos - -	cidadãos - -	cidadãos - -
Corrimão				corrimãos - -	corrimãos - -	corrimãos corrimões -	corrimãos corrimões -	corrimãos corrimões -
Cortesão		cortesãos cortesões -	cortesãos cortesões -			cortesãos - -	cortesãos cortesões -	
Guardião		- guardiões guardiães	- guardiões guardiães	- guardiões guardiães	- - guardiães	- - guardiães	- guardiões guardiães	- guardiões guardiães
Vilão	vilãos vilões -	vilãos vilões vilães	vilãos vilões vilães	vilãos vilões -	vilãos vilões -	vilãos vilões -	vilãos vilões vilães	vilãos vilões vilães
Vulcão		vulcãos vulcões vulcães	vulcãos vulcões -	vulcãos vulcões vulcães	- vulcões -		vulcãos vulcões -	

PARA CONCLUIR

Na *Grammatica Philosophica* de 1875, Soares Barbosa indica que para formar a flexão plural regular dos nomes terminados em *-ão* basta acrescentar ao final da palavra em questão a letra *s* (e.g. *mão*, *mãos*). Entretanto, o autor é forçado a reconhecer que esta não é a formação plural mais comum, mas que o é a que muda o final do nome de *-ão* para *-õe* e acrescenta-lhe o *s* (e.g. *lição*, *lições*).

Em todas as gramáticas há o registro de que, entre as três formas possíveis de flexão no plural dos substantivos analisados, a mais comum é a que os pluraliza em *-ões*. Portanto, no caso específico dos nomes em *-ão*, a exceção constitui a regra. Queremos dizer com isto que a regra geral de formação de plural dos substantivos em nossa língua prescreve o simples acréscimo da letra *s* ao fim do vocábulo. Entretanto, o grupo de nomes finalizados em ditongo *-ão* que se pluralizam dessa forma (e.g. *cidadão*, *cidadãos*; *irmão*, *irmãos*) é muito reduzido em relação aos que formam o plural “irregularmente”: *balão*, *balões*; *opinião*, *opiniões*. Tratando-se de nomes terminados em *-ão*, a irregularidade (como a vê a gramática tradicional) concernente à formação do plural torna-se regular.

Ao desconhecer a forma plural prescrita pela gramática tradicional para um substantivo finalizado no ditongo *-ão*, o falante tenderá, portanto, a pluralizá-lo em *-ões*. Afirma Bechara (2010): “Este (os nomes em *-ão* que pluralizam-se em *-ões*) é o grupo mais numeroso e, por isso mesmo, tende, no uso espontâneo, a assimilar outras formas de plural que a língua exemplar nem sempre adota” (p. 74). Para exemplificar essa afirmação, citaremos Cunha e Cintra (2001, p. 183): “*Corrimão*, como composto de *mão*, devia apresentar apenas o plural *corrimãos*; a par desse, existe também *corrimões*, por esquecimento da formação original da palavra” (ênfases dos autores).

A afirmação de Cunha e Cintra nos remete a duas questões cruciais a respeito do assunto que estamos tratando. A primeira é que, em geral, o falante somente possui uma visão sincrônica dos nomes em questão, e portanto tentar definir as regras de pluralização desses substantivos através de uma explicitação diacrônica de como esses nomes eram primitivamente em latim, do modo que o fez Napoleão Mendes de Almeida (1969), talvez não seja a melhor alternativa. Na dúvida, o falante não tentará remontar ao étimo do nome a fim de pluralizá-lo de acordo com sua forma original, mas tentará encaixá-lo no grupo de formação plural mais numeroso no momento sincrônico atual da língua.

Outra questão refere-se à maneira como a gramática tradicional encara procedimentos como o acima descrito. No trecho de Cunha e Cintra há pouco citado temos que “*Corrimão* (...)”

devia apenas apresentar o plural *corrimãos*” (ênfase acrescida). Felizmente, é a massa de falantes – e não os gramáticos – quem dita as regras que comandam nossa língua. Portanto, a formação *corrimões* é gramatical, pois está em plena concordância com as regras que o falante têm internalizadas de sua língua materna. Não é possível afirmar, por exemplo, que está equivocado alguém que diz *alemões* ao invés de *alemães*, que é, segundo a gramática normativa, a única flexão plural possível do nome *alemão*. A tendência é que a língua continue em processo de mudança e que – como procuramos evidenciar – algumas formas plurais de nomes em –ão caiam no desuso (como foi o caso de *cidadões*), e outras sejam criadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 22 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1969.
- BARBOSA, Gerônimo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza*. 6 ed. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1875.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 6 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- _____. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática do português*. 26 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- CUNHA, Celso e CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2001.
- MACIEL, Maximino. *Grammatica descriptiva da lingua portugueza*. 12 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931.
- SCHLEE, Magda B. *Gramática da língua portuguesa para leigos*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA EM *SOLDADOS DE SALAMINA*, DE JAVIER CERCAS

Dr. Gregório Foganholi Dantas (UFGD)
Vinícius Gonçalves Mazzini (UFGD/CAPES)

INTRODUÇÃO

Soldados de Salamina, livro lançado em 2001 por Javier Cercas, ganhou grande destaque devido à sua expressividade no contexto literário da Espanha, que carecia de uma obra representativa há muito. Em condição que abre uma sequência de obras que se repetem no *modus operandi*, Cercas retrata nesse livro a condição do fazer literário – em um personagem homônimo ao autor- refletindo constantemente sobre as mazelas que perpassam a vida daqueles que decidem escrever.

O narrador-personagem do livro sobre o qual este artigo se debruça inicia a narrativa falando que, do momento em que narra ao momento em que teve conhecimento primeiro do enredo que se seguirá, passaram-se seis anos. Após um retorno frustrado à carreira de jornalista por seu fracasso literário, o narrador depara-se com uma história a respeito da Guerra Civil Espanhola trazida por um de seus entrevistados. A história que ouviu foi o ponto de congruência entre o desejo da escrita literária com o rompimento da morosidade do fazer jornalístico.

Em uma entrevista com Rafael Sanches Ferlosio, o narrador ouve a história do fuzilamento do pai de Ferlosio, Rafael Sanches Mazas, o pioneiro da vertente fascista na Espanha, líder e fundador da Falange Espanhola e ministro na ditadura de Franco (1939-1975). O narrar do fuzilamento inicia-se atípico por permanecer no discurso a fala do fuzilado: Sanches Mazas sobreviveu. Afortunado por golpes de sorte e misericórdia, Rafael Sanches Mazas manteve-se vivo em uma reviravolta romanesca.

O romance de Javier Cercas divide-se em três partes: Os amigos do bosque, Soldados de Salamina e Encontro marcado em Stockton, sendo cada uma delas pontos temporais diferentes da ordem dos acontecimentos.

A primeira parte é o nascer da intriga, local onde o autor faz a contextualização dos fatos até o momento em que decide que é necessária a escritura de um livro para ratificar os conhecimentos históricos aos quais foi exposto e, quem sabe, conseguir um caminho que levasse ao desvendar do mistério que vinha posto. O mistério girava em torno de um acontecimento peculiar e que permeia toda a narrativa: no início do capítulo, o jornalista e escritor (ou ex escritor) Javier Cercas entrevista Rafael Sánchez Ferlosio, um escritor excêntrico e arisco das perguntas feitas na entrevista. Entre esses desvios discursivos das

intenções do entrevistador, surge o nome de Rafael Sánchez Mazas, pai de Ferlosio e líder falangista da Espanha.

Ferlosio narra que próximo dali foi o fuzilamento de seu pai, no Santuário de Collell. O homem fuzilado, entretanto, conseguiu sobreviver. A história que Sánchez Mazas fala a respeito de seu próprio fuzilamento repercute entre aqueles que o conhecem e, como dito pelo narrador, pelo excesso de repetição, ganha o status de verdadeiro, por mais romanesco que pareça.

Ali, refugiado num buraco, ouvia os latidos dos cães, os tiros e as vozes dos milicianos que o procuravam sabendo que não podiam perder muito tempo na busca, porque os franquistas já pisavam seus calcanhares. De repente, meu pai escuta um ruído de galhos às suas costas, vira-se e dá com um miliciano de olhos pregados nele. Ouve-se um grito: “O homem está por aí?”. Meu pai contava que o miliciano continuou a olhá-lo por alguns segundos e que então, sem tirar os olhos dele, gritou: “Por aqui não tem ninguém!”, deu meia volta e foi embora. (CERCAS, 2012, p. 18)

Após a fuga, Sánchez Mazas vaga por chácaras próximas em busca de ajuda. A família Ferré o abriga em um descampado durante o dia e em um celeiro durante a noite, provido de água e comida. Entretanto, num dos dias em que se dirigia ao esconderijo diurno, Mazas tropeça e quebra seus óculos. Míope de alto grau, fica desorientado. Nesse mesmo momento é abordado por três soldados dissidentes da República. Não tendo outra opção, apresentou-se como líder falangista e ofereceu proteção e recompensas em metal para os três caso o protegessem até a chegada do exército nacionalista. Assim surge a amizade dos “amigos do bosque”, nomeados pelo próprio Mazas. Toda essa narrativa é feita de forma substancial por Ferlosio em sua entrevista.

Imbuído pelo jornal a fazer um artigo a respeito de Antonio Machado – um poeta espanhol - e os sessenta anos de sua morte, Cercas decide promover o paralelismo entre a morte de Machado e o fuzilamento de Mazas, que aconteceram em períodos semelhantes mas em condições opostas. Publicado o artigo, Cercas recebe três cartas a respeito da publicação. Em uma dessas cartas toma o conhecimento, por meio de Miguel Aguirre, que Sánchez Mazas não foi o único sobrevivente do fuzilamento em massa ocorrido no Collell. Entre os cinquenta fuzilados, estavam Rafael Sánchez Mazas e Jesús Pasqual Aguilar, os dois sobreviventes. Os demais líderes falangistas foram mortos em uma ação que não previa sobreviventes. Marcando um encontro com Aguirre, Cercas tem acesso ao livro em que Pascual conta a respeito de suas lutas e a respeito de seu fuzilamento e sobrevivência.

De posse do livro entregue por Aguirre – que era um grande pesquisador da Guerra na região do Collell- e tendo a confirmação de que a história que se seguia ao fuzilamento era real

– inclusive os amigos do bosque – e sabendo que um dos filhos dos Irmãos Figueras, o próprio “amigo do bosque” Angelats e Maria Ferré estavam vivos, Cercas parte ao encontro deles a fim de descobrir a história que se debruça. Verifica com os sobreviventes os rumores e decide, por fim, escrever um livro para contar a história de Mazas e seu fuzilamento.

Soldados de Salamina – o livro dentro do livro- é um detalhado relato sobre a vida de Mazas, dotado de datas precisas e locais específicos, bem ao caráter positivista da história. Nele, o autor (personagem) detém-se em fazer uma reconstrução minuciosa das passagens da vida do ministro de Franco, antes, durante e após seu fuzilamento. Enquanto as investigações são profícuas em seu caráter de fuga da ficcionalidade até 14 de março de 1936, dia em que a Falange, após derrota nas eleições, é proibida de exercer suas funções, finda-se com ela a condição de real que Cercas procurava: ”Desse momento em diante a pista de Sanches Mazas se esfuma. Sua peripécia durante os meses anteriores à luta e durante os três anos que durou só pode ser reconstruída por meio de testemunhos parciais[...]” (CERCAS, 2001, p. 89)

Segue-se então uma sequência de relatos que desembocam no fazer literário de Mazas e na morosidade que se torna sua vida, desencantado do Falangismo e de todo o resto.

A terceira parte do livro é constituída pelo retorno de Cercas ao jornalismo por não satisfazer-se com a escrita de *Soldados de Salamina*. Nesse retorno, é atribuído a ele o trabalho de uma série de entrevistas com personalidades importantes. Uma dessas personalidades é o escritor chileno Roberto Bolaño. O escritor desdobra da entrevista uma amizade com Cercas, onde em uma das conversas apresenta a história de Antonio Miralles.

Miralles era um ex combatente que atuou na Guerra Civil Espanhola e na Segunda Guerra Mundial. Bolaño o conheceu em um *camping* em que trabalhou muitos anos antes. Miralles era marcado pela guerra (e pela explosão de uma mina que o deixou gravemente ferido), e essas marcas o tornaram uma pessoa solitária e reclusa. Na narrativa que Bolaño fazia de Miralles, ele incluiu o relato de um dos momentos em que viu Miralles em seu *trailer* dançando com uma prostituta um triste *pasodoble*. Essa relato levou o narrador a busca de Miralles, na tentativa de descobrir se havia sido ele o soldado que poupou Mazas, reacendendo o desejo de escrita que havia sido apagado pelo desencanto com a história de Mazas.

Conscientes do discorrer da narrativa, este artigo buscará correlacionar os acontecimentos narrativos e seus elementos motivadores a alguns conceitos teóricos, principalmente relacionados à teoria de Linda Hutcheon, afim de elencar alguns dos pontos que caracterizam *Soldados de Salamina* com uma metaficção historiográfica.

UM OLHAR TEÓRICO

Na estruturação da narrativa de Javier Cercas, temos uma formatação que nos permite a acepção de uma nuance de escrita que se difere do restante da narrativa. Enquanto na primeira e terceira partes a narrativa é desenvolvida com o enfoque voltado para o narrador, na segunda parte, denominada Soldados de Salamina, possui um enfoque voltado diretamente para Rafael Sánchez Mazas e sua história. Essa alteração de foco dá-se pela tentativa de constituição de uma biografia do personagem. O capítulo apresentado ilustra a composição do livro que é o anseio do narrador no primeiro capítulo.

No dia seguinte, assim que cheguei ao jornal, fui à sala do diretor e negocieei uma licença.

— O que isso quer dizer? Perguntou, irônico. — Outro romance?

Não – respondi satisfeito. — Uma narrativa real. (CERCAS, 2012, p. 74)

Essa proposta de escrita real demonstra que, aos olhos do narrador, há a diferença positivista entre o real e o fictício, gerando uma dualidade que foi instaurada no início do século XIX e desde a segunda metade do século passado vem sendo questionada –como trataremos mais à frente.

A “narrativa real”, como chamada pelo narrador é transposta para o livro que compõe o segundo capítulo da obra, e que é homônima à mesma. Essa narrativa busca biografar Rafael Sánchez Mazas, mas com a alternativa de iluminação apenas de fatos relevantes ao evento em que todo o livro culmina: seu fuzilamento.

Escrevia de forma obsessiva, com um impulso e uma constância que ignorava possuir - e também sem um propósito que estivesse bem claro. A ideia era escrever uma espécie de biografia de Sanchez Mazas que, centrando-se em um episódio aparentemente anedótico mas talvez essencial de sua vida- seu fuzilamento frustrado no Collell -, propusesse uma interpretação do personagem e, por extensão, da natureza do falangismo, ou mais exatamente dos motivos que induziram o punhado de homens cultos e refinados que fundaram a Falange a lançar o país em uma furiosa orgia de sangue. (CERCAS, 2012, p. 145)

Essa biografia feita por Cercas é a ancoragem do romance em um ponto “factual”, visto que as informações que compõem essa parte da narrativa não são ficcionalizadas por parte do autor, mas seguem a tendência histórica de se amparar em documentos e arquivos (além de uma série de entrevistas com personagens reais). Desse modo, a escritura da biografia de Rafael Sánchez Mazas transpassa a ficcionalidade do romance e adentra o campo específico e controverso das escritas biográficas.

Leonor Arfuch desdobra grande parte de seus anos de pesquisa no questionamento das condições das escritas auto/biográficas. Nessa condição, Arfuch conjectura sobre diversos pontos das teorias das *escritas de si* e das representações literárias da realidade privada a tornar-se pública. Numa dessas conjecturas, a autora diz que o papel que o biógrafo desempenha está relacionado a um “movimento especular”, onde há uma condição de devoção e identificação do biógrafo com o biografado. Além disso – e nesse ponto a congruência com nosso texto é alargada – ela, numa exemplificação a partir dos *Diários de Héroard*, afirma que existe uma “marca primigênia”: o olhar sobre as “histórias secretas”

[...] as “histórias secretas”, que pretendem explicar os grandes acontecimentos (guerras, revoluções, alianças) por um rosto oculto e, conseqüentemente, mais verdadeiro: paixões, ciúmes, desejos irrefreáveis, decisões de alcova, motivações que escapam às causalidades públicas ou publicamente invocadas. (ARFUCH, 2010, p. 44)

Com esse viés de busca por uma explicação no espaço privado sobre um tema que concerne ao público, Cercas escreve a biografia de Mazas. Mais do que a necessidade de preenchimento das lacunas históricas e o saciamento de uma inquietação: ele procura compreender a história de um povo que foi devastado por uma guerra e lançado em uma “orgia de sangue”, como dito pelo autor na citação que precede. Essa evocação aos *arquivos do mal*²⁴ do Franquismo é essencial para que se estabeleça a condição de *metaficção historiográfica*.

Como já percebido – e sendo um dos fatores que permitem a classificação metaficcional – a narrativa sobre a qual nos debruçamos é continuamente autorreferente e possui autoconsciência de sua condição de narrativa. Essa autoconsciência permite que o autor-narrador reflexione tanto sobre sua prática literária pessoal como todo o fazer literário e seus porquês. Essa autorreflexão fica mais evidente quando no terceiro capítulo Cercas se encontra com Roberto Bolaño, escritor chileno de grande repercussão mundial. Nesses encontros, o fazer literário vem à tona como subtexto das conversas que discorrem com grande recorrência.

Depois de fazer o pedido (salada e bife ralhado para ele; mexilhões ao vapor e coelho para mim), Bolaño tornou a elogiar minha entrevista, falou de Capote e de Mailer, bruscamente me perguntou se eu estava escrevendo alguma coisa. Comonada irrita tanto um escritor que não escreve quanto pergunta-lo o que está escrevendo, um pouco incomodado respondi:

— Não. — E, porque pensei que, como para todo mundo, para Bolaño escrever nos jornais não é escrever, acrescentei: — Não escrevo mais romances — Pensei em Conchi e disse — Descobri que não tenho imaginação.

²⁴ Esse termo é cunhado por Derida e trazido pela pesquisadora Leonor Arfuch no mesmo texto em que se apresenta a citação nesta página.

— Para escrever romances não é preciso imaginação – disse Bolanõ. — Só memória. Os romances são combinações de lembranças. (CERCAS, 2012, p. 153)

Essa reflexão sobre o fazer literário somada à tentativa de representação histórica é fundamental para a concepção da narrativa de Javier Cercas. Até o advento do positivismo no início do século XIX, a História e a Literatura eram concebidas como similares na construção de conhecimento. Com a teoria de Comte, essa assimilação foi refutada e passou-se a conceber a História como verdade e a Literatura como ficção. O pós-modernismo busca, através das reflexões e questionamentos, reestabelecer uma possível junção dessas áreas, além de promover a incitação de que não há uma única versão dos fatos e, por isso, a ideia moderna não pode ser tão determinista. É importante ressaltar que Hutcheon não descarta a importância da História, mas afirma que “no entanto, ela está sendo repensada – como uma criação humana” (HUTCHEON, 1988, p. 34).

Esse pensamento da História como criação humana é um dos fatores que levam nosso narrador à busca de depoimentos e documentos que endossem a narrativa do fuzilamento no Collell e da remissão milagrosa que poupou a vida de Mazas. Uma busca que tenta encontrar o inefável momento de misericórdia, o efêmero olhar entre um soldado e um fugitivo. Esse momento, que não é cooptado pela narrativa histórica positivista, povoa o imaginário daqueles que conviveram com Rafael Sánchez Mazas ou com alguém próximo a ele.

É uma história que circulou muito depois da guerra; todo mundo que conheceu Sánchez Mazas por essa época costuma conta-la; suponho que ele a contava para todo mundo. Você sabia que muita gente achou que era mentira? Na verdade, ainda há quem pense assim.

— Não me surpreende.

— Por que?

— Porque é uma história muito romanceada.

— Todas as guerras estão cheias de histórias romanceadas. (CERCAS, 2012, p. 33)

Sendo a metaficção historiográfica parte da estética pós-modernista, temos na narrativa de Javier Cercas um claro exemplo dessa revisitação histórica e questionamento a partir dela mesma. Linda Hutcheon caracteriza esse questionamento da história a partir da história como “paródia” – deixando claro que não considera paródia um termo pejorativo e ridicularizador como comumente é taxado.

[...] quando falo em 'paródia', *não* estou me referindo à imitação ridicularizadora das teorias e das definições padronizadas que se originam das teorias de humor do século XVIII. A importância coletiva da *prática* paródica sugere uma redefinição da paródia como uma repetição com distância crítica que permite a indicação irônica da diferença no próprio âmago da semelhança. Na metaficção historiográfica, no cinema, na

pintura, na música e na arquitetura, essa paródia realiza paradoxalmente tanto a mudança como a continuidade cultural: o prefixo grego *para-* pode tanto significar 'contra' como 'perto' ou 'ao lado' (HUTCHEON, 1991, p. 47).

Nessa vertente, temos *Soldados de Salamina* como um exemplo de metaficção historiográfica por buscar na história elementos que a contestem. Essa característica é uma das que remem a ficção pós-moderna, dando margem para que não haja uma determinação axiomática sobre a apresentação dos fatos: “A ficção pós-moderna sugere que reescrever ou rerepresentar o passado na ficção e na história é – em ambos os casos – revelá-lo ao presente, impedi-lo de ser conclusivo e teleológico. (HUTCHEON, 1991, p.147)

Mas não é só a isso que se deve a caracterização do romance como parte da arte pós-moderna. O romance mantém aberta uma lacuna histórica: quem é o soldado que decidiu não delatar Mazas? Se a narração do olhar que os conecta não pertence ao discurso histórico, a identidade do soldado, obviamente, também não é posta. Dentro da biografia de Mazas (segunda parte do livro), Cercas explora a história a partir de uma série de depoimentos, tanto de Maria Ferré, que abrigou Mazas em sua fuga, como dos “Amigos do bosque”, que se refugiaram junto com ele.

No colhimento desses relatos, o narrador toma conhecimento de uma versão que até então não havia sido revelada. Entrevistando Daniel Angelats, Cercas ouve a história pela versão do próprio Mazas, mediado por Angelats. Ele narra que um dia, enquanto fingia que dormia, ouviu Sanchez Mazas narrar o acontecimento do fuzilamento com riqueza de detalhes a Pere Figueras, outro dos amigos do bosque. Nesse contar, Mazas diz que reconhece o soldado o qual lhe poupou a vida. O reconheceu do Collell, onde o viu seguidamente cantarolar um *pasodoble*, até o dia que irrompeu seu murmúrio com o canto de Suspiros de Espanha.

Era muito jovem, Angelats ouviu Sánchez Mazas dizer. Da sua idade ou quem sabe mais jovem, ainda que tivesse uma expressão e uns traços de adulto. Por um momento, enquanto me olhava, pensei que talvez soubesse quem era ele; agora tenho certeza de que sei. [...] Não era um carabineiro nem um agente do SIM, prosseguiu Sánchez Mazas. Se fosse, eu não estaria aqui. Não: era um simples soldado. Como você. Ou como seu irmão. Um dos que faziam a guarda quando saíamos a passear pelo jardim do Collell. Então, eu reparei quem era ele, e acho que ele também reparou quem eu era, ou pelo menos é o que me parece agora, porque na verdade não trocamos uma única palavra. Mas eu reparei quem era ele, como todos os meus companheiros, porque enquanto nós passeávamos pelo jardim, ele ficava sempre sentado em um banco cantarolando algo, canções em voga ou coisas assim, e uma tarde levantou-se do banco e se pôs a cantar “Suspiros de Espanha”. (CERCAS, 2012, p. 121)

Apesar desse reconhecimento, a lacuna histórica permaneceu pela impossibilidade de reconhecer a identidade do soldado. Quando se depara com essa lacuna, o narrador é acometido

por um desejo de resolução. Esse desejo é o que o leva ao aprofundamento na história de Mazas. Essa lacuna é também, segundo Hutcheon, um dos artifícios do discurso pós-moderno para contestar os conhecimentos postos.

Os discursos pós-modernos inserem e depois contestam nossas tradicionais garantias de conhecimento, por meio da revelação de suas lacunas e sinuosidades. Eles não sugerem nenhum acesso privilegiado à realidade. O real existe (e existiu), mas nossa compreensão a seu respeito é sempre condicionada pelos discursos, por nossas diferentes maneiras de falar sobre ele. (HUTCHEON, 1991, p. 202)

Com a apresentação dos questionamentos pautados nas lacunas presentes na História, o escritor pós-moderno não procura preencher as lacunas com a finalidade de estruturar uma “nova verdade”, já que isso contrariaria seu cerne teórico, mas busca através dessa lacuna expor uma nova versão dessa verdade. Com essa afirmação podemos adentrar um novo ponto que caracteriza a obra de Javier Cercas como uma metaficção historiográfica: a utilização do *ex-cêntrico* como viés histórico.

Na terceira parte do livro, intitulada Encontro marcado em Stockton, o narrador, que havia se desencantado com Soldados de Salamina e voltado a seu ofício de jornalista, depara-se com Roberto Bolanõ como um de seu entrevistados. Na entrevista e após ela, o narrador desenvolve uma relação de amizade com Bolanõ. Com o desenvolvimento dessa relação, Bolanõ passa a contar histórias pessoais, de seu passado, enfocando os episódios de vivência que lhe apetece. Numa dessas narrações, Bolanõ conta a história de Antonio Miralles, um soldado que integrou um grupo armado e conquistou grandes feitos durante a Guerra Civil Espanhola e a Segunda Guerra Mundial. O escritor trata a história de Miralles como uma narrativa épica, enaltecendo seus grandes feitos – quase inimagináveis - e mostrando os acontecimentos com uma ótica supra-realista.

A patrulha de Miralles era sobretudo simbólica, porque, depois da queda da França, era a primeira vez que um contingente francês tomava parte em uma ação bélica contra uma das potências do Eixo.

— Imagina só, Javier – discorreu Bolanõ, um pouco perplexo, como se segurasse o riso, como se ele mesmo estivesse descobrindo a história (ou o significado da história) à medida que a contava. — Toda a Europa dominada pelos nazis e no cu do mundo, e sem que ninguém soubesse, quatro turcos de merda, um negrão de merda e um merda de um espanhol que formavam a patrulha de D’Ormano levantavam pela primeira vez em meses a bandeira da liberdade. É coisa pra colhão! (CERCAS, 2012, p. 160)

Na sequência da história contada por Roberto Bolaño, ele revela que viu em um dia Miralles dançar no *camping* em que se conheceram uma versão tristíssima de um *pasodoble*. Este é o ponto epifânico para o narrador. No discorrer da narrativa, na tentativa de preencher a lacuna que liga Miralles ao fuzilamento de Mazas, o narrador-autor busca o personagem, o encontra e quando pergunta se foi ele quem livrou Rafael Sánchez Mazas da morte recebe como resposta um “não” e um silêncio. A tentativa de reavaliar a história por um ponto ex-cêntrico e a não-dissolução da lacuna existente apontam que a verdade não se finda com uma resposta, mas apenas a protela. Conforme Hutcheon: “A partir de uma perspectiva descentralizada, [...] se existe um mundo, e então existem todos os mundos possíveis: a pluralidade histórica substitui a essência atemporal eterna.” (HUTCHEON, 1991, p. 85)

Dessa forma, não cabe ao autor-narrador ou ao autor empírico a resolução dessa pergunta. Nem ao leitor, nem ao historiador. A pergunta persiste e permanece, e assim há de ser.

PALAVRAS FINAIS

Essa breve explanação teórica vem para ilustrar a pluralidade de conhecimentos apresentados na literatura contemporânea – visto que essa forma de narrativa é uma vertente crescente – e que a dissolução da dicotomia realidade/ficção é mais profícua que comprometedora, possibilitando uma nova iluminação a temas que já estão cristalizados nos conhecimentos históricos. A literatura, que é e continuará, sendo arte, apresenta seu poder contestador a um novo modo. Contestar não apenas o presente, mas questionar um passado que foi constituído sob um olhar hegemônico. Hutcheon, sendo expoente nessa corrente teórica, nos possibilita a análise da literatura e a história como constructos humanos e das palavras, sendo assim componentes e compositoras de um viés ideológico.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2010
- CERCAS, Javier. *Soldados de Salamina*. Trad. Wagner Carelli. 2 ed. São Paulo: Globo, 2012.
- HUTCHEON, Linda. *A poética do pós modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

A NARRATIVA DE AMADURECIMENTO DE KAMALA KHAN NA OBRA *MS. MARVEL*

Henrique Fernandes da Rosa (FURG/CAPES)

A partir desse artigo, busca-se analisar a história em quadrinhos *Ms. Marvel* (2014-2015), escrita por G. Willow Wilson e desenhada por Adrian Alphona, considerando algumas perspectivas sobre o amadurecimento, as narrativas de formação e as teorias sobre histórias em quadrinhos. A obra conta a história de Kamala Khan, uma jovem muçulmana paquistanesa-americana de dezesseis anos que, ao ser atingida por uma névoa alienígena, desenvolve poderes de elasticidade e metamorfose e decide lutar contra o crime em New Jersey, fazendo parte da galeria de super-heróis da editora *Marvel Comics*. Para a análise proposta, foram selecionados os volumes 1 a 19 da revista, lançados mensalmente de abril de 2014 até dezembro de 2015.

Algumas das perspectivas iniciais sobre a formação da identidade e processos de amadurecimento em jovens se dão a partir do livro *Identidade, juventude e crise* (1982), do psicólogo Erik Erikson. O autor discorre acerca dos processos de amadurecimento do indivíduo, levando em consideração suas condições psicossociais. O humano amadureceria e construiria sua identidade através de diversas “crises” ao longo da vida, iniciando a partir dos 18 meses. A cada estágio e “crise”, a personalidade vai se (re)estruturando de acordo com a resolução encontrada, como a responsabilidade e a confiança. Na análise proposta, considero apenas a etapa da adolescência, tal como desenvolvida por Erikson, que trata das questões de formação da identidade psicossocial do indivíduo.

Sendo assim, na “crise” da adolescência o indivíduo se encontra tentando encontrar seu lugar no mundo e também a sua própria individualidade, o que muitas vezes o deixa cada vez mais confuso nessa etapa da vida. Ademais, é nessa etapa que o indivíduo recapitula e redefine o que foi aprendido e o que ainda era construído de sua identidade em etapas anteriores. Segundo Erikson (1982), “A identidade é um produto singular que enfrenta agora uma crise a ser exclusivamente resolvida em novas identificações com os companheiros da mesma idade e com figuras líderes fora da família”. (ERIKSON, 1987, p. 98). Ou seja, o jovem começa a questionar algumas tradições e valores de sua família, passando a expandir seu conhecimento sobre o mundo e sobre o outro, construindo uma identidade *própria*, desassociando-se dos conhecimentos prévios, presentes na infância.

Sobre as narrativas de formação, é necessário tratar do debate acerca do romance de formação e seu pertencimento exclusivo aos livros de um determinado lugar e de uma certa época. Cássia Santos, em seu texto *Narrativas de amadurecimento: Relações entre o romance*

de formação e a literatura infanto-juvenil (2016), aborda essa discussão, apresentando dados do uso desse termo para descrever obras literárias e outras produções culturais com características similares ao *bildungsroman* clássico, como os filmes *coming of age*, que também tratam do amadurecimento dos personagens. Sendo assim, pode-se afirmar que é possível dialogar as teóricas acerca do romance de formação com narrativas que não são as específicas para qual esse gênero foi especificamente pensado, os romances de Goethe sobre os jovens da burguesia alemã.

Diante disso, recorro a alguns pressupostos sobre as narrativas de formação, aliado da teoria de Erikson, para uma melhor compreensão da trajetória de amadurecimento da personagem Kamala. Um desses caminhos possíveis é narrativa de desenvolvimento, gênero “primo” do romance de formação que, como abordado por Mellita Gerhard, trataria de “toda e qualquer narrativa que tratasse do confronto entre o indivíduo e a realidade de sua época e das questões pertinentes ao seu amadurecimento” (SANTOS, 2016, p. 22).

Outra característica do romance de formação pertinente para a análise proposta é o herói que vai “em busca de si mesmo”, passando pelas inúmeras aventuras que perfazem o seu confronto educativo com o mundo.” (MAZZARI, 2010, p. 93). Ademais, Mazzari apresenta o conceito proposto por Wilhelm Dilthey para caracterizar a jornada do herói do romance de formação, sendo aquele que “procura por almas afins, encontra a amizade e o amor, mas também entra em conflito com a dura realidade da vida e assim, encontra-se a si mesmo e conscientiza-se da sua tarefa no mundo” (DILTHEY apud MAZZARI, 2010, p. 101).

Por fim, sobre a questão das histórias em quadrinho, aborda-se alguns pressupostos sobre esse gênero e sua relevância nos estudos literários. Segundo Cyrne (1972), os quadrinhos sempre foram rebaixados pelos literatos, receosos que a literatura “de qualidade” estaria em perigo; contudo “o esquema literário que os alimentavam culturalmente seria modificado, mas não destruído” (CYRNE, 1972. p. 36). Sendo assim é inegável que o sistema literário vigente foi modificado pelo crescimento desse gênero específico. Sendo tão relevante, a teorização sobre as HQs e as perspectivas estéticas desse gênero foram se tornando cada vez mais objetos de estudos literários – não é por ser uma história em quadrinhos que a obra não terá qualidade estética.

Um desses caminhos é o proposto por Will Eisner renomado quadrinista norte-americano, que afirma com veemência ao longo da obra *Quadrinhos e arte sequencial* (2010) que esse gênero tem como principal característica a união do verbal e não-verbal, palavra e imagem; portanto analisar uma HQ (de super-herói) necessita, preferencialmente, que elas não estejam desassociadas, mas sim como complementares.

A partir dos breves pressupostos apresentados nesse artigo, parte-se para uma análise das páginas de *Ms. Marvel* em seus arcos iniciais, o começo de sua história. Logo na primeira página, Kamala entra em conflito com algumas tradições de sua família, demonstrando que deseja ser “normal” e comer bacon como os outros colegas, já que sendo muçulmana isso seria proibido.



(*Ms. Marvel* #1, p. 1)

Tal fato dialoga com a percepção de Erikson sobre questionar valores e tradições que conheciam anteriormente, mesmo que Kamala continue seguindo a fé muçulmana.

A questão da normalidade versus identidade é trazida à tona novamente quando a personagem entra na “névoa” e ganha seus poderes, alucinando com seus heróis Homem de Ferro e Capitão América, querendo ser como a Capitã Marvel: loira, alta, forte e dentro dos padrões.

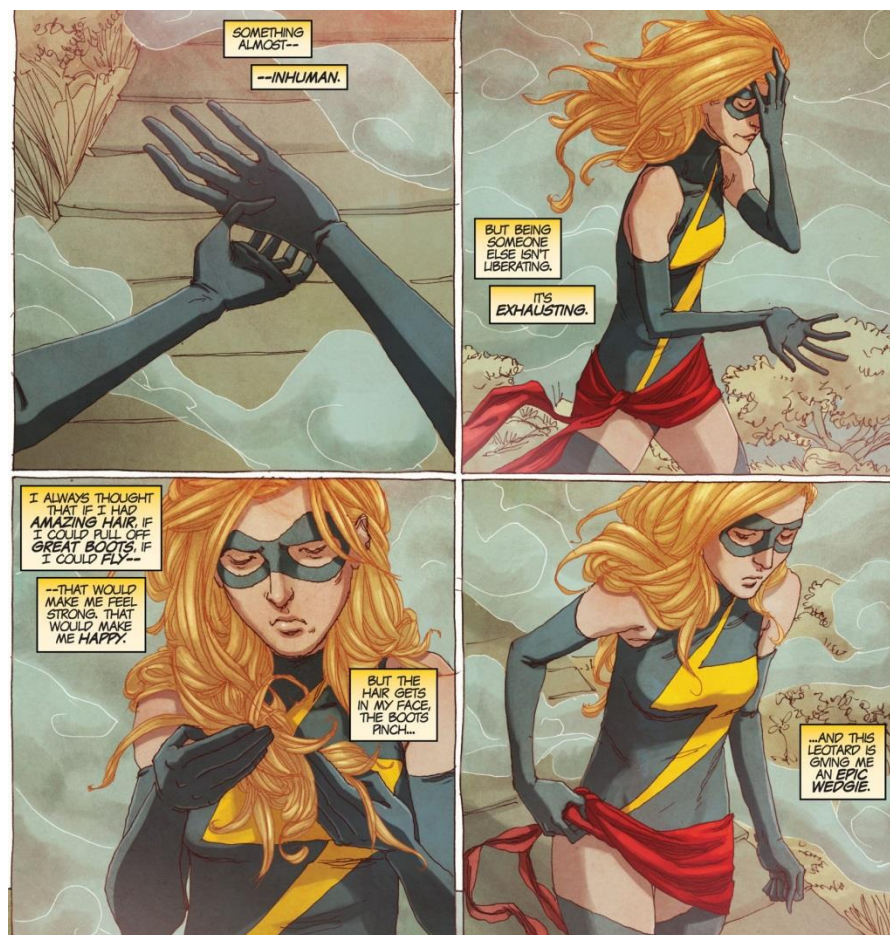


(Ms. Marvel #1, p. 17)

Outros momentos são importantes para a formação da identidade Kamala, como:



(Ms. Marvel #2, p. 6)



(*Ms. Marvel* #2, p. 13)

Nesses dois momentos, a formação da identidade e individualidade da personagem aparece uma forma bem característica ao gênero história em quadrinho, especificamente as narrativas de super-heróis: o uso dos poderes. Kamala deseja ser alguém diferente e “legal”, como a Capitã Marvel, mas acaba se sentindo pequena – e ficando literalmente pequena com o uso de seus poderes de metamorfose. Após isso, ela começa a perceber que estar na pele de outra pessoa é exaustivo, não se sentindo forte e poderosa mesmo estando dentro dos padrões europeus e parecendo com sua heroína favorita. Pode-se perceber, então, sua “crise” em relação a ser ela mesma ou outra pessoa, que começa a ser resolvida aos poucos.

Quando a personagem se depara com uma situação em que precisa usar sua voz para tomar a liderança, encontra caminhos para unir jovens contra um vilão que queria usar adolescentes como fonte de energia. Começa, então, a encontrar seu lugar ao lado de jovens como ela e promete lutar por aqueles que os outros não dão importância. A adolescente passa a se perceber como uma grande líder e heroína que, apesar de ter perdido a batalha contra o

vilão “Inventor” uma vez, não desiste, se prepara melhor e o vence em uma revanche, superando esse obstáculo – metafórico e concreto.

Ademais, Kamala enfrenta problemas típicos do amadurecimento previsto em romances de formação, como a decepção amorosa – com um “toque” do gênero HQ de super-herói, já que o jovem que se diz apaixonado por Kamala se revela como um dos capangas do vilão que ela deveria enfrentar. Conter (2017) ainda ressalta que Ms. Marvel é uma personagem transgressora, que desafia os espaços em que é confinada, demonstrando o modo que enfrenta o mundo e as adversidades – super ou não – que encontra ao longo de sua jornada. Segundo o autor, “Acima de tudo, Kamala Khan é símbolo de toda sua comunidade e das comunidades que lutam por espaço. Ela é a ideia de que mulheres muçulmanas também são dignas de adquirir e exercer poder – até mesmo *superpoder*.” (CONTER, 2017, p. 78).

Por último, abordo uma questão específica sobre a arte dessa história em quadrinhos. Nota-se, como exemplo, a página:



(*Ms. Marvel* #15, p. 15)

Essa edição, um pouco mais avançada na história que as anteriores, apresenta cores mais fortes e definidas que as anteriores, como pode ser observado nas imagens presentes no texto. Ademais, o traço usado também possui mais definição, fugindo dos tons, cores e traços mais opacos de antes, demonstrando uma melhor formação – e definição – da identidade da protagonista também no texto não-verbal da HQ, dialogando os dois, como propõe Will Eisner.

A partir do que foi exposto neste artigo, torna-se possível perceber que a personagem Kamala Khan apresenta uma narrativa em sua história em quadrinhos que dialoga com pressupostos sobre as narrativas de formação, amadurecimento e construção da identidade. A jovem começa sua história ainda não tendo certeza de sua identidade e, através das adversidades – tanto de uma garota normal, quanto de uma super-heroína – começa a amadurecer, encontrando aos poucos seu lugar no mundo, tornando-se uma heroína que lutará por aqueles que são deixados de lado. Além disso, demonstra encontrar seu “eu” quando, ao usar seus poderes de metamorfose, percebe que ser aquela pessoa dentro dos padrões que sempre sonhou era desconfortável, aprendendo a aceitar a sua própria aparência e personalidade. É a partir dessas perspectivas que se pode perceber – e entender – a trajetória de amadurecimento de Kamala Khan e como ela começa a se tornar a grande heroína *Ms. Marvel*.

REFERÊNCIAS

CIRNE, Moacyr. *A Explosão Criativa dos Quadrinhos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CONTER, Rafael. *O super-herói e a presença do outro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. 4ed. São Paulo. Martins Fontes. 2010

ERIKSON, Erik. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

MAAS, Wilma Patricia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: UNESP, 2000.

MAZZARI, Marcus Vinicius. *Labirintos da aprendizagem: pacto faústico, romance de formação e outros temas de literatura comparada*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MS. MARVEL, New York: Marvel Comics, n. 1-19, 2014-2015.

SANTOS, Cássia Farias Oliveira dos. *NARRATIVAS DE AMADURECIMENTO: Relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A (RE) SIGNIFICAÇÃO DOS LEITORES ATRAVÉS DOS TEXTOS

Dra. Izandra Alves (IFRS - Feliz)

INTRODUÇÃO

Adolescentes e jovens distanciados da sociedade não só através das grades e dos muros, mas, principalmente, isolados pelas muralhas do descaso e do descrédito daqueles que deveriam cuidar e proteger; estes são os participantes do projeto que desenvolvi em minha pesquisa de doutorado. Meninos em privação total de liberdade foram os protagonistas de uma bonita história de experiência com livros e com leituras que neste trabalho nos propomos a discutir.

Trata-se de um projeto de pesquisa realizado junto a um grupo de meninos que cumpriam medidas socioeducativas no Case Caxias do Sul, no RS. Quinze meninos escolhidos pela equipe técnica da instituição levando em conta critérios específicos (tempo de casa, internação total sem saídas no final de semana, não participação em outros projetos...), dentre mais de noventa internos, participaram de também quinze oficinas de leitura que aconteceram nos sábados pela manhã, em um período de aproximadamente 5 meses. Os garotos foram identificados na pesquisa como nomes de cantores/rappers/bandas/artistas de acordo com características que os aproximavam. Assim são nomeados: Criolo, Gog, Beethoven, Renegado, Emicida, Titãs, Gabriel Pensador, Raul Seixas e Racionais.

Nos encontros, foram abordadas leituras de temáticas sugeridas por eles e que contemplaram diferentes gêneros textuais. Tínhamos por intuito verificar como as leituras diárias iam interferindo na maneira como cada um olhava para si mesmo e para o mundo a sua volta. Para tanto, no primeiro encontro, além de responderem a uma ficha inicial sobre dados acerca de leitura e vida estudantil, escreveram um texto/parágrafo discorrendo sobre “Sou assim”. A cada encontro, depois das leituras e debates, escreviam completando a ideia: “Depois das leituras de hoje, me sinto assim...”. Por fim, ao término dos quinze encontros, voltavam à questão primeira e reescreviam sobre “Sou assim”. De mão destes escritos/resultados e também levando em consideração as minhas observações diárias pude traçar um perfil destes garotos e mostrar como as leituras que liam modificavam seus interiores e seus dias naquele lugar.

Cada palavra lida pelos participantes e reconstruída a partir de seu significado fazia com que a crença no poder mágico da leitura nos co-movesse ainda mais e motivasse a adentrar nesta experiência com o outro através dos textos. Isso porque, mediar a leitura significa estabelecer uma relação com o outro em que as memórias, os livros e as histórias sejam o meio

para que esse contato ocorra. A partir daí, cria-se o vínculo entre o mediador e o leitor, pois a troca de experiências de leitura dá-se, em cada sujeito, de um modo único e, por isso mesmo, possibilita esse envolvimento, essa cumplicidade.

Possibilitar que a leitura literária e/ou das memórias de leitura, de alguma maneira, cheguem até jovens em conflito com a lei e que cumprem medidas socioeducativas é contribuir de alguma maneira para sua liberdade; ou seja, para que possam olhar para dentro de si e encontrarem inquietações ou até respostas norteadoras para suas vidas por vezes aprisionadas antes mesmo de estarem reclusos.

Através do jogo de afetos e de sensibilidades é que aguçamos a percepção e o despertar dos sentidos a fim de atingirmos o grandioso, que é “o si mesmo”. Assim, através do movimento desencadeado pela literatura, que por sua vez tem sua natureza catártica, é que se mobilizam os afetos, a percepção e a razão a fim de atender às impressões que o discurso causa no leitor com o intuito de mobilizá-lo à comoção, tirá-lo de seu lugar comum e fazê-lo olhar para dentro de si, descobrindo-se um sujeito único. Esses meninos prisioneiros, por muitos desacreditados, isolados e privados de liberdade podem, então, conferir outros significados para suas vidas a partir do que leem e do que projetam em si desde a leitura.

Este texto, então, aborda elementos que descobrimos durante as intervenções com os garotos e a experiência de leitura realizada. A partir dessas constatações, relacionamos alguns conceitos acerca da leitura, dos espaços em crise e das experiências de leitura nestes espaços com os relatos que temos de cada participante. Assim, para dar sustentação teórica à pesquisa buscamos os postulados da pesquisadora da área de leitura em espaços em crise Michèle Pettit e no que se refere às experiências de leitura e as relações com a subjetividade do leitor Jorge Larrossa e Eliana Yunes sustentam.

Depois de cada leitura e conversa com os participantes, reafirmamos a crença de que a arte literária, mediada pela relação que se estabelece entre os ocupantes de espaços em crise envolvidos em atividades leitoras, possibilita o encontro, o diálogo consigo mesmos, o olhar para o interior de cada um a partir do texto. Levamos a literatura até adolescentes e jovens privados de liberdade e que, através do que constatamos, na maior parte de suas vidas, pouco tiveram contato com o texto literário. Assim, este trabalho tornou-se um grande desafio que nos dá a possibilidade de fazermos a diferença na vida de cada leitor menino (e de nós enquanto pesquisadores) que foi tocado pelas experiências de leitura que compartilhamos.

1 A LEITURA COMO POSSIBILIDADE DE VER A SI MESMO ALÉM DO MUNDO

Essa pesquisa trata do imponderável, assim que, todos os dados que levamos em consideração para análise dizem respeito a percepções individuais, a lembranças, as quais, só podem ser realmente confirmadas por cada um dos envolvidos, sem forma de comprovação. Dessa forma, analisamos o que cada um disse ou não disse a partir do que leu. Como cada um possui, segundo Jauss (1994), horizontes de expectativas muito particulares e individuais, o alcance ou não é, praticamente, impossível de ser mensurado. Assim, nossos resultados serão, talvez, por muitos, desacreditados. Mas, certamente, por tantos outros, vistos como descobertas que permitem explorar um espaço pouco habitado e com inúmeras possibilidades de ressignificações.

Os vazios deixados pelos textos que cada garoto leu serviam para eles como função provocadora de seu trabalho de leitor, tarefa esta que não é aleatória, mas estruturada, mesmo quando tenha que lidar com diferentes tipos de vazios, já que estes, em vez de confundi-lo, têm a capacidade de guiá-lo pelos meandros do texto. Assim, o menino leitor que se via preparado para preencher adequadamente as lacunas textuais mostrou-se um leitor participante, “incomum” – no dizer do crítico literário George Steiner (2001) –, ou seja, aquele que não só apreende e compreende a obra, mas que permite reescrevê-la segundo suas percepções. Isto é: trata-se de um leitor similar a um crítico.

O que víamos, então, era que, conforme a teoria iseriana (ISER, 1996), no ato da leitura, os garotos recompunham o texto, e na medida em que se envolviam com o lido, transcendiam a ele. Nesse sentido, vimos que a leitura, além de ser um processo dinâmico, também se mostrou uma atividade sintética que exigia desses leitores irem além dos dados textuais, dando-lhes novas configurações, de modo que permitam a formação de novos textos. O faziam movidos por outros, anteriormente construídos, pois realizavam a atualização do texto ao transferi-lo para suas consciências, ou seja, o texto ativa tanto a capacidade de apreensão das ideias apresentadas pelo autor, quanto das ideias criadas pelos leitores. A experiência com a leitura que cada garoto viveu permitiu, então, que autor e leitor usufríssem do fenômeno estético, compartilhassem da fantasia e jogassem com o texto.

Assim, a perspectiva do autor e a experiência do leitor conferem à leitura um caráter comunicativo, de interação, intersubjetividade e transcendentalidade. Esses três corpos que atuam em conjunto no momento da leitura: o autor, o texto e o leitor colaboram, então, para que o ato da leitura produza um efeito. Esse efeito, contudo, é que interfere diretamente na possibilidade que terá o sujeito de reconhecer a si mesmo e o seu mundo, no texto.

Outro elemento importante ao discutir os aspectos relacionados à leitura é perceber que o saber está diretamente ligado ao poder. Adquire-se saber através de questionamentos, da dúvida, do tentar mudar o imutável. O indivíduo cresce e produz saber toda vez que se depara com uma situação e procura revolucionar para modificá-la. Aprender a ler é também transformar a situação que faz com que não se saiba ler, é não se ver passivo e submisso diante do texto. Por isso, é preciso dialogar com ele e construir saberes (FOUCAMBERT, 1994). As leituras realizadas tanto no grande grupo como também nas celas, depois dos encontros, permitiam que cada um dialogasse com o que lia. Por inúmeras vezes ouvia o relato de algum dos meninos sobre o quanto ficavam memorando o que haviam lido, quando estavam “no breti”, como mencionavam, no silêncio de sua solidão. Na citação abaixo, depois das leituras sobre sonhos.

Os textos sobre o sonho me deixou abalado por causa do meu sonho que jamais vai se realizar, pelo menos em vida. Mas eu achei bom porque faz a gente pensar sobre o que eu quero realizar; tenho outros sonhos que também quero correr atrás deles para poder realizá-los. Muito obrigado professora pelas aulas, elas me fazem pensar no que realmente quero pra mim. Depois que eu saio, fico lá no breti só pensando e refletindo sobre o que eu ouvi na aula. Valeu professora, cada vez mais isso vem me ajudando a gostar de ler e pensar sobre a minha vida. (CRIOLO, em 27.08.2016)

É neste momento que realmente acontece o que Larrosa (2003) chama de experiência de leitura, pois o silenciar a mente e o coração para deixar o texto falar/agir dentro de si é fundamental para a (trans) formação. O contato do leitor com o texto no processo que envolve o ato de ler e as implicações que essas ações leitoras trarão para si são de extrema relevância para os efeitos que terão a leitura para interferir em sua subjetividade. São as experiências de leitura compartilhadas e mediadas por “um outro” que participa desse processo, então, que conduzirão os leitores aos seus próprios interiores, alterando o modo como olham para si e redirecionando seus olhares para o mundo e os outros.

2. LEITOR E MEDIADOR: AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COMPARTILHADAS

Apresentar a magia dos livros e da leitura para jovens que não tiveram este contato na família ou na escola quando crianças é uma das ações mais bonitas e gratificantes que tenho vivido. A tarefa de mediação de leitura nos desafia a aprender e reaprender a cada novo encontro com leitores.

Ter livros em casa, cantarolar histórias e falar sobre livros é um importante passo assumido pelo mediador a caminho da formação de leitores. Contudo, a presença e a

manifestação da leitura e/ou da cultura oral na vida da criança, desde a primeira infância, não garante que ela se tornará um exímio leitor, no entanto, é uma influência positiva em sua vida e em sua formação. Acreditamos, então, que o despertar sensível, intelectual e estético da criança é construído neste contexto e essa construção está intimamente ligada à capacidade que tem esse primeiro mediador de estabelecer vínculo com ela e ser capaz de utilizar a linguagem, a entonação de voz e os gestos a fim de despertar neste pequeno o interesse pelo que ouve e vê.

Entretanto, sabemos que nem todas as crianças têm o privilégio de serem geradas no seio de famílias que veem a leitura e/ou a cultura da oralidade como importantes elementos de constituição do sujeito. Infelizmente, muitos pequenos somente terão contato com os livros, as histórias e as cantigas, quando estiverem frequentando a escola. Esse será, então, o novo espaço que substituirá a responsabilidade da família para o despertar da leitura. Os professores serão aqueles que terão a tarefa de suprir as lacunas emocionais e afetivas que a relação entre criança x livro x mãe (avó, babá ou pai) deixou. Contudo, nem sempre a escola se mostra eficiente para cumprir este papel. O currículo apertado e a falta de pessoal capacitado impedem a realização de atividades que promovam a leitura para além da obrigação.

Na ação que realizamos no Case Caxias do Sul apresentamos aos leitores livros que, quase sempre, apresentavam-se sozinhos, quando cada verso ou parágrafo construía sentido no caminho dos garotos. Por outras vezes, fazia-se necessário construir pontes, como explica Petit (2006) quando diz que um mediador pode auxiliar na abertura de espaços psíquicos para vivenciar a leitura. Percebemos essa abertura da área de intermediação através do depoimento do garoto Emicida, quando lemos textos sobre a temática da infância.

Bom, hoje, a aula e os textos me trouxeram muitos sentimentos bons, pois lembrei do tempo de infância, o tempo onde eu não tinha muitas preocupações, responsabilidades, queria poder voltar a esse tempo. Mas me sinto feliz por lembrar da antiga, e também pude aprender com a professora, que nós, sempre devemos ser crianças, que só assim seremos realmente felizes.

Gostei muito da aula de hoje, aliás está cada encontro melhor; a professora sempre nos surpreende positivamente. Ser criança é ser feliz. Ser criança é ser verdadeiro. Ser criança hoje. Ser criança a vida inteira. (EMICIDA, em 25.06.2016)

Sabemos o grande valor que têm os mediadores no processo de transmissão cultural e de resgate da fantasia e da magia dos livros na vida daqueles que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar tais experiências. Contudo, também somos sabedores do quanto é delicada a posição em que estão, pois mantêm contato com a sensibilidade, com aquilo que há de mais íntimo de cada ser: sua subjetividade. Ainda mais quando, como em nosso caso, atuam em espaços não formais de leitura, uma instituição que abriga meninos em privação de liberdade. Por isso, o preparo de cada mediação foi muito além das boas intenções. Nos

atentamos a conhecer as limitações de cada leitor, respeitar suas histórias de vida e propor um olhar para dentro de si, através dos textos e histórias.

3. AS MURALHAS SÃO INVISÍVEIS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Assim como os adolescentes com os quais convivi durante a pesquisa, todas as pessoas, inevitavelmente, em alguma fase de suas vidas, atravessaram ou irão atravessar espaços/situações de crise. Estes locais, situações ou momentos são descritos como desde aqueles em que remetem à guerra, ao uso de armas e bombas, como também aqueles que representam distintas práticas de violência e de exclusões até aos conflitos familiares. Alguns são considerados mais graves, mais duradouros e marcantes, mais tristes e cruéis do que outros, no entanto, são situações que remetem a estados próprios de crise, de dor, de sofrimento, de privações, pelas quais, em algum momento de nossa existência, vamos nos confrontar. Segundo afirma a pesquisadora francesa Michèle Petit,

cada um de nós é um espaço em crise. Os seres humanos têm, diga-se, uma predisposição originária, antropológica, à crise: nascemos prematuros, nós somos marcados por uma fragilidade cujos vestígios permanecem ao longo da vida. Porém, saídas nos são oferecidas para que não sejamos atingidos pelos componentes destrutivos daquilo com que somos confrontados. (PETIT, 2009, p. 33)

As saídas da crise, então, giram em torno das ideias. São elas que, de certa forma, podem nos libertar das aflições transformando as ações nocivas ao nosso coração em um potencial transformador que libera alegria e nos permite voltar a sonhar, a imaginar, a potencializar ações positivas. Essas ideias estão intimamente ligadas aos livros, à leitura em especial, pois “os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e a reencontrar a alegria” (PETIT, 2009, p. 34). Estas suspensões mencionadas pela autora podíamos comprovar nos relatos escritos de muitos dos garotos a cada encontro; quando diziam poder sair do espaço em que estavam e viver outras emoções, sentíamos o quanto cada texto lido era transformado em experiência vivida ou revivida. Relatavam que o tema discutido neste ou naquele encontro os fez recordar de situações importantes em sua vida, quase sempre a infância, de modo que os permitiam sentir-se melhor, pois nesta fase da vida eram pouco julgados e/ou condenados. Mencionaram, ainda, que determinado tema os possibilitou sair desse espaço de privações, de dores e lamentos e frequentarem, nem que por uns minutos, outros lugares. Dessa forma, as imagens e as palavras que brotavam das páginas dos livros lidos pelos sujeitos habitantes desse espaço, tornaram-se meios para desviar de modo sensível o curso

de suas vidas e poderem, assim, repensar acerca de suas relações consigo mesmos e com o mundo.

Falar de leitura em espaços em crise parece ser algo difícil de tornar realidade uma vez que a atividade de ler está intimamente ligada à troca, ao deixar-se seduzir pela palavra de outro, seja ela oral ou escrita. Contudo, quando optei por realizar a pesquisa com os meninos internos da Fundação Case, uma das questões que mais me intrigava não era o medo da violência que eu por ventura poderia sofrer – esse era um dos comentários fascistas que eu ouvia de alguns de meus colegas pesquisadores – tão pouco o barulho das portas de ferro e dos cadeados se fechando atrás de mim a cada passo que eu dava ao ser conduzida por agentes penitenciários pelo interior da instituição até a sala onde eu trabalharia. A questão que me acompanhava e insistia em não calar era como que esses meninos, privados de liberdade, sofrendo por conta de práticas violentas, por necessidades econômicas e sociais ou de qualquer outro tipo de mazela, poderiam se deixar seduzir pela leitura? Como poderiam os livros e a leitura preencher os espaços vazios do interior desses seres que habitam os espaços em crise, tão cinzentos, tão tristes e gélidos?

Contudo, a cada poesia que eu lia para eles nos encontros, a cada *rap* que escutavam ou a cada conto que lhes apresentava, uma chama de esperança se acendia em seus interiores. Muitos desses garotos, infelizmente, não tiveram a oportunidade de, na infância, terem o contato com livros e leituras. Assim, o que diz a pesquisadora francesa Michèle Petit (2006) ao afirmar que a literatura é uma forma de arte que muito mais se transmite do que se ensina foi comprometida na vida destes garotos e, agora, caberia a mim este resgate. Acreditamos que uma semente foi lançada. A partir da escrita do menino Emicida, no encontro que lemos e discutimos o assunto leitura/literatura podemos perceber isso.

A leitura está me ajudando muito no dia a dia; eu já gostava de ler, mas com as aulas da professora eu me encantei mais ainda porque ela fala e mostra a literatura para nós de forma simples e fácil de entender. A aula de hoje me ajudou a sair um pouco do mundo que estou preso, pude viajar pra diferentes épocas e histórias diferentes. Gostei muito da aula e sou muito grato por a professora ter escolhido nós, “os esquecidos” para nos mostrar seu conhecimento e a magia dos livros. (EMICIDA, em 20.08.2016)

Segundo Petit (2006), é na infância, em sua grande maioria, que todos têm alguém que é o responsável pela mediação dessa arte verbal, seja ela cantada, contada ou lida. Assim, a família tem um importante e determinante papel na formação do leitor. Na grande maioria das famílias, a mãe é aquela responsável por acalantar seus filhos através das canções de ninar, das histórias, das parlendas. Dessa forma, desde bebês, as crianças são introduzidas no universo

cultural de seu grupo familiar, se não pela mãe, por uma avó, uma babá ou, com menor frequência, pelo pai. Essa introdução ao mundo da leitura basta para uma criança se tornar um adulto leitor? Sabe-se que isso não é o suficiente, no entanto, se ela cresce rodeada por livros e ouvindo falar sobre eles, se é acostumada a valorizar práticas culturais, será mais fácil que se torne um adulto leitor.

Contudo, o que dizer daqueles que crescem sem manter contato com essas práticas culturais letradas? O que dizer daqueles que não conheceram o jogo da linguagem expresso através da entonação de versos rimados pronunciados por uma voz que acalenta, embala e faz adormecer? Como se dará o despertar sensível, intelectual e estético dessas crianças?

Essa é, infelizmente, a realidade da maioria do grupo de meninos que realizou as oficinas no Case. Assim, sem a presença do mediador, a criação desse espaço mágico de memória foi preenchido de outra maneira, com outras formas que não as histórias e os livros. Essa carência pode ter sido um dos inúmeros fatores pelos quais, tão precocemente, estes garotos tenham conhecido o mundo do crime e tenham vindo a frequentar este espaço em crise.

Por preocupar-se com esses cidadãos excluídos dos processos de transmissão cultural e por acreditar que as experiências de leitura são extremamente importantes para que se possa construir a subjetividade dos sujeitos é que os mediadores culturais, em diferentes países do mundo e em distintos espaços em crise, atuam, como é o caso deste projeto que desenvolvi na unidade de internação socioeducativa. Pois se a família e o estado falham é preciso agir por outros meios.

Assim, quando líamos e conversávamos sobre infância ou família estávamos entrando em um território dolorido para todos, pois estar privado de liberdade é estar distante de quem se ama e também afastado da fase da vida que representa a pureza, a alegria, a magia e o sonho. Mesmo percebendo a tristeza no olhar dos garotos, via também a possibilidade de voltar seus olhares para dentro de si e retomar momentos que foram felizes a fim de recuperar situações que lhes permitiam identificar-se com os seus e com o que realmente eram, como neste escrito do menino Criolo sobre o dia em que trabalhamos a temática do amor.

Essa aula serviu para ajudar a pensar no sentimento que é o amor, e trouxe algumas boas lembranças, mais o mais importante é que reforçou que temos que dar valor para o amor porque ele é um sentimento verdadeiro que sinto por outra pessoa e essa outra pessoa sente por mim. Eu gosto de vir à aula porque a cada aula eu aprendo um pouco mais sobre os sentimentos e sobre a leitura que serve para ajudar no dia a dia de todos nós. (CRIOLO, 11.06.2016)

Michèle Petit, em sua obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), relata inúmeras experiências de leitura com distintos públicos de diferentes faixas etárias e demonstra através da análise de seus resultados o quanto as atividades com a leitura literária e o resgate da tradição oral das comunidades têm contribuído para o desenvolvimento da subjetividade dos participantes. Além disso, no caso dos adolescentes e jovens que vivem em espaços em crise, as experiências de leitura

tiram cada um de sua solidão, fazem-no compreender que esses tormentos são compartilhados pelos que estão ao seu lado, mas também por aqueles que encontra nas páginas lidas ou por quem as escreveu. Em mais de um caso, essas experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental. (PETIT, 2009, pág. 165)

O fato de perceber a literatura como possibilidade de reconhecer-se enquanto sujeito mexe com a subjetividade do indivíduo, forma e transforma a sua personalidade a ponto de interferir em suas vivências. Assim, os meninos do Case viram em si e no outro uma possibilidade de reconstrução que as leituras motivavam. Nas palavras do pesquisador Jorge Larrosa, trata-se de “pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos questiona acerca do que somos” (LARROSA, 2003, p. 25-26. Tradução nossa)²⁵. Assim, a leitura não pode ser vista apenas como algo que possibilita a evasão do mundo, mas sim uma forma de pensá-lo, com ele interagir e nele agir. Os garotos refletiam sobre suas próprias vidas e de como passariam a geri-las assim que tivessem uma nova oportunidade, mas não só ao saírem do espaço em crise que se encontravam, mas desde o momento em que foram tocados e (trans) formados. Assim podemos melhor compreender a escrita de Renegado, no dia em que lemos sobre liberdade.

Hoje eu vi que não há barreiras e nem muros que podem impedir meu sonho de ser livre totalmente e só quem está preso em mente ou fisicamente sabe o valor de sua liberdade e a vontade de conquistá-la. Hoje gostei muito da aula e de nós termos escrito um pensamento e botado num balão sabendo que pode cair e alguém vai ler e imaginar o que nós queríamos expressar. (RENEGADO, 03.09.2016)

Através das experiências de leitura torna-se possível o estreitamento do vínculo entre o mediador e os leitores participantes, principalmente, quando estes vivenciam espaços em crise e precisam sentir-se acolhidos por algo e/ou alguém que compartilha de seus medos, sonhos, desejos, anseios. Assim, foi, principalmente, pelo cuidado com a seleção dos textos a serem

²⁵ (...) pensar la lectura como algo que nos forma (o nos deforma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (LARROSA, 2003, pág. 25-26).

trabalhados nas oficinas que fizemos o encantamento surgir e a experiência acontecer. Cada texto tocava de maneira especial e distinta em cada um que se permitia envolver. Com muita ludicidade e também seriedade abordamos as temáticas escolhidas por eles permitindo que os textos os acolhessem da mesma forma que eles aos textos. Somente com a permissão de cada um é que a palavra pode tocar e transformar. Os meninos mostraram-se abertos ao novo e às possibilidades que os livros e as leituras lhes propunham.

Atingir e ampliar os horizontes de expectativas sempre foi nossa meta alcançada em cada encontro. A presença constante dos garotos nas oficinas e relatos diários dos meninos nos mostrava isso e nos dava a segurança para prosseguirmos. O contato entre mediador, leitor e texto foi a via condutora do trabalho. O envolvimento que tivemos extrapolou os textos e a troca de confiança entre todos os envolvidos permitiu que fôssemos tocados pela literatura e esta pudesse interferir em nossas subjetividades.

Respeitamos os gostos e sugestões de leituras dos garotos e fomos trilhando um caminho que quase sempre partia do *rap* e da literatura marginal para outras artes consideradas mais “clássicas” e academicamente aceitas como Literatura. Assim, em um mesmo encontro, por exemplo, ouvimos o *rapper* Emicida e o compositor Sebastian Bach; lemos textos do poeta contemporâneo marginal Sérgio Vaz e o grande clássico Machado de Assis. Dessa forma, a identificação e o reconhecimento do leitor com e no texto ocorreu naturalmente, pois o jovem leitor percebeu que a literatura pode e faz parte de seu mundo muito mais do que ele poderia imaginar, mesmo sendo ele um menor que cumpre medida socioeducativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações, deformações e transformações que os encontros com os meninos do projeto propiciaram que ocorressem em mim são imensuráveis. Passei da sensação de angústia e revolta do primeiro encontro à alegria e esperança do trabalho feito com amor e dedicação e que foi correspondido. Quando me referi aos amargos sentimentos iniciais, o fiz por dar-me conta de que estava em um lugar que abriga adolescentes que poderiam estar praticando esportes nas praças, frequentando escolas profissionalizantes, ajudando suas famílias e sendo felizes, mas ali estavam sendo vistos e julgados pela maioria da sociedade como aprendizes de bandidos que têm um alto custo para o governo. O que mais me revoltava nos primeiros dias era o fato de que se estes adolescentes talvez tivessem nascido em famílias estruturadas conforme a sociedade as quer - papai, mamãe, cachorro e filhinho – e com poder aquisitivo para seu sustento, não estivessem neste lugar. Contudo, ao longo dos encontros, esses sentimentos

tristes foram dando lugar à tranquilidade, à esperança, à certeza de que cada palavra, cada verso, cada história trabalhada fazia com que passasse algo no interior de cada um e que isso contribuía, de alguma maneira, para que pensassem em si mesmos como pessoas com possibilidades e não como alguém já determinado ao fracasso enquanto ser social.

Felizmente, notava em cada novo encontro, que a alegria ia tomando conta de mim e a certeza de que as experiências de leitura que nós trocávamos iam nos construindo e reconstruindo. Isso porque, retomando as palavras de Larrosa (2003), acredito que a leitura é uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, o que importa não pode ser apenas o que esse leitor sabe, mas principalmente, o que ele é. Valorizar os saberes de cada um, buscar suas histórias de leitura, suas memórias de infância, as cantigas e as brincadeiras foram o começo para estreitar uma relação de cumplicidade através da leitura. Não poderia deixar de lado o fato de que estava trabalhando com adolescentes, ou seja com quem acaba de deixar a infância para adentrar no mundo adulto. Essa transição também se manifesta como tempos de crise, pois as transformações hormonais contribuem para as instabilidades que se fazem ver e sentir. Assim, aproximar-se desses jovens buscando compreendê-los em suas individualidades foi também motivo de descoberta acerca de seus interesses de leitura.

As leituras literárias que realizamos, dentre tantas outras possibilidades, permitiram que nos inundássemos na magia das palavras através da imaginação que cada um foi capaz de criar. Também fomos capazes de deixar despertar em cada um, algumas sensações por vezes adormecidas, trazer à tona recordações que talvez acreditássemos nunca mais ser possível reviver. Os encontros com a leitura fizeram com que invadíssemos os espaços obscuros e, por vezes, inabitados de cada um de nós, principalmente, daqueles do grupo que eram considerados pouco leitores, além de privados de liberdade. Contudo, sentir-se tocado pelo que lemos não nos bastava, porque nos permitimos viver a experiência de leitura e ela só seria validada no momento em que percebêssemos que algo se passa com cada um, que se passava em nós.

Assim, para que as atividades que realizamos com o grupo de meninos fossem realmente consideradas proveitosas para a pesquisa, ou seja, que realmente pudessem mostrar resultados, esses sujeitos deveriam, antes de tudo, manifestarem o interesse em correr o risco, em aventurar-se pelas palavras a fim de que algo pudesse, como diz Larrosa (2011), lhes passar, ou seja, algo deveria ocorrer neles, a partir do encontro com um outro. Por isso, as escolhas dos textos e o modo como abordá-los foi de extrema importância, pois tão relevante quanto o texto é a relação do sujeito com o que ele vai ler. O leitor precisa colocar-se a si mesmo naquilo que vai ler. A sua subjetividade deve estar relacionada ao texto para que, enfim, a partir dele, o sujeito possa se (re) construir.

Assim, a cada encontro, era notável que algo se passava nos sujeitos que ali se encontravam privados de liberdade, entre os muros de concreto, as grades da segregação e as muralhas invisíveis do preconceito e do abandono. Algo se passava em seus interiores a partir das palavras que liam e das ideias que surgiam ao relacionar o texto com seus mundos, com suas memórias e com suas possibilidades. O brilho nos olhos, a postura mais firme e o andar mais seguro já revelavam tais mudanças, sem mesmo antes termos lido suas impressões diárias. Assim, acreditamos que esse “acontecimento” dentro de cada um é o que poderá libertá-los de suas próprias amarras e possibilitar o autorreconhecimento e a (re) construção de suas subjetividades.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e trad.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

_____. Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed: 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

_____. *Experiência e alteridade em educação*. Trad. Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

PETIT, Michèle. Un arte que se transmite. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 2, n. 1, p. 99-116, jan. / jun. 2006.

_____. *A arte de ler, ou como resistir à adversidade*; tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed.34, 2009.

_____. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

DE SAUSSURE A DUCROT: PRIMEIROS PASSOS

Dr. Jairo Eduardo Gomes Freitas Ramos (PUCRS)

1 PONTO DE PARTIDA: VALOR, SENTIDO, SIGNIFICAÇÃO

A divulgação de ideias de Saussure com a publicação do *Curso de Linguística Geral* serviu de base a inúmeros estudos linguísticos desenvolvidos ao longo do século XX.

O presente artigo revisita determinadas afirmações instigantes que estão na base do pensamento Saussuriano, mas que precisam ser bem entendidas para a compreensão de como tais ideias inspiraram Oswald Ducrot na elaboração da Teoria da Argumentação na Língua ou, mais recentemente, também conhecida como Semântica Argumentativa.

Uma das passagens instigantes que motivaram a publicação deste artigo foi a seguinte passagem do Escrito de Linguística Geral (ELG), com base nos escritos do Curso de Linguística Geral (CLG):

Nós não estabelecemos nenhuma diferença séria entre os termos *valor*, *sentido*, *significação*, *função* ou *emprego* de uma forma, nem mesmo com a *ideia* como *conteúdo* de uma forma; esses termos são sinônimos. Entretanto, é preciso reconhecer que o valor exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber, que uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardinal. Ela vale, por conseguinte ela implica a existência de outros valores. (ELG, 2002, p. 30).

Trata-se de uma passagem complexa porque traz conceitos basilares da Linguística e que funcionam tal como uma engrenagem para o funcionamento da ciência linguística. Esses conceitos fundantes – valor, sentido, significação -, que permeiam tanto as formulações teóricas atribuídas a Saussure, quanto as elaboradas por Ducrot e seguidores, são revisitados com o objetivo de compreender melhor a influência do primeiro sobre o segundo.

Cabe sempre ressaltar que foi a partir dos estudos de Saussure que a Linguística passou a ser reconhecida como uma ciência, com objeto e métodos próprios.

2 UM RETORNO À FONTE INSPIRADORA

Entre os estudos relativos à obra saussuriana, encontra-se a obra *Compreender Saussure a partir dos Manuscritos* (DEPECKER, 2012).

Nessa obra, Depecker (2012, p. 7) afirma que Saussure “é o autor de um Curso que ele não escreveu” – o Curso de Linguística Geral. Entretanto, segundo o autor foi esse livro que

permitiu a propagação das ideias que concedeu a Saussure o *status* de fundador da linguística moderna, influenciando diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a filosofia e a psicanálise (DEPECKER, 2012, p. 11). O Curso de Linguística Geral influenciou inúmeros intelectuais e, em consequência, suas ideias estão na base de inúmeros estudos que se desenvolveram ao longo do século XX. Também Ducrot (2009), ao tomar contato com sua obra, nos anos de 1960, inspirou-se em conceitos saussurianos, mais especificamente, no de valor e de relação, para elaborar uma teoria que hoje conhecemos como Semântica Argumentativa.²⁶

Saussure aborda com muita clareza os conceitos de língua e signo (dimensão do sistema linguístico abstrato) e também explica a língua em ação (dimensão do uso-fala).

A ideia de valor pode ser, inicialmente, explicada por uma passagem do CLG, quando Saussure faz uma analogia com um jogo de xadrez:

Primeiramente, uma posição de jogo corresponde a um estado de língua: os valores respectivos das peças dependem de sua posição no tabuleiro, da mesma forma, que na língua, cada termo tem seu valor oposição a todos os outros termos (enquanto) o deslocamento de uma peça é um fato absolutamente distinto do equilíbrio precedente e do equilíbrio subsequente. (CLG, 2006, p. 126).

O que Saussure quis demonstrar com isso? Certamente que o valor de um termo linguístico resulta da associação/relação que assume com o outro. Em outras palavras, combinando um termo A com um termo B, obtém-se um sentido; combinando o mesmo termo A com C, obtém-se outro sentido.

Quanto ao conceito de valor, para compreendermos a sua verdadeira natureza, é necessário admitir que as unidades linguísticas não podem ser apreendidas senão em suas relações com outras, que elas só existem, do ponto de vista linguístico, nessas relações.

Para Normand (2009, p. 79) ao termo unidade – que implica sempre a possibilidade de isolar elementos - preferir-se-á, o de valor, que supõe a existência de uma relação. Dizer valor é, por um lado, colocar uma “equivalência entre coisas de ordens diferentes”, traço que aproxima a linguística da economia política – “em uma, um trabalho e um salário; em outra, um significado e um significante”; é por outro lado, se colocar no âmbito de uma pluralidade de elementos independentes, pluralidade regulada de modo específico para cada língua: “Na língua, cada termo tem seu valor por oposição a todos os outros termos”.

²⁶ Embora se reconheça a importância dos estudos mais recentes desenvolvidos por CAREL e DUCROT (2005), conhecidos como Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), este artigo prioriza conceitos fundantes da Semântica Argumentativa sem entrar na questão da TBS.

O conceito de valor e o de diferença (negatividade) define para Saussure a verdadeira natureza da língua. Para ele, sistema resulta de um conjunto de diferenças de sons combinados a uma série de diferença de conceitos (SAUSSURE, 2006).

Consoante a mesma autora supracitada, se levarmos adiante esse pensamento da língua, a palavra (a unidade) não tem existência enquanto elemento positivo, isolável e diretamente observável. O que significa não é uma forma particular – no sentido em que sou é uma forma e era uma outra -, mas uma relação de formas: a significação não é ligada a uma forma em si, mas a diferenças entre formas:

Quando se diz que eles (valores) correspondem a conceitos, subentende-se que estes são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com outras formas do sistema; sua mais exata característica é a de ser o que os outros não são. (SAUSSURE, 2006, p. 162).

Em Saussure (2012, p. 13) percebe-se que não fica estabelecida nenhuma diferença tácita entre os termos valor, sentido, significação, função, ou emprego de uma forma, nem mesmo com a ideia como conteúdo de uma forma; esses termos são sinônimos. Entretanto, é preciso reconhecer que valor exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber que uma forma não significa, mas vale: esse é o ponto cardeal. Ela vale, por conseguinte ela implica a existência de outros valores.

Ora, no momento em que se fala de valores em geral, em vez de se falar, ao acaso, do valor de uma forma (que depende absolutamente dos valores gerais), percebe-se que é a mesma coisa colocar-se no mundo dos signos ou no das significações, que não há o menor limite definível entre o que as formas valem em virtude de sua diferença recíproca e material, e aquilo que elas valem em virtude do sentido que nós atribuímos a essas diferenças. É uma disputa de palavras (ELG, 2002, p. 30).

Para encerrar a presente seção faz-se mister lembrar a relação que Saussure faz entre linguagem e pensamento.

O pensamento se organiza com a linguagem e para podermos chegar ao conceito de signo, que segundo Saussure, que encontra-se no plano da abstração, valemo-nos das palavras por serem o meio mais concreto disponível para essa compreensão e estudo. Para chegar a tal conceito Saussure, voltou-se a Platão, no campo da Filosofia, a fim de poder compreender e posteriormente, relacionar à Linguística o conceito de identidade.

Quanto à significação, cabe-nos definir e estreitar a relação com o conceito de valor, já que esse é um elemento da significação e não termos sinônimos. Um signo só tem valor no

sistema somente se estiver relacionado a outros signos, pois a significação depende do valor. E esse valor do signo pode ser modificado, devido ao dinamismo da língua. É o que ocorre, por exemplo, com o termo “democracia”. Nos dias de hoje, certamente, esse termo tem um valor bem diferente daquele que lhe deu origem (demo + cracia).

O valor linguístico resulta da presença de outros signos, tanto no eixo associativo (paradigmático) quanto no eixo sintagmático.

Por isso, a noção de sistema implica a de relação, e da noção de relação decorre a noção de valor.

3 O QUE É DE SAUSSURE EM DUCROT?

A presente seção visa abordar a contribuição da teoria saussuriana para o desenvolvimento da Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot. Essa contribuição foi valiosa não apenas para as teorias da linguagem, mas também para outros estudos nas ciências humanas desenvolvidas durante o século XX.

Dos diversos conceitos saussurianos, destacam-se, neste estudo, os de relação e valor.

A Teoria da Argumentação na Língua aborda o conceito de “valor linguístico” de Saussure, por meio do olhar da alteridade, presente no diálogo O Sofista de Platão.

Ducrot (2009), grande estudioso da filosofia clássica, desenvolveu o conceito de valor argumentativo, a partir da relação construída entre entidades lexicais em um discurso. O sentido das palavras no discurso resulta justamente dessa relação. Cada item lexical tem a sua identidade reconhecida a partir do outro. Isso se equivale a dizer que para que exista o “ser” é preciso que exista o “não ser”. Assim sendo, se existe A, é porque existe B, C entre outros, criando um sistema linguístico, que é reconhecido como estrutura.

A teoria estruturalista de Ducrot (2009), que tem origem em Saussure, define a língua como um sistema que se estabelece pela relação de um termo com outro, isto é, pela interdependência dos termos. A função de um termo depende da função do outro. O valor, na teoria estruturalista de Saussure assimilada por Ducrot (2009) resulta da relação entre termos. Para exemplificar esse conceito, poderíamos tomar o termo “casa” associado ao de “palha” em “casa de palha”, que muda o conceito de casa significativamente (estrutura mais frágil, com menor proteção); já o termo “casa” associado ao de “pedra” em “casa de pedra”, assume a ideia de maior proteção (uma construção mais forte e complexa).

Segundo Barbisan (2014), baseada em *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, de Oswald Ducrot em colaboração com Jean-Marie Scheffer (1995), a

linguagem se apresenta como um sistema, e os signos só têm realidade linguística pelas relações que se estabelecem entre eles, chegando-se, desta forma, à noção de valor. (DUCROT; SCHEFFER, 1995). Ainda, para a autora, os significados são “puramente diferenciais” definidos “não positivamente por seus conteúdos, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. A sua mais relevante característica é a de ser o que os outros não são: são puros valores” (CLG, 2006, p. 23). Ao considerar signo como sendo constituído de significante e significado, como conceito do sistema linguístico, Carel e Ducrot (2002) mostram a sua oposição ao referencialismo e ao cognitivismo.

Para Carel e Ducrot (2002) as entidades linguísticas (palavras/expressões) não têm sentido fora do discurso, tem apenas significação e orientação para a definição do sentido. Assim, o sentido se dá no uso da língua, na associação dos termos, isso vale tanto para Saussure como para Ducrot posteriormente na sua teoria. Para eles, Carel e Ducrot (2002), o sentido está expresso no uso da língua e é nela que se encontra a significação, que são as diversas possibilidades que a língua oferece.

No conhecimento vasto em filosofia clássica, Ducrot (2009) encontra o conceito de alteridade, de Platão, presente no diálogo O Sofista. Esse conceito, Ducrot (2009) o percebe em Saussure em relação ao conceito de valor (capítulo IV da segunda parte do CLG). Em O Sofista, Platão acrescenta um quinto gênero às categorias fundamentais da realidade – o outro, constituído de uma natureza singular. (PLATON, 1993)

Assim nos diz Platão:

Da essência do Outro, diremos que ela circula através de todas, porque se cada uma delas, individualmente, é diferente das demais, não é em virtude de sua própria essência, mas de sua participação na natureza do Outro. (PLATON, 1993, p. 255e).

Conforme já abordado anteriormente, Ducrot (2009) herda da filosofia a concepção de “ser” cuja existência depende do “não ser”. Assim, na língua, tudo se constitui por diferenças ou negatividade. Ducrot (2009) percebe que era o conceito de alteridade que estava presente nos estudos de Saussure.

No Prefácio que Ducrot (2009b) escreve em 2009 para o livro O Intervalo Semântico: uma introdução para uma Teoria Semântica Argumentativa, é explicada a comparação de Saussure à noção de alteridade de Platão, constitutiva das ideias, ao valor de uma palavra que se opõe às outras. Na página 12, desse mesmo Prefácio, Ducrot (2009b, p. 12) afirma:

Se fala é, antes de mais nada, constituir seu próprio pensamento, obrigando outrem a nos enviar dele um reflexo, e se a língua tem por função primordial permitir esse jogo

de fala, o enunciado (tomado aqui como o protótipo da entidade linguística) nada mais é em si mesmo, senão uma alusão a outros enunciados – aqueles pelos quais ele quer ser continuado, esse futuro discursivo que projeta diante de si essa sombra de si mesmo que é sua única realidade.

Barbisan (2014) conclui apresentando a noção de valor como uma importante marca constituinte da Teoria da Argumentação na Língua até os dias de hoje, isto é, a noção básica/fundamental para a explicação da semântica linguística, além de outros conceitos como língua e relação, nas quais está implícita na noção de valor que contém a de negatividade/alteridade vinda desde a filosofia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo estudo realizado, vê-se que as pesquisas sobre Teoria da Argumentação na Língua (ANL) estão intimamente ligadas aos textos do Curso de Linguística Geral sobre significado e valor.

Embasado na noção de valor linguístico de Saussure, que percebe a alteridade concebida por Platão, Ducrot (2009) procura explicar o sentido das entidades lexicais e dos enunciados por meio das relações de semelhança e diferença. Segundo Ducrot (2009), o valor argumentativo representa uma orientação que a significação de uma entidade lexical dá ao discurso, tornando possível ou impossível uma continuação. A orientação argumentativa conduz a instruções que favorecem a compreensão do sentido dos enunciados. O valor argumentativo é entendido, desse modo, como sendo o nível fundamental da descrição semântica.

Por essa abordagem, é possível chegar à conclusão de que os termos valor e sentido são para Saussure e Ducrot sinônimos. Conforme Barbisan (2014), o sentido está na língua e não na exterioridade, fora da língua. Cabe reforçar aqui a ideia de antirreferencialismo da teoria de Ducrot (2009), para quem o importante é o sentido linguístico no discurso que resulta da organização das palavras para dar conta de terminada intenção. Por exemplo, no enunciado “o computador está sobre a mesa”, para Ducrot (2009) a descrição do enunciado não visaria o objeto-referência, mas sim o resultado desse enunciado num contexto linguístico. Esse mesmo enunciado, dependendo do contexto linguístico, poderia levar a sentidos variados. Um deles poderia ser a conotação de exibição de alguém, outra possibilidade poderia ser a de disponibilidade do material, entre outras.

Como é possível perceber, o valor linguístico de um termo resulta sempre de uma relação com outro (s). Quaisquer dois termos relacionados haverão o de produzir um sentido. Ducrot (2009), desenvolveu a sua teoria (ANL) a partir desses conceitos saussurianos, expandindo-os para os conceitos de enunciado e discurso. E, como a sua teoria é, antes de tudo, semântica, é uma teoria de sentido, trata-se de uma semântica linguística.

Muitos pesquisadores se questionam se Ducrot haveria ultrapassado Saussure. Essa dúvida é esclarecida com uma resposta negativa, pois Ducrot parte de conceitos saussurianos do CLG e cria uma outra teoria, original, única que parte de sentidos construídos pelo curso para encontrar na língua explicação para esses sentidos, formulando não apenas uma semântica de palavra isolada, como nos fala Barbisan (2014), mas uma semântica sintagmática original que provavelmente não foi idealizada por Saussure, mas inspirada por ele.

Assim nos fala Ducrot (2009a, p. 25) na conclusão do artigo Argumentação retórica e argumentação linguística, “Porque a verdadeira caverna, aquela que nos proíbe a relação com a realidade, aquela que nos obriga a viver no meio das sombras é, para mim, a linguagem.”

Enfim, fazendo uma analogia com O Sofista e Mito da Caverna 27 de Platão, pode-se concluir que a linguagem é muito complexa, com muitos aspectos a serem desvendados e será necessário sair da “sombra da caverna” para poder compreendê-la melhor.

REFERÊNCIAS

BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. (org.). *Curso de linguística geral (CLG)*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BARBISAN, Leci Borges. A presença de Saussure na teoria da argumentação na língua de Oswald Ducrot. *Matraga: estudos linguísticos e literários*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 34, p. 102-111, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17509/12900>. Acesso em: 20 maio 2019.

BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf. (org.). *Escritos de linguística geral (ELG)*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semântica argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semânticos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2002.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semântica argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semânticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

²⁷ Mito da Caverna: metáfora criada pelo filósofo Platão, que consiste na tentativa de explicar a condição de ignorância em que vivem os seres humanos e o que seria necessário para atingir o verdadeiro “mundo real” baseado na razão acima dos sentidos. (MADRID, online)

- DEPECKER, Loïc. *Comprendre Saussure*. Paris: Armand Colin, 2009.
- DEPECKER, Loïc. *Comprendre Saussure a partir dos manuscritos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- DUCROT, Oswald; SCHAEFER, Jean-Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil, 1995.
- DUCROT, Oswald. La sémantique argumentative peut-elle se réclamer de Saussure? In: SAUSSURE, Lois de. *Nouveaux regards sur Saussure*. Genève: Droz, 2006.
- DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5648/4116>. Acesso em: 20 maio 2019.
- DUCROT, Oswald. Prefácio. In: VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. Campinas: UNICAMP, 2009b.
- GODEL, Robert. *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale*. Genève: Droz, 1969.
- MADRID, Daniela Martins. *Do mito da caverna de platão às “novas prisões” do conhecimento enfrentadas na pós-modernidade: a necessidade da libertação*, online. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=00ec53c4682d36f5>. Acesso em: 20 maio 2019.
- NOTMAND, Claudine. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- PLATON. *Le Sophiste*. Paris: Flammarion, 1993.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. [S.l.: s.n.], 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

NASCIDA DA TORMENTA: GÊNERO E SUBVERSÃO NA LITERATURA FANTÁSTICA

Ma. Janaina Wazlawick Muller (FEEVALE/CAPES)

INTRODUÇÃO

O estudo em questão versa acerca da trajetória de uma personagem proveniente de uma obra de fantasia. Em tal narrativa, estão contidos elementos que aparentam não pertencer às vivências do cotidiano e que, portanto, poderiam estar além daquilo que é designado como habitual. Cabe destacar que, numa possível primeira impressão, pode-se entender que a utilização de uma obra desse cunho provoque estranhamento. Como uma narrativa tão mágica e, supostamente, desvinculada da busca científica, pode tornar-se fonte para análise? Como a sociedade pode enxergar-se num mundo que desafia as regras do dito real? Entretanto, para o desenvolvimento do estudo, entende-se a literatura fantástica como uma maneira de o sujeito representar e compreender a si mesmo por meio da subjetividade presente na trama. Nesse caso, salienta-se que a subjetividade é um elemento fundamental para a estruturação de ideias e da investigação de uma fonte literária, viabilizando a aproximação necessária para com a narrativa fantástica e seus vínculos com o cotidiano. Nas palavras de Pesavento (2005, p.129),

As sensibilidades se apresentam, portanto, como operações imaginárias de sentido e de representação do mundo, que conseguem tornar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido. [...] A força da imaginação, em sua capacidade tanto mimética como criativa, está presente no processo de reconhecimento do mundo a partir das sensibilidades.

No presente artigo, o objeto para a pesquisa é a saga *As Crônicas de Gelo e Fogo*, de autoria do estadunidense George R. R. Martin²⁸. A coleção é composta²⁹ por cinco volumes: *A Guerra dos Tronos* (2010), *A Fúria dos Reis* (2011), *A Tormenta de Espadas* (2011), *O Festim dos Corvos* (2012) e *A Dança dos Dragões* (2012). Como breve sinopse, tem-se o seguinte: num mundo fantástico existe um continente chamado Westeros, onde está localizada a nação Sete Reinos. Trata-se de um conjunto de territórios sob o comando de famílias nobres, subordinadas a uma família real. Houve um tempo em que o governo pertencera aos Targaryen, um grupo cujos membros eram notáveis pela habilidade de domar dragões. Com a extinção das criaturas, o poder dos Targaryen diminuiu, até que eles foram depostos em uma rebelião que

²⁸ George Raymond Richard Martin é escritor, editor e roteirista.

²⁹ Até o momento (17 nov. 2019), a saga *As Crônicas de Gelo e Fogo* está incompleta, sem previsão de lançamento dos próximos volumes.

envolveu toda a nobreza de Westeros. Os remanescentes da família acabaram mortos, e os poucos sobreviventes exilados em terras distantes.

É nesse contexto que vive *Daenerys*, de 13 anos. Ela, ao lado de seu irmão mais velho, Viserys, é a última Targaryen. No início de *A Guerra dos Tronos*, *Dany*³⁰ é uma menina frágil, que vaga por cidades desconhecidas em busca do apoio daqueles que ainda se recordam do poder dos Targaryen. O principal objetivo dos dois jovens é retornar a Westeros e reconquistar o poder. Viserys, por ser o primogênito e considerar-se o “Último Dragão” – aquele que detém o direito legítimo de governança e teria em suas veias o sangue dos dragões –, está disposto a tudo para ser reconhecido como o rei, e isso inclui vender a própria irmã para o líder de um povo nômade³¹, em troca dos homens e cavalos dos quais precisa para avançar sobre os Sete Reinos.

Assim, *Dany* começa as páginas da trama numa posição de subjugação. Apesar de compartilharem do nome da família, Viserys não a coloca no mesmo patamar que o seu: ao passo em que ele é o “Dragão”, a irmã se torna uma moeda de troca em benefício da reconquista. De fato, ela sequer conhece Westeros, visto que na ocasião da rebelião, sua mãe ainda a carregava no ventre. Foi num ambiente inóspito, em meio a uma violenta tormenta, que *Dany* veio ao mundo, sendo que o parto resultou na morte da matriarca. Por isso, Viserys a culpa, tratando-a de modo agressivo e fazendo com que *Dany* internalize uma perspectiva que a coloca como alguém destituído de vontades e ambições. Reflete-se que foi na turbulência que *Dany* nasceu, é em uma conjuntura árdua que ela é criada e será também nas turbulências e tormentas que a personagem se desenvolverá.

DAS DIRETRIZES E DISCURSOS

O gênero está associado a um conjunto de regulações orientadas por regras e valores, e características que determinam a divisão entre homens e mulheres. Nisso, tem-se a apresentação da Gaiola Normativa³², tratada aqui enquanto um confinamento delimitado pelas diretrizes regidas pela heteronormatividade, e que impelem o sujeito a cumprir uma série de requisitos

³⁰ No decorrer dos capítulos da saga, o autor George Martin utiliza o apelido *Dany* para se referir a *Daenerys*.

³¹ *Dany* desposa Drogo, o líder dos *dothraki*. Trata-se de uma tribo nômade cujo modo de vida baseia-se nos cavalos, tanto como transporte, quanto para alimentação. Para os *dothraki*, os cavalos são sagrados e representam a força e a capacidade de liderança.

³² A expressão Gaiola Normativa foi desenvolvida a partir das ideias de regulação e congelamento de gênero de Judith Butler (2001, 2010) e da atuação dos mecanismos de controle (SABAT, 2003, BUTLER, 2010). A Gaiola, portanto, consiste num confinamento que demarca a posição dos sujeitos, segundo os ditames criados e constantemente reiterados pelo corpo social.

conectados a aparência, conduta, desejos, ambições, entre outros elementos. Considerando a análise da personagem *Daenerys*, a abordagem da Gaiola volta-se especificamente ao feminino no realce de ideias culturalmente edificadas e tradicionalmente conectadas a mulher, tais como: permanência no espaço privado, dedicação exclusiva a tarefas domésticas e a busca por um romance heteronormativo. Estes são exemplos que, segundo Sabat (2003), foram instituídos com o objetivo de regular e normatizar. Na reiteração das ideias regulatórias, observa-se como o gênero feminino exerce influência na construção identitária da mulher, governando-a segundo um contexto e tornando-se “[...] uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”. (BUTLER, 2001, p. 155). A partir da divisão entre os gêneros, e nos discursos que tendem a fabricar (BUTLER, 2010) indivíduos, estabelecem-se disparidades que orientam modos (in) adequados para existir e mostrar-se ao mundo. Na narrativa de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, averigua-se que a regulação prescrita para o feminino atua na trajetória de *Dany*.

A personagem segue os códigos, ao menos no início. Ela nasce e cresce numa conjuntura marcada por regras que lhes são repassadas com o propósito de projetar uma identidade enquadrada nos preceitos. Para *Dany*, ocultar suas opiniões em uma conversa que conta com a presença de homens, ou aceitar quaisquer imposições na vestimenta e comportamento, revelam-se como consequências de seu gênero. É um olhar que compreende a Gaiola Normativa como uma estrutura naturalizada, conectando-se ao fato de que a personagem foi compelida a aceitar como verdade a fala que institui para homens e mulheres características dicotômicas, com atribuições e deveres específicos.

Logo em seu capítulo de estreia, o leitor descobre que *Dany* vive em isolamento: ela não tem contato com outras mulheres, a não ser com algumas escravas – ou seja, as poucas presenças femininas em sua vida encontram-se numa condição de subordinação. O restante de seu diminuto círculo social é constituído por Viserys e o comerciante que os acolheu, Illyrio. Os dois chamam-na não pelo nome, mas por “minha doce irmã” e “doce princesa” respectivamente. E, a partir das alcunhas, averigua-se que a palavra “doce” tem significado para a personagem, pronunciando e reforçando sua passividade. No trecho abaixo, tal passividade é enunciada na inexpressão de *Dany* – ela é embelezada para encontrar-se pela primeira vez com o futuro marido, chamado Khal Drogo, enquanto que os outros dois homens fazem comentários acerca de sua aparência,

– Ela é uma visão, Vossa Graça, uma visão - exclamou, dirigindo-se a Viserys. - Drogo ficará arrebatado.

– É magra demais - disse Viserys. [...] - Tem certeza de que Khal Drogo gosta das suas mulheres assim tão novas?
 – Ela já teve o seu sangue. Tem idade suficiente [...]. - Olhe para ela. Aqueles cabelos louro-prateados, aqueles olhos púrpuros.... Ela é do sangue da antiga Valéria, sem dúvida, sem dúvida... E bem-nascida, filha do antigo rei, irmã do novo, não é possível que não arrebatasse nosso Drogo - quando Illyrio largou sua mão, Daenerys percebeu que estava tremendo. (MARTIN, 2010, p. 44).

Embora o capítulo trate da perspectiva de *Dany*, os personagens falam dela como se a menina sequer estivesse presente. Seu medo diante do futuro é perceptível pelo tremer de suas mãos, mas *Dany* não é capaz de esboçar opinião por estar atrelada a imposição da Gaiola Normativa – que ordena que fique calada e acate as decisões de seu irmão. Ela foi dominada pela disciplina encerrada na tarefa de reconquistar o poder perdido dos Targaryen, aliada ao lugar que entende como natural, sendo a irmã do herdeiro do trono. Por conta disso, a personagem torna-se uma peça a ser manuseada e um corpo “[...] que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde [...]”. (FOUCAULT, 2009, p. 117). E, no propósito de fazer com que *Dany* continue no mesmo lugar, há uma constante regulação que restringe a interpretação do feminino aos atributos entendidos como apropriados. No texto abaixo, a regulação é exprimida no comportamento violento do irmão; o fragmento aborda o momento em que *Dany* está para encontrar-se com Khal Drogo, quando Viserys faz a seguinte fala:

– Khal Drogo tem mil cavalos e hoje vem à procura de um tipo **diferente de montaria** – estudou-a criticamente. – Ainda tem as costas tortas. Endireite-se – pôs-lhe a mão nos ombros e puxou-os para trás. – Deixe-os ver que agora tem a forma de uma mulher – os dedos do irmão roçaram levemente seus seios em botão e apertaram um mamilo. – Não me falhará esta noite. Senão, será mau para você. Não quer acordar o dragão, quer? - os dedos torceram-se, um beliscão cruel e duro através do tecido grosseiro da túnica. - Quer? - ele repetiu.
 –Não. – respondeu Dany **docilmente**. (MARTIN, 2010, p. 25, grifo nosso).

Dany é assediada, ameaçada e reduzida a um “tipo diferente de montaria”. E em sua resposta, ela se prende a um comportamento manso que expõe uma representação do feminino edificada culturalmente, ao basear-se em “[...] características como submissão e docilidade [...]”. (SABAT, 2003, p. 150). Para *Dany*, a ausência de questionamento ou a suposta aceitação das ordens de Viserys não é simplesmente uma reação natural motivada por sua personalidade, mas resultado de anos de disciplina e violência para que ela fosse inserida num cenário de regulação, inibindo condutas que não fossem condizentes com o discurso dominante. O contexto dela acaba se tornando efeito das ações da estrutura reguladora (BUTLER, 2010; SABAT 2003): ao posicionar-se como “dragão” e a garota como “montaria”, Viserys nomeia os limites da feminilidade de *Dany*, assinalando as propriedades que devem constituí-la. A

menina, portanto, não está sujeita somente às vontades de Viserys, mas aos preceitos heteronormativos de seu gênero, implicando num bloqueio de sua própria identidade, já que, “de fato, não fica claro que possa haver um ‘eu’ ou um ‘nós’ que não tenha sido submetido, que não tenha sido sujeitado ao gênero [...]”. (BUTLER, 2001, p. 160).

É na disciplina comunicada pelo despertar da fúria do “dragão” e na repetição frequente da docilidade de *Dany*, que se permite “[...] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade [...]”. (FOUCAULT, 2009, p. 118). Contudo, conforme se afirmou anteriormente, ela não permanece estável no lugar que lhe foi atribuído. A princípio, Viserys consegue o que queria e a menina se casa forçosamente com Drogo. Na cerimônia do casamento, em um ritual, são dadas oferendas à *Dany*, e ressalta-se um presente que se converterá em ferramenta para sua posterior deslocação: três ovos de dragão fossilizados – os animais estão extintos, o que torna os ovos extremamente raros. Com os ovos, ocorre a primeira aproximação de *Dany* com o símbolo de poder de sua família sem que este esteja atrelado às ameaças de Viserys.

O casamento forçado é uma representação da ação da Gaiola, mas reforça-se que a personagem não fica perpetuamente atrelada às condições heteronormativas. Mediante o casamento, ela se torna *khaleesi*³³ e, dessa maneira, conhece uma primeira manifestação de poder que se diferencia do exercício de poder articulado por Viserys. Como *khaleesi*, embora ela ainda esteja submetida a outras formas de controle, é viabilizado que *Daenerys* se desvincule gradualmente do ato disciplinar mais contundente em sua existência – o domínio de seu irmão. Ela se adapta ao choque cultural e vislumbra novos caminhos, ao passo em que Viserys não muda, agarrando-se a um domínio que ele imaginava possuir.

Em vista disso, *Dany* não pode ser limitada a uma existência regulada, pois, apesar dos significados do casamento e a despeito das dificuldades e da coerção, ela consegue rearticular “[...] os próprios termos da legitimidade e da inteligibilidade simbólicas.”. (BUTLER, 2001, p.156). A posição de *khaleesi* propicia liberdade e experiências advindas de um novo lugar, e *Dany* começa edificar sentidos que mesclam aquilo que ela foi com o que ela está se tornando.

O CAMINHO DO DRAGÃO: DESAFIANDO O CONFINAMENTO

Um dos primeiros indícios da transformação da personagem é exposto em um sonho, do qual se salienta o seguinte: “Podia sentir sua carne secar, enegrecer e descamar-se, sentia o

³³ Título dado à esposa do Khal. Seria um equivalente a “rainha” na cultura *dothraki*.

sangue ferver e transformar-se em vapor, mas não havia nenhuma dor. Sentia-se forte, nova e feroz.” (MARTIN, 2010, p.318). *Dany* descama porque a antiga pele já não lhe serve mais, dado que, na proporção em que se afasta e enxerga Viserys de jeitos que antes lhe eram ocultos – as fraquezas do irmão, a arrogância e a disciplina forjada, pensando que a violência dele não pode mais atingi-la –, permite que ela modifique a forma de entender os outros, a si mesma e a estrutura que a cerca: “esse deslocamento perpétuo constitui uma fluidez de identidades que sugere uma abertura à ressignificação e à recontextualização [...]” (BUTLER, 2010, p.197). Maiores aberturas para a transgressão se concretizam com a morte de Viserys: ele, diante de todo o *khalasar*³⁴, ameaça a integridade física da irmã – algo que era comum antes, mas que passa a ser inaceitável na nova posição de poder. Seu irmão é punido com a execução e a jovem, ao invés de pedir pela vida dele, se limita a observá-lo morrer, ao mesmo tempo em que reflete: “Ele não era dragão nenhum, pensou *Dany*, curiosamente calma.” (MARTIN, 2010, p.354).

Livre da influência de Viserys, ela expande seus horizontes e erige seu próprio poder. Uma situação importante para a trajetória da personagem, e que será determinante para suas ações no futuro da narrativa, é quando o grupo de Khal Drogo invade uma aldeia de pastores. Para os *dothraki* é tradição que numa invasão tudo se torne propriedade dos vitoriosos – incluindo as pessoas. Crianças viram escravas, homens são mortos e mulheres são violadas. *Dany* cavalga pela aldeia arruinada enquanto os companheiros de seu marido reúnem os espólios, e testemunha quando um dos homens agarra uma menina e a estupra em cima de uma pilha de cadáveres. Ela ouve os lamentos e gritos da jovem e tenta seguir em frente, mas não consegue,

Atrás deles, a moça que estava sendo violentada soltou um som de cortar o coração, um longo lamento soluçante que durava, durava, durava. A mão de *Dany* apertou as rédeas com força e virou a cabeça da prata.

— Faça-os parar - ordenou a Sor Jorah.

[...]

Do outro lado da estrada a jovem ainda chorava, numa língua aguda e cantante, estranha aos ouvidos de *Dany*. O primeiro homem já tinha se despachado, e o segundo tomara-lhe o lugar.

[...].

— Não quero que a machuquem - disse *Dany*. - Eu a reivindico. (MARTIN, 2010, p.470-471).

Percorrendo a aldeia, a *khaleesi* passa pela destruição e, ao deparar-se com os estupros, ordena que todos parem e que deixem as mulheres, exigindo-as para si a fim de salvá-las. Quando lhe é dito que está exagerando em suas ordens e que não pode resgatar a todas, ela

³⁴ Nome *dothraki* dado a uma tribo liderada por um *khal*.

responde, “- Sou khaleesi, herdeira dos Sete Reinos, do sangue do dragão - recordou-lhe Dany. - Não lhe cabe dizer o que eu não posso fazer.”. (MARTIN, 2010, p.471). Pouco após o resgate e a demonstração de poder, *Dany*, num acréscimo ao contínuo desvinculo dos elementos representantes do controle heteronormativo, vive uma segunda morte marcante na trama: seu marido, devido a uma infecção, falece. E, apesar de ser uma *khaleesi*, Drogo ainda era a principal autoridade e era pela influência dele que advinha o poder dela. Com a morte do líder, o *khalasar* se desfaz, as mulheres que ela salvara são estupradas e assassinadas, incluindo aquela primeira menina, e os cavalos e mantimentos são levados embora.

Entretanto, este, que poderia ser o fim para a personagem, torna-se a chance de um renascimento emblemático. Ao construir uma pira para queimar o corpo do marido, *Dany* coloca junto dele seus três ovos de dragão e, diante dos poucos remanescentes do antigo *khalasar*, entra na fogueira. Com o fogo a esquentar a pele, ela compreende que os braseiros nunca estiveram suficientemente quentes, porque “era do sangue do dragão, e tinha o fogo em si.” (MARTIN, 2010, p.566). No momento em que as chamas se espalham, o som de ovos rachando são ouvidos e, no que o fogo recua, os últimos membros fiéis se deparam com a menina, sem cabelos ou roupas, mas incólume – e com três pequenos dragões ao seu lado. É o suficiente para que não somente os *dothraki*, mas todos os presentes caíam de joelhos e reconheçam *Daenerys Targaryen* como sua líder. Nisso, constata-se que é preciso que ela se desligue do poder enunciado por outros para que seja capaz de trilhar uma rota que lhe é própria, num mundo cujo controle é majoritariamente masculino (SPECTOR, 2015).

Nos livros seguintes, *A Fúria dos Reis* e *A Tormenta de Espadas*, mesmo os dragões não garantem um caminho fácil para *Dany*, principalmente porque a jovem externa um objetivo maior: conseguir navios e soldados, para que possa concretizar a conquista de Westeros. De fato, com o nascimento dos dragões, *Dany* obteve a confirmação de que é ela, e não Viserys, quem deveria retomar o trono dos Targaryen. Além do mais, a personagem não pretende permitir que outros liderem em seu lugar – ela almeja obter o comando que sempre lhe foi negado.

Em *A Tormenta de Espadas*, *Dany* parte para Astapor³⁵, cidade localizada na Baía dos Escravos³⁶. E ao adentrar o lugar, ela se depara novamente com os horrores da escravidão. Relembra-se que durante toda a vida, *Dany* foi cercada por pessoas forçadas a todos os tipos de

³⁵Cidade pertencente à região da Baía dos Escravos. Enriqueceu pelo comércio de escravos e tornou-se especialmente famosa pela criação e venda dos Imaculados.

³⁶A Baía dos Escravos surgiu das ruínas de um antigo império e se transformou no maior centro de compra e venda de escravos do mundo conhecido. Na região, existem três cidades proeminentes e que lideram o comércio escravocrata: Astapor, Yunkai e Meereen.

serviço – do doméstico ao sexual. Contudo, na Baía dos Escravos, ela conhece um tipo específico de cativo: os Imaculados, garotos capturados ainda crianças, castrados e obrigados a treinar todos os dias para dominar o manejo da espada e da lança. Quando *Dany* conversa com o dono dos Imaculados, é revelado que eles não têm nomes e que o treino envolve assassinato de bebês. Percebe-se que a situação desses homens apura o olhar de *Dany* para o restante da cidade; em toda a parte, há crianças servindo, vestindo-se em farrapos e desnutridas, e até a condição de suas aias *dothraki* começa a incomodá-la, em razão de que qualquer servidão a remete aos Imaculados. Astapor expõe cruelmente para *Dany* uma realidade que já era conhecida, e que exige dela uma série de decisões vinculadas a sua posição de herdeira de Westeros: que tipo de governo quer realizar? E como criar esse governo? É justamente em Astapor que ela irá projetar essas respostas.

Dany quer o exército dos Imaculados, mas não nas condições que foram oferecidas. É nesse momento, em que ela conhece os senhores de escravos de Astapor, que a personagem executa uma de suas significativas transgressões. Com um dos dragões, ela assassina o mais proeminente entre os senhores de escravos, e o faz na frente de todo o exército de Imaculados. Em seguida, ordena aos outros dois dragões que invistam contra os demais mestres de escravos presentes, e discursa aos Imaculados:

– Imaculados! - *Dany* galopou a frente deles, com a trança de um louro prateado esvoaçando atrás, e a sineta tilintando a cada passo. - Matem os Bons Mestres, matem os soldados, matem todos os homens que tenham um chicote nas mãos, mas não façam mal a nenhuma criança com menos de doze anos, e arranquem as correntes de todos os escravos que virem. - Ergueu os dedos da harpia... E então atirou o açoite para longe. - Liberdade! - entoou. [...].
 – E por toda a sua volta, feitores fugiam, soluçavam, suplicavam e morriam, e o ar poeirento encheu-se de lanças e fogo. (MARTIN, 2011, p.292).

É dessa forma que *Dany* iniciará seu reinado. Ela acaba com o comércio escravocrata em Astapor e parte para outras cidades, libertando-as e tornando-se sua rainha, conquistando a lealdade e o apoio da população outrora oprimida. E, a cada nova conquista, surgem boatos acerca da rainha e de seus dragões, e seus feitos incendeiam aqueles que ainda são cativos, incentivando rebeliões. O nome de *Daenerys* cresce, preocupando líderes e governantes. A Rainha Dragão se torna uma ameaça, mas mesmo o poder alcançado não assegura que a liberdade predomine nos lugares pelos quais ela passou. Por esse motivo, *Dany* adia seu retorno a Westeros e resolve praticar o governo na Baía dos Escravos, a fim de descobrir se, no futuro, terá condições de reinar sobre os Sete Reinos – e é assim que a personagem atravessa a narrativa de *A Dança dos Dragões*. Ela nega os navios que lhe são oferecidos e as oportunidades de

retornar à Westeros, porque sabe que diversos senhores de escravos descontentes planejam sua derrocada para retomar o poder e o comércio. E *Dany* está consciente de que, se não puder manter o domínio sobre as poucas cidades que compõem a Baía dos Escravos, não poderá impor sua liderança sobre os lordes de Westeros. Assim, ela permanece. Reina. Conquista. Faz alianças. Constrói um caminho que a aproxima, se não em distância, ao menos em influência, do Trono de Ferro.

Ao terminar a leitura da saga, constata-se que a trajetória de *Dany* foi labiríntica. Desde a dócil princesa de *A Guerra dos Tronos* até a líder que acabou com a Baía dos Escravos em *A Tormenta de Espadas*, foram diversos os obstáculos e perdas. E toda superação e triunfos provocaram transformações – as quais se refletiram no constante acréscimo de títulos: “Todos de joelhos para Daenerys Nascida da Tormenta, a Não Queimada, Rainha de Meereen, Rainha dos Ândalos, dos Roinares e dos Primeiros Homens, Khaleesi do Grande Mar de Grama, Rompedora de Algemas e Mãe de Dragões.” (MARTIN, 2012, p.135)³⁷. Por fim, *Dany* alcança a posição de rainha e desestabiliza a estrutura de ordem, levando em conta, no que toca ao mundo de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, que “um governo absoluto de uma mulher é um acontecimento quase inédito. *Daenerys Targaryen* é um exemplo notável e perigoso em todos os sentidos, porque sua própria existência põe em risco a atual estrutura de poder.” (SPECTOR, 2015, p.184)

Dany concretiza o descentramento da estrutura das cidades. E seu ato é tanto rebelião contra a ordem estabelecida quanto resistência – porque ela enxergava-se nas pessoas que não eram entendidas como indivíduos, e porque quer edificar um reino que não se baseie na subjugação daqueles que a sociedade julga como “fraco”, “dócil” ou excluído. A ação de *Dany* institui fronteiras em um poder que não conhecia limites; um poder que era capaz de ordenar que crianças fossem castradas e treinadas arduamente, e que bebês fossem assassinados sem qualquer culpa. Segundo Bauman (1999, p.16), “a resistência à definição coloca um limite à soberania, ao poder, à transparência do mundo, ao seu controle, à ordem.”.

Os atos de *Dany* são motivados pela consciência de que, embora experimente o gradual reconhecimento de compartilhar do “sangue do dragão” e saiba que ser uma rainha é seu dever como Targaryen, ela deve negar a interpretação que Viserys fazia do exercício de governo. Verifica-se seu desejo de construir um formato particular de autoridade no trecho do terceiro livro, *A Tormenta de Espadas*, pouco antes de a personagem efetuar a negociação dos

³⁷ Trecho retirado de *A Dança dos Dragões*.

Imaculados em Astapor. No fragmento, ela dialoga com um cavaleiro que está ao seu serviço, chamado Jorah Mormont,

- Estive só durante muito tempo, Jorah. Completamente só, tirando o meu irmão. Era uma coisinha tão pequena e assustada. Viserys deveria ter me protegido, mas em vez disso machucava-me e assustava-me mais ainda. Ele não devia ter feito isso. Não era só meu irmão, era meu rei. Por que os deuses criam os reis e as rainhas, se não for para proteger aqueles que não conseguem fazer isso por conta própria?
- Alguns reis criam-se a si mesmos. Foi o que Robert fez.
- Ele não era um verdadeiro rei - disse Dany com desdém. - Não oferecia justiça. Justiça... É para isso que os reis servem. (MARTIN, 2011, p.287)

Ela pondera acerca do comportamento de Viserys, sobre a violência que sofreu e o tipo de poder que quer exercer. Por isso, ao invés de partir para a terra natal com seus Imaculados, ela quer aprender a governar. A personagem não fica exclusivamente presa ao nome Targaryen e ao passado, mas edifica uma liderança que será resultante das experiências dela enquanto sujeito. E ressalta-se que suas transgressões não estão restritas a um círculo íntimo, e expandem-se ao afetar lugares, cidades e incontáveis sujeitos – o que faz com que *Dany* não apenas transforme a compreensão do gênero feminino, mas a compreensão de sujeito que dominava as regiões nas quais ela adentra. Por ter adquirido a vivência de ser subordinada à violência, e ter presenciado a escravidão e o exercício brutal da disciplina, foi viabilizado para *Dany* o questionamento da dita ordem – e a possibilidade de reverter e desconstruir o que os líderes anteriores impuseram como verdade. De acordo com Bauman (1999, p.68), a respeito daqueles que destoam da ordem instituída,

Eles não questionam apenas uma oposição aqui e ali: questionam a oposição como tal, o próprio princípio da oposição, a plausibilidade da dicotomia que ela sugere e a factibilidade da separação que exige. Desmascaram a frágil artificialidade da divisão. Eles destroem o mundo.

Dany busca destruir o mundo que ela conheceu e que era caracterizado pelas separações que demarcavam espaços e atribuições: entre aqueles que poderiam agir com liberdade e aqueles que deveriam submeter-se e obedecer; entre os que detinham a posse do corpo alheio e os que poderiam ser vendidos e comprados; entre o violentador e violentado, o forte e o fraco. Ela experimenta os lados da balança e compreende que a longa sucessão de líderes, todos lutando entre si para chegar ao topo, é como uma roda que jamais para de girar. *Dany* toma para si o objetivo de destruir a roda, isto é, destruir o sistema que legitima o ciclo. É este o motivo que a torna perigosa – porque não se trata somente da herdeira dos Targaryen, mas de uma

“khaleesi”, da “Mãe dos Dragões”, da “Quebradora de Correntes”, e de todas as perturbações e subversões que estão por detrás desses títulos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Daenerys Targaryen passou por grandes acontecimentos. No decorrer da análise, acompanharam-se descobertas e tragédias, e os significados que puderam ser atribuídos às experiências da personagem. Visualizou-se a reiteração, o questionamento e a transgressão dos discursos heteronormativos, os obstáculos e sofrimentos que a instituição das normas pode provocar, e as rotas possíveis para subverter identidades pré-estabelecidas.

A personagem inicia seus primeiros passos na trama como uma princesa atrelada a um confinamento, o qual foi nomeado e desenvolvido por meio da noção de Gaiola Normativa. Enquanto princesa, um primeiro olhar poderia estabilizá-la na posição de docilidade e subjugação, perpetuando a reiteração de um discurso que visa vincular o feminino a tais atributos. Entretanto, na tradução das sensibilidades presentes nos debates acerca do gênero, foi possível averiguar como *Dany* descentra as expectativas ditas tradicionais, e vai além, visto que ela questiona o sistema que orienta sua realidade e se propõe a modificá-lo.

Conclui-se que *Dany* é contraditória por construir novos significados para os papéis definidos, o que faz com que a personagem não possa ser encaixada numa perspectiva única. E, neste decurso, entende-se que *As Crônicas de Gelo e Fogo* possui múltiplas perspectivas enquanto literatura fantástica. *Daenerys*, os momentos que marcaram sua trama e os personagens e grupos que cruzaram seu caminho, convertem-se em elementos que viabilizam uma forma de experimentar o cotidiano. Assim, através da abordagem do protagonismo de uma personagem em uma literatura fantástica, averiguaram-se as dissidências e transgressões não de uma princesa, de uma *khaleesi*, ou mesmo de uma rainha – mas de uma jovem mulher que ousou descobrir o que estava além das grades que a rodeavam.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTIN, George R.R. *As Crônicas de Gelo e Fogo: Guerra dos Tronos*. Livro um. São Paulo: LeYa, 2010.

_____. *As Crônicas de Gelo e Fogo: A Fúria dos Reis*. Livro dois. São Paulo: LeYa, 2011.

_____. *As Crônicas de Gelo e Fogo: A Tormenta de Espadas*. Livro três. São Paulo: LeYa, 2011.

_____. *As Crônicas de Gelo e Fogo: A Dança dos Dragões*. Livro cinco. São Paulo: LeYa, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades*. Revista Tempos Acadêmicos, Criciúma, n.3, 2005. p.127-134.

SABAT, Ruth. *Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade*. 183f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

SPECTOR, Caroline. *O poder o feminismo em Westeros*. In: LORDER, James (Org.). *Além da muralha: explorando o universo de As Crônicas de Gelo e Fogo*. São Paulo: LeYa, 2015. p. 183-202.

DA NEGAÇÃO DE SI E O DESFAZER UTÓPICO: TRADIÇÃO E MEMÓRIA EM *O SÉTIMO JURAMENTO*, DE PAULINA CHIZIANE

Ma. Jéssica Schmitz (UFRGS)
Dr. Daniel Conte (UFRGS)

O INÍCIO DO CAMINHAR

Foi no ano de 1975 que as vozes de África, depois de séculos silenciadas, puderam, finalmente, ecoar aos quatro cantos que a independência foi conquistada. As ruas de Moçambique, ávidas e cheias de luz, puderam respirar aliviadas com o fim da guerra. A ideia pelo menos era essa, alcançar a independência, ver a sociedade organizada, livre de qualquer injustiça. Foi isso que os intelectuais revolucionários, unidos à FRELIMO – frente de libertação de Moçambique – buscaram durante mais de dez anos nas guerrilhas pela África afora. Contudo, após a proclamação da independência, momentos delicados se seguiram. Ora, não se pode negar que dar o grito de liberdade e se ver livre do domínio colonial é já uma grande conquista, no entanto, essa independência não chegou da forma esperada.

O sonho utópico, colocado em curso na Casa dos Estudantes do Império³⁸, passou longe de ser alcançado. A utopia ficou no passado e com o fim das lutas de libertação, os objetivos mudaram e a nação moçambicana, recém liberta, defrontou-se com a cruel realidade de um país deixado às avessas. Toda a questão colonial fez surgir indivíduos deslocados, que não se reconheciam mais como sendo de África. Ao passo que as lutas de libertação iam ganhando força, movimentos de reafirmação dos sujeitos foram surgindo, assim como se intensificou a necessidade de esquecimento da carga demasiadamente pesada que o processo imperial arrastou consigo.

No entanto, a memória coletiva que permeia os espaços sociais e faz parte da própria formação dos sujeitos não pode ser apagada, o que se confirma com a sobrevivência

durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas. A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. (POLLAK, 1989, p.3)

³⁸ A casa dos Estudantes do Império foi criada pelo governo de Salazar fim de conseguir aliados políticos. A CEi era formada por jovens estudantes africanos que saíram de África com o objetivo de estudar na metrópole portuguesa.

E foram justamente os discursos oficiais que começaram a ser (re)ditos, por meio de movimentos de repensagem colonial. O silenciamento mútuo teve sua ruptura e, por conta da falta de adequadas condições de vida, o africano passou a revoltar-se contra o domínio colonial. É importante mencionar que, em se tratando desse silenciamento, precisa-se levar em conta que o “silêncio não é ausência de palavra. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (ORLANDI, 2007, p. 102). Algo que se tornou insustentável, uma vez que a população africana era obrigada a agir em conformidade com a ideologia portuguesa.

É na CEI que as frentes de luta pela libertação se formaram. Assim como o MPLA³⁹, a FRELIMO teve papel decisivo contra o colonialismo, pois contrapôs o governo português que governava Moçambique há mais de 400 anos. Devido às intensas lutas comandadas pelos movimentos de libertação de Angola e Moçambique, em 25 de abril de 1975, com o que foi denominado de a Revolução dos Cravos⁴⁰, o regime do Estado Novo foi derrubado.

Com o pós-independência, a liberdade sonhada por aqueles que a gestaram não chegou como se pensava. Ainda existe, de fato, certa dependência sistêmica, visto que a nova nação não conseguiu firmar um caminho social e político, devido à falta de condições e à escassez de recursos em que foram deixados. Logo após a conquista da independência, muitos foram os problemas encontrados em relação à política do país. Seguiram-se dias com intensas lutas civis, até que, de fato, fossem eleitos os primeiros “administradores” da nova nação.

Muitos escritores africanos de língua portuguesa utilizam suas narrativas para retratar tanto o que foi o período colonial como os acontecimentos pós-independência e ajudam, ainda, na construção e representação de uma identidade nacional, visto que não se tem uma história oficial em África, mas sim uma história contada pela perspectiva do colonizador. Para Bauman (2005, p. 27), “a identidade nacional foi desde o início, e continuou sendo por muito tempo, uma noção agonística e um grito de guerra” e foi por intermédio das literaturas africanas de língua portuguesa que esse grito pode ser dado. A obra *O Sétimo Juramento*, escrita pela moçambicana Paulina Chiziane, foi publicada pela editora Caminho, no ano de 2000, e apresenta Moçambique no contexto pós-guerra em que valores são confrontados com ideias maniqueístas. Perguntada sobre suas obras, a autora diz não ser escritora, e, sim, contadora de histórias.

Dizem que sou romancista e que fui a primeira mulher moçambicana a escrever um romance (*Balada de Amor e Vento*, 1990), mas eu afirmo: sou contadora de histórias e não romancista. Escrevo livros com muitas estórias, estórias grandes e pequenas.

³⁹ MOVIMENTO PELA LIBERTAÇÃO DE ANGOLA

⁴⁰ A Revolução de 25 de abril depôs o regime ditatorial do Estado Novo.

Inspiro-me nos contos à volta da fogueira, minha primeira escola de arte.
(CHIZIANE, 2000, capa)

A malha narrativa apresenta um contexto histórico-social, que apresenta uma organização política muito enfraquecida e desorganizada. A sociedade moçambicana representada traz à tona uma gama de elementos que se erguem sob a perspectiva distópica. Importante salientar que, em se tratando dessa representação, Roger Chartier (2002) afirma que “temos duas concepções do que seria representação: representar algo ausente ligando essa ausência à memória e representar simbolicamente através de signos e significados atribuídos às coisas”. É através da figuração de personagens que representam essa sociedade que se adentra em um espaço mítico, em que passado e presente se misturam em um movimento acerca da reafirmação dos valores e das crenças da sociedade moçambicana.

A DESCONSTRUÇÃO UTÓPICA: NEGAÇÃO DE SI E O OBSCURO CAMINHAR

“A ilusão de um amanhã melhor há muito murchou, por isso o msaho morreu em Zavala. Por todo o lado impera a força das armas e a pirataria das armas. Evaporou-se a água que refresca os destinos da humanidade, tudo é fogo” (CHIZIANE, 2000, p. 11). Este trecho introdutório, escolhido por Chiziane para iniciar seu livro, deixa claro que a realidade vivida em Moçambique, assim como em outros países "recém-libertos", distancia-se da promessa de igualdade e liberdade fomentada pela geração da utopia. Apesar de a independência ter sido conquistada, a muito custo, o colonialismo causou uma desestruturação social tão grande, que impossibilitou a criação de uma nação desenvolvida. É através de personagens que contemplam um universo ora real ora imagético, que se adentra em um universo movido pela dicotomia entre o passado utópico e o presente distópico.

O livro, *O Sétimo Juramento*, inicia remetendo a um passado que assombra a sociedade: a arma de fogo que servia para proteger, mas ao mesmo tempo dilacerar vidas; os gritos de paz; a violência que não cessa, e se tem aqui violências múltiplas, como a negação do direito de ir e vir, o direito à escola, à liberdade, à vida. E onde estão os sonhos? Mães, cansadas de lutar, projetam nos filhos as suas utopias. São os jovens, os operários de amanhã que lutarão por mais dignidade, por mais sonhos, por mais vida. E como bem coloca Chiziane, “para conquistar o amanhã é preciso arregaçar as mangas para vencer a batalha de hoje” (CHIZIANE, 2011, p.14). Esse trecho já faz com que se percebam as características da ficção de Paulina Chiziane: uma narrativa que evoca a realidade de seu país.

A história gira em torno de uma família que vive em Maputo, em uma pequena camada da sociedade que possui status econômico e que teve ascensão financeira por meio de um

sistema corrupto. Na narrativa aparecem as seguintes personagens principais: David, o pai; Vera, a esposa; Vó Inês e os filhos Suzy e Clemente; e as secundárias: Lourenço; Mimi, Cláudia. É por meio da trajetória de cada uma dessas personagens que adentramos no universo criado por Chiziane; universo que faz refletir sobre como os indivíduos são corrompíveis e, ao mesmo tempo, têm uma capacidade de reconstrução impressionante.

O tempo narrativo de *O Sétimo Juramento* abarca um período de bastante hostilidade em Moçambique, tendo transcorrido 16 anos do pós-guerra entre a RENAMO⁴¹ e a FRELIMO. No decorrer da história, há contrapontos entre o passado e o presente, entre a tradição africana e o catolicismo, entre riqueza e pobreza, corrupção e integridade. E quem vai figurar nesse espaço e trazer a cabo a análise de muitas dessas questões é a personagem David, que representa uma sociedade que sofre com os efeitos do sistema colonial. Durante a ditadura imposta por Salazar, questões voltadas à religiosidade africana, à tradição, eram condenadas, dessa forma, muitos sujeitos acabaram por silenciar sua identidade de origem, para não serem perseguidos pela política colonial. Rita Chaves reflete sobre essas questões, afirmando que

o processo de submissão demanda ações que conduzam a uma total desvalorização do patrimônio cultural do dominado. No limite, ele deve ser desligado de seu passado, o que significa dizer exilado de sua própria história. No lugar, acenam-lhe com a possibilidade de integrar uma outra, mais luminosa, mais sedutora, cujo domínio lhe asseguraria um lugar melhor na ordem vigente. A artificialidade se impõe, desfigurando o sujeito que tem cortada a ligação com seu universo cultural sem chegar jamais a ter acesso efetivo ao universo de seu opressor. O artifício, quando eficiente, transforma o colonizado numa caricatura. Daí que, para Fanon, a libertação está diretamente associada ao momento em que se percebe a armadilha e se decide escapar desse jogo perverso. E o primeiro passo se dá na revalorização da tradição rompida, que nunca é completamente destruída, uma vez que ficam sempre, mesmo que dormindo sob a terra, alguns traços desse inventário. (CHAVES, 2004, p. 148)

Essa revalorização da tradição rompida, à qual Fanon, sendo citado por Chaves, se refere é observada na malha narrativa de Chiziane. Embora David tenha “substituído” sua alcunha de batismo para os povos africanos, a questão do nome é levada muito a sério, uma vez que ele – o nome – legitima a existência e integralidade do ser: “Nome é herança sagrada. É matéria, espírito, vida e morte. Através dele os mortos se encarnam e os vivos transmigram. Nome é anterioridade e posterioridade. Em resumo, é o universo inteiro em poucas palavras” (CHIZIANE, 2000, p. 83). Passagem essa que vai ao encontro do que Cassirer afirma sobre a significação do nome.

O nome pode desenvolver-se para além deste significado mais ou menos acessório da posse pessoal, na medida em que é visto como um ser substancial, como parte

⁴¹ Resistência Nacional Moçambicana.

integrante da pessoa. Enquanto tal, pertence à mesma categoria que seu corpo ou sua alma. (1992, p. 68)

É já a partir da análise do nome dessa personagem que se entra em contato com as características que acompanham David até o final da narrativa: um sujeito fragmentado. Esse pai de família é diretor geral de uma empresa estatal que está passando por uma forte crise trabalhista, crise que ele mesmo cunhou. Os funcionários ameaçam iniciar a greve pelo fato de estarem há seis meses sem receber salário. David é a personificação daquilo que se chama desfazer utópico, uma vez que desvia dinheiro da própria empresa para pagar a festa de aniversário para a mulher, destoando daquilo que foi o projeto utópico: país livre de corrupção, independente e com direitos iguais para todos.

Os seus não recebem há apenas seis meses. Muito pouco tempo. Comparando com outros directores ele é um santo. Os motivos destes atrasos têm a sua razão de ser. Tirou alguns fundos para adquirir uma viatura nova e celebrar condignamente os quarenta anos de Vera, sua esposa. Tomou outros fundos para comprar ações de um grande empreendimento. Não se trata de fraude, nem de roubo. Foi uma transferência de fundos, uma espécie de empréstimo para criar capital, cuja reposição será feita na devida hora. (CHIZIANE, 2000. p. 14)

Na passagem anterior, observa-se que a personagem é corrupta e instaura, na empresa, um sistema opressor que não destoa muito do pensamento colonial. Aqui entra outra faceta do pós-guerra, pois surge uma camada dominante que se aproveita dos recursos do povo e abusa do poder para enriquecer. O que chama a atenção, pensando em todo sacrifício feito para que a independência fosse alcançada, é que essa “burguesia” era composta, na maioria, por ex-combatentes das lutas de libertação.

Sem entrar nas polêmicas abertas em torno das teorias da póscolonialidade, interessamos apenas discutir aspectos da realidade que se abre após a independência, e sobretudo quando o tempo se marca pelo desencanto. Assim chegamos aos anos 90 que viriam consolidar a sensação de perplexidade diante da inviabilidade do projeto acalentado. A continuidade da guerra, as imensas dificuldades no cenário social, o esvaziamento das propostas políticas associadas ao estatuto da independência, a incapacidade de articular numa concepção dinâmica a tradição e a modernidade compuseram um panorama avesso ao otimismo. (CHAVES, 2004, p. 157)

Essa problemática instaurada na sociedade com o pós-guerra está evidenciada na passagem do livro em que a personagem David se lembra dos tempos de guerrilha e confirma o momento em que a utopia ficou no passado e só aparece vez em quando em alguns resquícios da memória.

Imagens de um passado de glória correm na mente como fotografias. Treinos militares e guerra contra o colonialismo, marchas, combates. Sabotagem. Comícios. Discursos.

Palavras de ordem. Euforia, sonhos, convicções. Vitória final sobre o colonialismo. Delírio colectivo no dia da celebração da independência. Recorda com saudade as sessões de estudo em grupo das políticas revolucionárias. Recorda a linguagem antiga. Camarada comandante, camarada pai, camarada esposa, camarada chefe. Muita amizade, solidariedade, camaradagem verdadeira. Naquele tempo tinha o coração do tamanho de um povo, mas hoje está tão pequeno que só alberga a si próprio. Agora a palavra povo é um simples número, sem idade nem sexo. Sem sonhos nem desejos. Apenas estatística. – No tempo da revolução investi. Agora estou na fase do egoísmo. Quero colher tudo o que semeiei. (CHIZIANE, 2000, p.15)

Existe, ainda, nesse contexto apresentado por Chiziane, um borramento da memória, uma vez que David vivenciou de perto as lutas de libertação, fez parte daquela elite que lutou contra Salazar, contra o sistema colonial, isso de fato está fixado na memória, mas opta por silenciar esse “passado” histórico, pois, no fundo, é um passado que o assombra, visto que ele não luta por mais nada. David tinha o coração do tamanho do mundo, mas passou a pensar unicamente em si. Não guarda mais em si o antigo guerrilheiro. Esse borramento da memória aparece também nos momentos em que ele silencia a sua tradição, negando assim a sua origem, e acaba condenando aqueles que falam em misticismo ou qualquer que seja a menção ao tradicionalismo africano. Essa negação aparece quando David, por desespero, procura seu amigo Lourenço em busca de uma saída para a crise da empresa. Lourenço lhe fala sobre os mortos, de sorte e azar, sobre magia. David, em pensamento, lamenta: “um bom católico, um bom intelectual transformado em irracional” (CHIZIANE, 2000, p. 44).

Pode-se dizer, com isso, que, no fundo, é um passado que o afronta e o intimida, pesando-lhe na consciência, uma vez que ele acaba por desconstruir toda a ideologia cunhada nos suspiros da revolução.

A guerra foi vencida, mas levou consigo os ideais, a camaradagem, a solidariedade e deixou o egoísmo. Essa personagem abandonou a utopia para usufruir de coisas, que, segundo David, foram conquistadas: “este estatuto de diretor não foi dádiva, foi conquista. Lutei para a liberdade deste povo” (CHIZIANE, 2000, p.15), e o que restou daquele jovem de antes é um mau pensamento que prefere esquecer. Todo aquele discurso revolucionário fica no esquecimento. David representa um período em que as questões sociais estão em luta com as questões políticas, em que a identidade está em crise, em contraste com uma memória pretensa ao esquecimento. Em se tratando de David, pode-se dizer que o

passado tende, por vezes a ser olhado ou com algum desconhecimento – a memória é curta, e certas memórias são para esquecer – ou com uma visão mais ou menos maniqueísta, que considera apenas o sentimento de uma certa culpabilidade, e o necessário investimento de remissão e dessa “culpa” histórica. (LEITE, 2012, p. 140)

Talvez essa falta de comprometimento com sua geração cause em David essa culpabilidade, mas a realidade é que ele tem tanta gana pelo poder que essas memórias são silenciadas. Até por que, por meio do seu movimento de rememoração dos tempos da guerrilha, ele se depara com os próprios conflitos internos, que figuram durante praticamente toda narrativa. Toda vez que se sente ameaçado ou, então, quando está prestes a tomar alguma decisão duvidosa ele recorre à memória seja para refletir seja como peso na consciência, o que se justifica pelo fato de que “essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados”. (POLLAK, 1989, p. 2)

A greve na empresa está prestes a ultrapassar as fronteiras do diálogo possível. As reivindicações dos funcionários são muitas e, ao questionar os demais diretores da empresa sobre as exigências dos empregados, a memória mais uma vez traz lembranças traumáticas.

Ninguém diz nada e David mergulha na onda de medo. O lençol de lodo caminha rápido em direção ao seu nome, ao seu prestígio. Na mente correm-lhe imagens do passado: reuniões clandestinas por ele dirigidas nas fábricas para sabotar o sistema. Ativismo de primeira linha. Ódio à classe dominante do antigo sistema. Hoje ele é patrão e sente que vai ser escorraçado do poder tal como fez aos colonos, pelas mesmas razões, pelas mesmas ações. Com os mesmos cantos e gritos. Com os mesmos slogans e palavras de ordem. Com a mesma fúria do povo oprimido. (CHIZIANE, 2000, p. 33)

David, ao se deparar com essa possível greve, lança-se em uma busca insana para conseguir resolver essa situação e voltar a ter *status*. Para compreender a dicotomia existente nessa personagem, abre-se um parêntese para colocar que a família de David é católica e adotou o *modus vivendi* europeu, uma vez que não só David, mas também sua esposa Vera negam as tradições de Moçambique. É na dualidade catolicismo x tradição africana que ocorre a transfiguração de David.

Movido pela ganância e pelo medo de perder seu cargo, David vai em busca de auxílio para resolver seu problema e é justamente seu amigo Lourenço que lhe faz o primeiro convite para entrar em contato com um adivinho, magia branca, um curandeiro. Na conversa entre os dois amigos, contudo, esse assimilacionismo cristão aparece por meio da fala de David, que não acredita na tradição africana. Pensando em voz alta, David afirma: “sou cristão, jurei renunciar todas as manifestações do diabo” (CHIZIANE, 2000, p. 47). A partir desse momento, entra-se em contato com outra faceta da personagem: um sujeito que silencia sua tradição e nega seu nome de batismo, um sujeito deslocado. Mas quando lhe convém, ele recorre à tradição: “David quebrou os tabus, deu uns passos em direção ao proibido e provou. Gozou o

prazer das coisas escondidas. Não cometeu nenhum crime, apenas seguiu os caminhos dos antepassados da história” (CHIZIANE, 2000, p. 117).

Não tendo encontrado outra saída, é na tradição africana, por meio da magia negra, que ele se lança para reconquistar o seu poder.

Nos mortos está a minha segurança. Preciso de resgatar a minha sombra perdida para me defender da fúria dos operários. Os meus crimes foram descobertos, não tenho protecção na igreja, nem na lei, nem na sociedade, nem na família. Os brancos foram feitos para o céu, para as nuvens e deuses celestes, mas os negros foram feitos para os defuntos, para as raízes e deuses terrestres. A magia negra e o único caminho que resta. (CHIZIANE, 2000, p. 74)

Por meio dessa transmutação da personagem, percebe-se uma característica deixada pelo sistema colonial e teorizada por Homi Bhabha: o surgimento de indivíduos híbridos, que estão em um “entre-espaço”. David ora nega a tradição africana ora recorre a ela, por vezes assume a tradição africana, por vezes, ignora-a, o que lhe confere o posto de sujeito fronteiriço, uma vez que ele não está nem totalmente dentro de um espaço nem totalmente fora. Ele transita em dois ambientes.

São esses embates fronteiriços que conferem a David a impossibilidade de reconhecimento de si, e é por isso, por essa falta de linearidade que David caminha entre a fronteira cultural e não consegue se “encontrar” na sociedade em que vive: “é nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente” (BHABHA, 2003, p. 24).

Percebendo que os adivinhos apresentados por Lourenço não dão conta de ajudá-lo, David faz sua iniciação na feitiçaria. Para que tenha sucesso, ele é obrigado a fazer seu sétimo juramento:

Através de um ritual de iniciação em Massinga, a terra dos grandes mágicos, David presta o sétimo juramento: o da feitiçaria, “a escola dos governadores da vida”. Ele, que já havia prestado seis – do batismo, da bandeira, do matrimônio, da revolução, da nação, da competência e do zelo – terá que prestar o sétimo a fim de assegurar o poder e ascender ao saber e ao prazer. (MATA, 2001, p. 189)

O sétimo juramento exige muito mais que uma simples iniciação à feitiçaria, pois de David são exigidos sacrifícios de sangue, que envolvem a própria família e que vão revelar a personalidade da mulher e do filho Clemente, que terão de enfrentar as forças do mal para que a vida faça sentido novamente.

O poder almejado por David fica inatingível, uma vez que ele não mais consegue se livrar da feitiçaria. Quanto mais se envolve, mais se afunda. É por causa do filho que ele se vê envolto na própria loucura. O filho, renegado pelo pai, é aquele que traz vida para a família, que acaba com os feitiços lançados por David. O final trágico da personagem se contrapõe à ascensão de Clemente. O positivo e o negativo de uma sociedade que ainda tenta se (re)erguer.

À LUZ DO OBSCURIDÃO – VERA E CLEMENTE

Contraopondo-se à loucura de David aparece Vera, a esposa. Personagem que traz em si diversos questionamentos sobre a vida e sobre sua condição de mulher em uma sociedade patriarcal. Na obra, Chiziane apresenta essa relação dicotômica entre homem e mulher, marido e esposa e traz à tona questões pertinentes sobre a força do feminino.

Ela é submissa e apanha do marido. Essa agressão fica nítida na seguinte passagem do livro: “De repente Vera sente algo a explodir no seu rosto de seda. Corre para a casa de banho e pega uma toalha para estancar o sangue que corre pelo nariz” (CHIZIANE, 2000, p.40). O marido lhe agrediu por conta de uma conversa que tiveram momentos antes.

É a partir disso que se observa a condição submissa de Vera, uma vez que ela não reage à agressão do marido, ao contrário, preocupa-se por ele ter saído de casa após o acontecido e não voltado. No fundo, Vera sabe que sua condição de esposa amorosa e dedicada é no fundo humilhante: “Ser adulta e ser tratada como atrasada mental por um marido rico é deprimente” (CHIZIANE, 2000, p. 19).

Contudo, após anos de omissão e a doença misteriosa do filho fazem Vera assumir outra postura. Assim, o desejo de ajudar o filho se sobrepõe à preocupação que tem em relação à opinião do marido. Fator determinante na narrativa, uma vez que a personagem se lança aos quatro cantos de sua terra, a fim de encontrar uma resposta para os problemas que afrontam Clemente. É justamente nessa busca que lhe são reveladas não só as verdades sobre seu filho, mas também aparece toda a obscuridade que envolve David: “um nas costas do outro traindo-se. O marido buscando feitiços. A mulher varrendo feitiços. Pai e filha na magia negra. Mãe e filho na magia branca. Paz e pobreza contra guerra e riqueza. A justiça vence sempre” (CHIZIANE, 2000, p.201).

Nesse sentido, dois pontos se interligam: a imersão de David na feitiçaria e a busca de Clemente pela compreensão de si. Nesse contexto, está Vera, uma mulher que se reconecta com seu passado e, a partir disso, reconstrói e projeta seu presente e seu futuro. Algo que se justifica pelo próprio significado de seu nome: Vera, que provém do latim *Verus* e significa verdadeira,

o que faz todo sentido uma vez que essa personagem vai em busca da verdade. Ela, com a ajuda da avó Inês, auxilia o filho Clemente a se reconectar com os antepassados, e os dois, mãe e filho, tentam expulsar os maus espíritos que imperam sobre a família.

Na passagem que segue, observa-se a transformação de Vera, quando se dá conta de que durante todo o tempo a verdade estava a sua frente, mas por força do destino, ela não quis enxergar.

- Meu filho, olha para mim. Somos do mesmo sangue e vieste do meu ventre. A mim coube a cegueira e a ti a clarividência. Os meus olhos habituados a coisas comuns não viam mais do que a superfície. No meu mundo de resignação, via no teu pai o meu herói, meu santo, meu rei e príncipe. Hoje compreendo tudo e eu juro: vou mover todas as forças para vencer esta loucura, verás. (CHIZIANE, 2000, p. 198)

Clemente, que é a reencarnação de *Mungoni*, o guerreiro, decide seguir seu destino, indo em busca do reencontro com o passado. Essa personagem, que traz na significação de seu nome aquele que é cheio de misericórdia, já não sofre mais com os trovões, assim como David já não tem mais forças para lutar contra a feitiçaria.

Diretamente ligado a toda trama narrativa, Clemente, considerado o filho possesso e renegado pelo pai representa a quebra de paradigmas de uma sociedade com os valores cívicos e morais rompidos. É na personagem de Clemente que se percebe o (re)aflorescimento das tradições de Moçambique, que durante muitos anos ficaram “silenciadas” por conta da colonização além disso é Clemente que serve como elo no que tange (re)estabelecimento de vínculos perdidos no tempo e no espaço.

CHEGADA: À GUIA DE CONCLUSÃO

A guerra foi vencida, mas levou consigo os ideais, a camaradagem, a solidariedade e deixou o egoísmo. David abandonou a utopia para usufruir de coisas, que, segundo ele, foram conquistadas: “este estatuto de diretor não foi dádiva, foi conquista. Lutei para a liberdade deste povo” (CHIZIANE, 2000, p.15), e o que restou daquele jovem de antes é um mau pensamento que prefere esquecer. Todo aquele discurso revolucionário fica no esquecimento. David representa um período em que as questões sociais estão em luta com as questões políticas, em que a identidade está em crise, em contraste com uma memória pretensa ao esquecimento.

Esse poder almejado por David fica inatingível, uma vez que ele não mais consegue se livrar da feitiçaria. Quanto mais se envolve, mais se afunda. É por causa do filho que ele se vê envolto na própria loucura. O filho, renegado pelo pai, é aquele que traz vida para a família,

que acaba com os feitiços lançados por David. O final trágico da personagem se contrapõe à ascensão de Clemente. O positivo e o negativo de uma sociedade que ainda tenta se (re)erguer.

A personagem Clemente, por meio dos signos que a compõem, aparece como um grito libertador não só da independência em si, mas também da libertação de correntes impostas ao africano no cerne de sua raiz, de seu espírito.

Na narrativa *O Sétimo Juramento*, aparecem David e Clemente, pai e filho, duas personagens que se contrapõem: uma representa o lado obscuro da sociedade, a corrupção; outra, a luz. Nessas duas personagens, veem-se representadas, também, a utopia e a distopia. David se entrega à feitiçaria e não consegue mais se livrar dela. Assim acontece também com a sociedade moçambicana. A independência não dá conta de resolver todos os problemas surgidos nas colônias e, por isso, não consegue se erguer. Por outro lado, Clemente representa a esperança, a possibilidade de que é possível se buscar um caminho novo.

Os países de África travam lutas diárias contra os problemas deixados pelo colonizador e, com isso, tentam se reerguer. Não obstante, os problemas relacionados à identidade, à cultura e à hibridização dos sujeitos se tornam um obstáculo para que esses processos possam se erguer sob a égide da nação. Nessa perspectiva, a literatura africana exerce papel fundamental, pois através de obras que representam as muitas narrativas que compõem a sociedade, os indivíduos se reconhecem e conseguem desenvolver, novamente, uma relação de identificação com a sua terra.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. *O Bazar Global e o Clube dos Cavalheiros Ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CHARTIER, Roger. *À Beira da falésia*. A história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002.

CHAVES, Rita. Pepetela: romance e utopia na história de Angola. In: *Revista Via Atlântica*: Porto Alegre, 1999, n° 2.

CHIZIANE, Paulina. *O Sétimo Juramento*. Lisboa: Caminho, 2008.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades & Escritas Pós-Coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MATA, Inocência. O *Sétimo Juramento*, de Paulina Chiziane – Uma alegoria sobre o preço do poder. In: *Revista Scripta*: Belo Horizonte, 2001 V. 4. n.º. 8. p. 187 – 191

ORLANDI, Eni, Puccinelli. *As Formas do Silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: _____. *Estudos Históricos*. N. 3, Rio de Janeiro: 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: _____. *Estudos históricos*. N. 10, Rio de Janeiro, 1992.

PROCESSOS METONÍMICOS NA CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA: UM OLHAR SOBRE A PROPAGANDA DO PROUNI 2018

Juciano Rocha Professor (UFGD/CAPES)
Dr. Marcelo Saparas (UFGD)

1. INTRODUÇÃO

Por meio da linguagem, é possível não apenas construir realidades, mas também as modelar. Tal perspectiva demonstra o poder que a linguagem possui e, ainda, o poder que as pessoas que dela fazem uso possuem. Em um mundo no qual o poder pode ditar o que as pessoas fazem ou pensam, compreender como a linguagem se constitui como ferramenta de dominação é trabalho importante nas agendas de pesquisa contemporâneas (KLEIMAN, 2013).

O presente trabalho, ao recorrer a um suporte triplo de análise, insere-se no campo da Língua Aplicada e tem apoio da Linguística Sistêmico-Funcional, da Gramática do Design Visual e da Linguística Cognitiva. Assim, compreende-se a linguagem como uma manifestação complexa em que apenas uma teoria não consegue dar suporte (MOITA LOPES, 2006).

Assim, a problemática aqui enfatizada parte do pressuposto de que a linguagem está cada vez mais multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e, por isso, é necessário desenvolver meios para sua análise. Deste modo, o *corpus* deste artigo configura-se como uma imagem, publicada em junho de 2019 na rede social *Instagram*, pelo Ministério da Educação (doravante MEC), acerca das inscrições para o Prouni. Esta imagem causou uma celeuma no momento em que publicada, pois suscitou questões relativas à raça e, ainda, racismo.

Ao partir da problemática ocasionada em um contexto de linguagem, o presente artigo tem como principal objetivo analisar uma imagem veiculada pelo MEC, tentando perceber se sua construção manifesta ideologias de cunho racista ou não. Para isso, além da construção imagética, o foco cairá sobre as metonímias que a compõe, uma vez que, como a linguagem não consegue dar conta da realidade como um todo, ela tende a projetar recortes, e tais recortes são considerados como Metonímias Conceptuais (FENG, 2017).

A seguir haverá uma revisão teórico-metodológica sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, relacionando-a à Gramática do Design Visual e à Linguística Cognitiva. Assim, alguns conceitos-chave serão desenvolvidos a fim de, no próximo subtópico, valerem como base de análise para a imagem do MEC. Ao fim, é feita uma pequena discussão sobre o potencial de análises de imagem e sua relação com as metonímias conceptuais de modo a apreender suas possibilidades e aplicabilidades.

2. REVISÃO DA LITERATURA

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL, GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E LINGUÍSTICA COGNITIVA: ENTRELACES.

Desde a década de 1960, a Linguística, com a onda funcionalista, lança seu olhar para a linguagem de modo a apreender os efeitos de sentido dos atos comunicativos em suas relações contextuais. Nessa perspectiva, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), proposta por M. A. K. Halliday e colaboradores, veio conceber a linguagem como “[...] um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais” (CABRAL; FUZER, 2014, p. 21). Assim, a noção de que a língua e a estrutura social estão particularmente relacionadas possibilita reflexões sobre a interferência da língua na estrutura social e vice-versa.

Por conseguinte, para a LSF, quando faz uso da linguagem e do sistema linguístico o falante ou escrevente visa a determinadas funções. Para Halliday (1994), tais funções são chamadas de “metafunções” e se organizam em três: a ideacional, cujo princípio é projetar na linguagem representações do campo da experiência; a interpessoal, na qual a finalidade consiste em relacionar-se com os outros e, por fim, a textual, tendo como subsídio a organização de informações. Nesse sentido, essas três metafunções relacionam-se diretamente com dois contextos: o da situação, mais imediato, e o da cultura, mais amplo (CABRAL; FUZER, 2014). Desta forma, cabe ressaltar que o contexto da cultura, mais amplo, refere-se às informações de cunho sócio-histórico e cultural que envolvem não apenas práticas associadas a países e grupos étnicos, mas também práticas institucionalizadas em grupos sociais como a escola, a família, a igreja, etc. (CABRAL; FUZER, 2014, p. 28). Tais perspectivas são caras pois possibilitam visualizar a linguagem enquanto representação de uma experiência de mundo, projetada para determinados falantes, sob dada organização, e envolta em um contexto mais particular, perpassado por ideologias e interferências de ordem estrutural mais ampla.

Com o avanço da tecnologia, a linguagem se modifica. As interações se constroem, se mantêm e interagem por meio de imagens. Enxurradas de conteúdos imagéticos são fomentadas a cada dia e é possível dizer que o mundo já se configura por meio de imagens. Essa constatação é, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), algo natural. Para eles, o mundo está cada vez mais modal, ou seja, utilizando-se de outros recursos que não a língua escrita, seja imagens, sons, gráficos etc. Dessa perspectiva, cabem reflexões sobre as imagens que a todo momento circulam aos olhos.

Ao partir das considerações de Halliday, Kress e Van Leeuwen (2006) constroem um sistema de análise de imagens levando em consideração as três metafunções propostas pelo autor. Assim, Kress e Van Leeuwen procuraram “[...] desenvolver uma estrutura descritiva que possa ser usada como uma ferramenta para análise visual. Tal ferramenta será usada com um fim prático, mas também analítico e crítico” (PINHEIRO, 2015). O caráter crítico a que os autores se referem alude à preocupação com o poder que envolve a linguagem, bem como com os participantes presentes ou projetados englobados nesses atos.

Assim, em relação a esse aparato teórico-metodológico proposto por Kress e Van Leeuwen, a imagem é vista sob a perspectiva de projetar simultaneamente as metafunções ideacional, representando determinada visão ou experiência de mundo, a interpessoal, que chama a atenção para os sujeitos sociais presentes ou potenciais inseridos na imagem bem como aos seus destinatários e, por fim, a textual, representando a estrutura imagética em sua relação parte-todo, assim como ângulos e enquadre.

Há muito a se considerar em uma imagem quando se leva em consideração a metodologia de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]). Contudo, neste trabalho, o foco cairá nos atores sociais enfocados na imagem e, ainda, nos efeitos de sentido que esses atores projetam quando justapostos. Conforme Kress e Van Leeuwen, a imagem, diferente de um signo linguístico, é altamente motivada uma vez que o seu produtor escolhe e organiza os elementos que a compõe. Neste sentido, faz-se pertinente refletir que “o modo como representamos os atores sociais nas imagens explicita a maneira como o produtor do texto multimodal lida com e trata das imagens dos atores sociais” (SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 62). Já o processo de justaposição refere-se à sintaxe da imagem, ou seja, à “combinação de imagens nos textos multimodais” (idem, p. 66). Silvestre e Vieira (2015, p. 67) chamam a atenção para a relação estabelecida por essa combinação uma vez que “a sintaxe visual ora articula-se por processos associativos ou metafóricos, ora por padrões metonímicos, que estabelecem certa relação de sentido pela posição de contiguidade ocupada pelas imagens”.

Assim, nessa relação seja associativa, seja metonímica, focaremos nas relações metonímicas que compõe a imagem alvo de análise. Para isso, a relação entre as metonímias e a Linguística Cognitiva deve ser levada em consideração. Os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980), especificamente com a publicação da obra *Metaphor We live by*, que revolucionou os estudos sobre Metáforas e Metonímias ao relacioná-las ao modo como apreendemos a realidade, contribuíram grandemente para a área da Linguística Cognitiva. Desde então, vários trabalhos têm sido desenvolvidos (re)pensando a Metáfora em seu caráter Conceptual, ou seja,

em âmbito da experiência humana. Poucos trabalhos, contudo, foram desenvolvidos até então no que concerne à Metonímia Conceptual.

Espera-se, neste viés, contribuir com algumas pontuações nos estudos acerca das relações entre a imagem e a Metonímia Conceptual. Nesta área, especificamente, destaca-se o trabalho de Feng (2017), em que o pesquisador desenvolve estudos sobre a relação da representação visual com o caráter metonímico da linguagem. Assim, ele retoma o conceito de metonímia para a Linguística Cognitiva, no qual “é considerada como sendo ‘um processo cognitivo que evoca um frame⁴², e não meramente uma questão da substituição de expressões linguísticas” (PANTHER; RADDEN, 1999, p. 9 *apud* FENG, 2017, p. 448, tradução nossa). Diferente das Metáforas, no entanto, sua principal função parece ser a de prover acesso a uma entidade conceptual, o **alvo**, por meio de outra, a **fonte**, em um mesmo **domínio** ou modelo cognitivo idealizado (MCI) (Kövecses, 2010, p. 173 *apud* FENG, 2017, p. 448). **MCI** são representações mentais relativamente estáveis que abarcam teorias sobre o mundo (EVANS; GREEN, 2006). São *idealizados* na medida em que: a. consistem em abstrações relativas a uma gama de experiências que reiteradamente vivenciamos, permitindo nos não só categorizar e raciocinar, como também interpretar situações e reagir de forma mais ou menos adequada e; b. não abarcam a representação de cada instância de uma dada experiência. Por conseguinte, não se encaixam perfeitamente a todas as situações e não abrangem toda a complexidade da realidade.

Deste modo, diante da impossibilidade de representar todos os membros de uma categoria em imagens visuais, todas as representações visuais são necessariamente parciais e, assim, metonímicas (FENG, 2017).

A experiência humana é, em termos sociosemióticos, configurada por meio de processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Para Kress e Van Leeuwen (2006), no âmbito das representações visuais, há dois processos: os Narrativos, em que se foca na ação dos participantes e os Conceptuais, configurando relações de subordinação (Classificatório), de parte-todo (analíticas) e simbólicas. Nestes processos inúmeras metonímias se articulam e se associam para conferir à imagem parte de seu significado. A seguir, será apresentada a imagem, bem como uma proposta de análise que leve em conta: os contextos situacional e cultural; os atores sociais e as metonímias conceptuais.

⁴² Representação mental do nosso conhecimento de mundo (MINSKY, 1975, p. 355)

3. A PROPAGANDA DO PROUNI

A imagem abaixo foi divulgada pelo Ministério da Educação, via redes sociais, em 13 de junho de 2019. Ela é fruto de uma propaganda maior, em forma de audiovisual, na qual o participante, enquanto anda pelas ruas, explica e informa sobre as possibilidades de se ingressar no ensino superior pelo Prouni (Programa Universidade Para Todos). Assim, enquanto ele caminha, pequenas imagens representando partes de outras pessoas são sobrepostas ao seu corpo, ingenuamente, dando a ideia de pluralidade.

Neste viés, é interessante, portanto, voltar um olhar crítico à Figura 1 uma vez que ela é instrumento, também, de uma visão de mundo.

Figura 1



Fonte: MEC. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bypr-flh7Og/>. Acesso em: 20/10/2019.

4. METODOLOGIA

Será analisado a imagem divulgada pelo Ministério da Educação, via redes sociais, em 13 de junho de 2019. A análise partirá dos elementos linguísticos na busca de entender como os aspectos sintáticos e morfológicos se inter-relacionam na produção de diferentes significados, perpassando pelos elementos visuais e sua conexão com os elementos linguísticos e considerando os processos metonímicos até atingir as ideologias e hegemonias transmitidas pela imagem. Desta forma, a análise contempla micro e macro elementos do anúncio selecionado.

5. A ANÁLISE DA IMAGEN E A MULTIMODALIDADE

Conforme, a Linguística Sistêmico-Funcional, um texto está diretamente ligado a seus contextos tanto imediato (situacional) quanto cultural. Nesse sentido, desvincular essa materialidade com o contexto que o entorna (e que o compõe) é praticamente impossível. A fim de se considerar o contexto de situação, é necessário se ater a três variáveis, segundo Halliday (1989, p. 12 *apud* CABRAL; FUZER, 2014, p. 29): campo, relações e modo. A primeira remete à atividade que está sendo desempenhada pelos participantes, à natureza da ação que está ocorrendo e ao seu objetivo. A segunda refere-se aos participantes: quem fala ou escreve, quem ouve ou lê; quais papéis desempenham; qual o grau de proximidade têm e, ainda, quais os graus de distância social e de formalidade pode-se observar. A terceira relaciona-se com o modo como a linguagem se veicula: papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal) (CABRAL; FUZER, 2014, p. 30). Na imagem, percebe-se portanto que há dois participantes (um ator social representando uma mulher negra, estudante, e uma mão branca representando um ator social graduado) e, na variável *campo*, a estudante está à espera de algo – incrições para o Prouni – a fim de conseguir, assim como o participante dois, se graduar. Quanto à variável *relações*, fica evidente que há dois papéis sociais distintos: o da estudante e o do graduado. Contudo, ambos os papéis são potencializados de significado quando leva-se em consideração a questão da cor. De um lado, um ator social graduado e branco; de outro, uma estudante negra. Por fim, a variável *modo* corresponde à imagem com meios verbais e não verbais. Em um contexto mais amplo, cabe uma reflexão sobre os aspectos culturais inerentes a essa imagem. Ao trazer à imagem a figura de um ator social negro a fim de relacionar-se com conceitos de um programa

que dá bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de baixa renda, recupera-se o esteriótipo da pobreza que é reproduzido sobre os negros.

Cabe a ressalva feita por Kress e Van Leeuwen acerca da problemática dos atores sociais, uma vez que quando representados revelam a visão de mundo do criador da imagem. Deste modo, atentar-se à representação destes atores pode revelar a ideologia que a imagem carrega.

Partindo dos estudos de Feng (2017), em consonância com Kress e Van Leeuwen, pode-se pensar nas metonímias existentes na imagem deste modo, no caso do processo narrativo: *ação*, a mão com diploma (MOMENTOS DE UMA AÇÃO PELA AÇÃO INTEIRA) e *reação*, quando se foca no sorriso da participante (REAÇÃO POR EMOÇÃO).

No que concerne aos processos Conceptuais, tem-se a relação de subordinação que se cria ao justapor a imagem da mão com o diploma ao corpo da estudante. Assim, seja a estudante ou a mão “graduada”, ambos representam uma dada categoria (MEMBRO DE UMA CATEGORIA PELA CATEGORIA). Além disso, as considerações sobre os processos parte-todo (analíticos) são essenciais quando leva-se em consideração as roupas e os atributos que caracterizam determinado ator social, o portador. Neste caso, a estudante apresenta os atributos da mochila e do macacão para designá-la como este ator social; a mão, por outro lado, possui os atributos do terno, do diploma e, ainda, do anel de ouro, que conferem um estatuto social alto em relação ao ator social estudante.

Por fim, os processos simbólicos emergem da relação entre a participante negra, estudante, não graduada e possivelmente humilde, com a mão que representa estatuto social mais alto, com graduação e poder monetário. Neste sentido, em uma visão mais ampla, os processos simbólicos chamam a atenção para as ideologias que estão institucionalizadas em uma dada comunidade. Aprender como a construção dessa imagem se dá é, também, aprender como a sociedade brasileira se configura. Para Feng, 2016, p. 445:

Diferentemente das palavras simbólicas, os recursos visuais são principalmente icônicos e necessariamente parciais, pois é impossível reproduzir a realidade (Feng e O’Halloran, 2012; Kress, 2010). Mais importante, os criadores de sinais visuais sempre escolhem entre uma variedade de opções disponíveis motivadas por seus interesses (Kress, 2010: 67).

5. CONCLUSÃO

A presente análise possibilitou, ainda que de modo pequeno, uma compreensão sobre o papel das imagens em reproduzir discursos. O *corpus* possibilitaria discussões inúmeras sobre

a questão dos jogos de cor, dos planos de fundo, das relações topológicas e, ainda, tipográficas. Contudo, para um trabalho de poucas páginas, foi frutífero verificar como as metonímias se relacionaram de maneira a reiterar um estereótipo de ator social.

Nesta linha, ainda há muito a que se pesquisar sobre as representações visuais. Em um mundo cada vez mais imagético, a possibilidade ser coagido ou de reproduzir determinadas ideologias ou padrões investidos de preconceito é grande. Assim, cabe verificar como essas imagens se constroem e, ainda, como os atores sociais estão nelas representados.

Em termos de ideologias e aspectos hegemônicos, os produtores de imagem aparentemente buscam um rompimento com os tradicionais tipos de imagens produzidas para instituições educacionais, nos quais somente pessoas brancas eram apresentados ao público como prováveis universitários em potencial. Evidencia-se a busca por um novo tipo de público-alvo: mulheres negras, por exemplo. Das tendências da mídia atual apontadas por Fairclough (1995) identifica-se, principalmente, a democratização pelo fato de existir a tentativa de eliminação de marcadores verbo-visuais de prestígio tradicionalmente usados, pois existe um predomínio da informalidade, seja ela nas imagens ou no texto escrito, o que inclui o slogan. Contudo, atentar-se ao modo como se dá essa democratização ou, ainda, ao modo como as representações dos “novos” atores sociais são postas na imagem constitui uma tarefa a ser empreendida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Henrique Santos e SILVA, Marcos Antônio Da. Metáforas Multimodais Sobre a Reforma Da Previdência Social No Brasil: Uma Análise Semântico-Cognitiva No Gênero Charge. *Signo*, v. 44, n. 79, p. 73–85, 2019.

EVANS, Vyvian; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edimburg: Edinburgh University Press, 2006.

FENG, William Dezheng. Metonymy and visual representation: towards a social semiotic framework of visual metonymy. *Visual Communication*, v. 16, n. 4, p. 441–466, 2017.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. (2004 [1994]) (revised by) Christian M.I.M. Matthiessen. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

KLEIMAN, Angela B. (2013). Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. DA (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN (2001). *Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.

KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 256 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Imagem de divulgação do Prouni*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bypr-flh7Og/>. Acesso em 20/10/2019.

MINSKI, M. Frame system theory. In. P. N. JOHNSON-LAIRD, P. C. WASON (eds.) *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1975, pp. 355-376

MOITA LOPES, L. P. (2006). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, pp. 85-105

PINHEIRO, A. P. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. *Veredas on-line*. Juiz de Fora, MG: PPG-Linguística, 2015, pp. 209-224.

SILVESTRE, Carminda; e VIEIRA, Josenia. *Introdução À Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social*. Brasília, DF, 2015.

ACERCA DA DECOLONIZAÇÃO LITERÁRIA NAS AMÉRICAS: DIÁLOGO ENTRE MARYSE CONDÉ E ARGENTINA CHIRIBOGA

Ma. Lana Kaíne Leal (UFPE/CAPES)

Este trabalho parte das discussões iniciais desenvolvidas no âmbito do Projeto de Doutorado intitulado “Traços-Memória na encruzilhada literária das Américas: Maryse Condé, Argentina Chiriboga e Ana Maria Gonçalves”. Contudo, neste estudo as análises se concentrarão nas seguintes narrativas: *Eu, Tituba: bruxa negra de Salém* (2019 [1986]), de Maryse Condé; e *Jonatás y Manuela* (2003 [1994]), de Argentina Chiriboga. Tais narrativas reivindicam visibilidades femininas no contexto colonial das Américas, o que torna possível problematizar i) a invisibilidade das mulheres negras na organização de estratégias de resistência à escravização e, conseqüentemente, na História; e, ii) o protagonismo dessas mulheres obliteradas pela História na produção literária de Maryse Condé e Argentina Chiriboga. Sublinhar essas visibilidades tem um sentido crítico, uma vez que contrasta as obliterações de mulheres negras nos anais da história e nas produções literárias baseadas no projeto imperial europeu.

Em *La parole des femmes: essai sur des romancières des antilles de langue française* (1994 [1979]), Maryse Condé afirma que:

o papel da mulher nas lutas de libertação antes e depois da abolição da escravidão foi largamente ignorado. Muitas vezes vivendo na casa grande como doméstica (cozinheira, babá, costureira), ela foi, em muitos casos, responsável pelos envenenamentos dos senhores e suas famílias; participou dos incêndios das plantações, terror do século XVIII; e, organizou um número importante de assentamentos marrons. A Jamaica guardou a memória de ‘Nanny of the maroons’, figura lendária que liderou uma colônia de rebeldes. (CONDÉ, 1994 [1979], p. 4, tradução minha).

A crítica de Maryse Condé a invisibilidade das mulheres nos movimentos de resistência e organização de assentamentos antes e depois da abolição também é observável em sua produção literária. Contudo, tal posicionamento se torna mais perceptível quando Condé volta sua produção para o contexto das Américas, a esse respeito Eurídice Figueiredo assinala uma espécie de fases na produção literária de Maryse Condé, indicando duas delas: a primeira se refere a uma produção que reivindica uma África mítica, com personagens que retornam ao continente africano em busca de suas origens, seus ancestrais, como ocorre em *Hérémakhonon* (1976) e *Une saison à Rihata* (1981); e, a segunda voltada para o contexto das Antilhas, em termos do gênero romance, este giro é marcado pela publicação, em 1986, de *Moi, Tituba sorcière... Noire de Salem*. (FIGUEIREDO, 1998).

Contudo, para uma compreensão de indícios que podem atualmente ser denominados como *decoloniais*, torna-se relevante fazer um percurso relacionando a novela “Nanna-ya” (1985) e o romance *Eu, Tituba: bruxa negra de Salem* (2019 [1986]). Tal percurso possibilita adentrar no âmbito da crítica as invisibilidades de mulheres negras em movimentos de resistência e seus protagonismos nesses movimentos. Na novela “Nanna-ya” (1985), o personagem George Jr. tem o objetivo de escrever a história do *maroon* Tacky. Em uma conversa com Joyce, uma bibliotecária de Porto Antonio – Jamaica, é possível observar o interesse e a dificuldade que o personagem enfrenta para tal produção:

Que tipo de obra?

[...]

Histórica. Eu estou fazendo uma pesquisa sobre uma rebelião de escravizados que ocorreu nesta região no século XVIII. É muito difícil porque os escravizados são os agentes invisíveis da História...

[...]

Quero dizer, se estudamos a classe de plantadores, é muito fácil. Os documentos não faltam: casa grandes, retratos, escritos. Quando se trata de escravos, não há nada... Apenas a imaginação... (CONDÉ, 1985, p. 26, tradução minha).

Na passagem acima, observa-se a preocupação de George Jr. em relação as dificuldades de encontrar documentos para escrever a história dos negros escravizados, para o personagem pesquisador *os escravizados são os agentes invisíveis da História*, ou seja, mesmo operando ativamente no contexto histórico do século XVIII, não há fontes materiais para ancorar as histórias desses agentes que foram obliterados pela história oficial. Nesse sentido, torna-se relevante evocar a figura do *migrante nu*, proposta por Édouard Glissant, em *Introdução a uma poética da diversidade* (2005). Segundo Glissant, o repovoamento das Américas pode ser compreendido a partir da classificação de três tipos de migrantes: i) *migrante armado* que chega com seus barcos, suas armas, entre outros, constituindo-se como migrante fundador; ii) *migrante familiar*, indivíduo civil, que leva consigo suas fotos de família, sua cozinha, suas panelas, etc. povoaram uma parte da América do Norte e/ou do Sul; e, iii) *migrante nu*, que foi arrancado de sua terra de origem, e não traz nem mesmo as roupas.

Diante do exposto, observa-se que a denúncia realizada por George Jr. na passagem em análise, dialoga com a classificação empreendida por Glissant (2005), uma vez que o personagem pesquisador aponta que a dificuldade de se escrever a história dos escravizados está relacionada a falta de documentos, por outro lado quem estuda a classe dos plantadores, tem a sua disposição escritos e fotografias, além das casas grandes. Acrescenta-se, ainda, que em termos glissantianos a concepção de *migrante nu* se estende para os filhos desses migrantes sejam eles gestados com outros africanos, índios ou europeus, dado que muitas gerações

também foram escravizadas, herdando os mesmos infortúnios, isto é, foram vendidos em leilão, transportados a força para longe dos seus, e despojados de tudo, inclusive da sua língua.

Dessa forma, diante da ausência dos mesmos meios para ancorar as lembranças de suas comunidades, das suas famílias, de seus deuses e de suas línguas, coube aos *migrantes nus* a incumbência de a partir de seus corpos encontrar elementos para resistir o esquecimento e revalorizar seus elementos culturais, tal revalorização, em conformidade com Glissant, ocorre por meio dos *traços*:

O africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais. Mas criou algo de imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos dos rastros que lhe restavam: compôs linguagens crioulas e formas de arte válidas para todos (GLISSANT, 2005, p. 20).

Nesse sentido, dado a impossibilidade de manter heranças mais pontuais, os *traços* culturais que restam possibilitam a composição de parte das línguas crioulas, assim como formas de artes válidas para a comunidade negra americana, como os cantos que presentificam a memória coletiva, imprimindo a musicalidade e as histórias dos antepassados. Diante do exposto, observa-se que o personagem pesquisador, George Jr, vai em busca dos traços de uma rebelião organizada por negros escravizados, tal rebelião ocorreu no século XVIII, na Jamaica.

Todavia, ao analisar a narrativa de Condé, observar-se alguns indícios que possibilitam interpretar a narrativa como um discurso crítico, caracterizando-o como um texto engajado a uma problemática mais ampla: o desinteresse dos historiadores pela participação das mulheres negras na organização de rebeliões negras no período colonial. O primeiro indício, refere-se ao título: “Nanna-Ya”. O leitor da narrativa, a partir da leitura do título cria a expectativa de conhecer Nanna-Ya, ou seja, espera-se que a história de Nanna-Ya ocupe um lugar central na narrativa. De certo modo, inicialmente, apresenta-se as descendentes de Nanny, são elas Gráce e Jane, filha e mãe respectivamente:

Na cidade Moore, ninguém ignorava que sua família [de Jane] tinha como ancestral direto a lendária Nanny. Após a grande batalha de 1734, a destruição da cidade de Nanny pelas guarnições inglesas e a assinatura do tratado de paz com os ingleses, Kwesi, um dos filhos do indomável combatente, instalou-se na cidade de Moore, ao passo que os outros fugiram para o Oeste. Os descendentes de Kwesi não fizeram nada para lembrar suas origens. Ao longo dos anos, esta família não se distinguia mais da de outros maroons, (CONDÉ, 1985, p. 3, tradução nossa).

Note-se que, na passagem acima, a narrativa aponta Jane e sua família como descendente direta da lendaria Nanny, liderança *maroon* que teve seu assentamento (Nanny

Town) destruído na batalha de 1734. Apesar da destruição do assentamento, os descendentes de Nanny tinha o respeito de todos os *maroons* e descendentes que habitavam em Moore Town. Conforme a passagem em análise, Moore Town foi criada após o tratado de paz assinado entre ingleses e *maroons*. Contudo, Grâce é filha de Jane e um homem branco, desconhecido pela comunidade do assentamento, o fato de uma descendente de Nanny gestar a filha de um branco foi motivo de críticas por toda comunidade, tais críticas ficaram mais acentuadas quando Grâce nasceu, uma vez que a menina “era branca como a lua” (CONDÉ, 1985, p. 5, tradução nossa) e, por esse motivo, era rejeitada pelos demais membros da comunidade. Desde criança, ao ouvir as crianças cantar o orgulho *maroon* na escola: Nanna-ya, Nanna-ya/Obu Oke Omo/Nanna-ya, Nanna-ya... (CONDÉ, 1985, p. 7)⁴³, Grâce não se reconhecia como parte dessa história.

Por outro lado, George Jr. é um negro bastardo, que inventou uma árvore genealógica para si, na qual ele descende do célebre Tacky, que organizou em 1760 uma rebelião que é apontada como uma das maiores realizadas na região, por esse motivo: “Ele tinha apenas uma ambição. Ele ia escrever uma História” (CONDÉ, 1985, p.17, tradução nossa). A inserção desse personagem pesquisador ocorre quando Grâce é convidada para uma aniversário em Port Maria, onde conhece George Jr. e algum período depois se casam. Eis um segundo indício de análise, mesmo George Jr. se unindo matrimonialmente com uma descendente direta de Nanny, o personagem pesquisador insiste na produção da História de Tacky, apontando-o como um mártir, que organizou umas das maiores rebeliões realizadas na região. Dessa forma, observa-se um duplo desinteresse pela história de Nanny: primeiro por Grâce, que por ser filha de um branco e herdar tais características não se reconhecia como parte da história dos *maroons*; e, segundo por George Jr. que opta por investir, apenas, no empreendimento da história de Tacky, ignorando uma das principais líderes das primeiras rebeliões *maroons* da Jamaica.

Neste ponto, retomo a relação entre a produção literária e ensaística de Maryse Condé, uma vez que a crítica a obliteração do papel das mulheres nos movimentos de resistência, seja antes da abolição seja após abolição, se faz presente tanto em sua dimensão ensaística quanto em sua produção literária. Posicionamentos similares ao de Maryse Condé tem sido desenvolvidos ao longo dos anos, tanto no Caribe quanto no Brasil e nos demais países das Américas. A esse respeito, Stelamaris Coser, em seu texto intitulado “Abordagens da resistência *maroon* na literatura das Américas” (2007), propõe um estudo das representações e elaborações das histórias dos *maroons*, termo inglês que se refere aos escravizados que se

⁴³ Devido as características linguísticas, infere-se que seja em crioulo. A inserção de termos, expressões e músicas advindos da língua crioula são recorrentes na produção literária das escritoras e escritores caribenhos. Ver *La civilisation du bossale* (1978), de Maryse Condé.

rebelavam contra o sistema escravista, em obras literárias de autoria feminina produzidas nos Estados Unidos e no Caribe de língua inglesa. Seguindo os estudos de Richard Price (1996), Coser (2007) afirma que:

a palavra *maroon* é variante do francês *marron*, que por sua vez deriva do espanhol *cimarrón*, termo provavelmente adaptado da língua dos índios Arawak (Taino), povo que habitava ilhas caribenhas na época de seu descobrimento pelos europeus. Aplicava-se a princípio a palavra *cimarrón* para referir-se ao gado que fugia para os morros e se tornava selvagem. O significado inicial ampliou-se para incluir, primeiramente, o índio que escapava do domínio do colonizador espanhol e, a seguir, o escravo africano que fugia só, unia-se a bandos de outros fugitivos, ou integrava comunidades isoladas e independentes. (COSER, 2007, p. 3).

A partir da passagem acima, torna-se possível observar o que Coser denomina de *caráter diaspórico* do termo em estudo, uma vez que tal termo transita em comunidades distintas, a fim de nomear os sujeitos que resistiam ao *domínio do colonizador*, que detinha a prerrogativa de escravizar seus outros. Ainda, em conformidade com a passagem supracitada, nota-se que, inicialmente, a palavra se referia ao gado e, em seguida, teve o significado ampliado passando a designar os indígenas e africanos escravizados, ou seja, um termo que nomeava animais arredios passou a nomear seres humanos. Tal desumanização – caracterizada neste ponto pela relação entre a selvageria do gado e as práticas de resistência utilizadas por comunidades subjugadas – imposta aos que recusavam as funções e lugares determinados aos escravizados, como: a plantação, a senzala, e a casa grande, apresenta-se como um mecanismo de opressão, uma vez que além de nomear integrantes de tais comunidades como animais também se buscava adestrá-los.

Ainda seguindo Coser, observa-se que, apesar de objeções em torno da inserção do *maroons* na literatura das Américas, devido a História produzida pelos colonizadores, houve um resgate de heróis e heroínas *maroons* em produções literárias publicadas nas últimas décadas do século XX. Tal resgate ocorreu junto aos movimentos de independência no Caribe e movimentos sociais nos Estados Unidos, sobretudo contra a segregação, ocorridos após a segunda guerra mundial. Esses movimentos fortaleceram o processo de afirmação identitária negra nas ex-colônias americanas e, conseqüente, novos modos de narrar as histórias do período colonial.

Por outro lado, considerando os recortes de análises de “Nanna-Ya” (1985), torna-se possível apontar um aspecto crítico presente nas entrelinhas desta narrativa: o desinteresse sobre o registro histórico de heroínas *maroons*, observável nos posicionamentos da personagem branca (Grâce) e do personagem pesquisador negro (George Jr.). Nesse sentido, observa-se que,

se em “Nanna-Ya” (1985) é possível identificar uma crítica a invisibilidade imposta a figura de Nanny; no romance *Eu, Tituba: bruxa negra de Salém* (2019 [1986]), Tituba, narra a sua história como protagonista e questiona o porquê de ser ignorada nos tratados que registram os julgamentos de Massachusetts.

Por que eu deveria ser ignorada? Essa questão também atravessou meu espírito. É porque ninguém se preocupa com uma negra, com seus sofrimentos e suas tribulações? É isso? Eu procuro a minha história junto às histórias das Bruxas de Salem e não a encontro. (CONDÉ, 2019, p. 214-215).

Neste ponto, é importante salientar que, conforme Maryse Condé (2019 [1986]), em sua nota historiográfica, a personagem Tituba foi jugada nos processos de Salem, que ocorreram em Massachusetts – EUA, no século XVII. Os registros históricos existentes sobre esta personagem se limitam a documentações do julgamento e registros da prisão, nestes constam que Tituba foi vendida, em meados de 1693, para quitar as dívidas do cárcere; contudo, não há informações sobre o que aconteceu após a venda, não há registros sobre o comprador nem para onde ela foi levada. Condé afirma que “o racismo, consciente ou inconsciente, dos historiadores foi tamanho que ninguém se importou” (2019 [1986], p. 249-250). De modo análogo, obras literárias e fílmicas, como, por exemplo, a peça do autor Arthur Miller – *The Crucible* (1953) e o filme *As bruxas de Salem* (1996) dirigido por Nicholas Hytner, dão visibilidade as mulheres brancas que foram jugadas, uma vez que se baseiam na História oficial. A esse respeito, Conceição Evaristo, ao prefaciá-lo *Eu, Tituba: bruxa negra de Salem* (2019), assinala que Maryse Condé se insere “no lugar de uma não tradição”, uma vez que rompe com a tradição literária e teatral americana ao colocar “no centro de sua narrativa uma mulher negra escravizada, individualizando ainda mais o seu escrito em relação ao do teatrólogo estadunidense” (EVARISTO, 2019, p. 8).

Na narrativa de Tituba, desde o título, observa-se a ênfase naquela que fala: sujeito marcado pelo pronome pessoal *eu*. Dessa forma, em primeira pessoa, Tituba narra a sua história, desde o estupro que a sua mãe Abena sofreu no navio negreiro, violência praticada por um marinheiro inglês que resultou no seu nascimento, as migrações forçadas impostas a personagem devido a escravização: “de Barbados para a América e de volta!” (CONDÉ, 2019 [1986], p. 208). É em seu retorno à Barbados que Tituba se insere no acampamento dos *maroons*, apesar de demonstrar sua vontade de lutar contra os senhores, Christopher, líder do assentamento, não permitiu: “Lutar? Como? O dever das mulheres, Tituba, não é lutar, fazer guerra, mas, sim, fazer amor! (CONDÉ, 2019 [1986], p. 217). Após deixar o assentamento,

Tituba, grávida de Christopher, pensa em retornar para convencê-lo a expulsar os senhores a partir de seus conhecimentos sobre a ilha:

Eu sabia que, como nossa pequena ilha, Barbados, era exígua, isso desencorajava muitos plantadores, que iam buscar terras maiores e mais condizentes com suas ambições. Eles correram principalmente para a Jamaica, que os exércitos ingleses tinham acabado de conquistar dos espanhóis. Quem sabe se, ao inspirá-los com um terror saudável, eles não precipitariam sua partida e os levariam em massa ao mar? (CONDÉ, 2019 [1986], p. 226).

Apesar de deter conhecimentos e ter ideias para a realização de lutas para libertação de seu povo, Tituba é impedida em vida de participar diretamente das revoltas. Contudo, o espírito de resistência se perpetua:

Pois, viva ou morta, visível ou invisível, eu continuo a cuidar e a curar. Mas, sobretudo, fui designada a outra tarefa [...] Alentar o coração dos homens. Alimentar seus sonhos de liberdade. De vitória. **Não há uma revolta que eu não tenha feito nascer. Uma insurreição sequer. Uma desobediência.** Desde essa grande rebelião de 17**, não há mês que se passe sem a eclosão do fogo. Sem que um envenenamento dizime uma Casa-Grande ou outra. (CONDÉ, 2019 [1986], p. 244, grifo nosso).

Ao narrar a sua história, Tituba se insere no contexto das rebeliões ocorridas no século XVIII, apresentando características das estratégias utilizadas pelos *maroons*: o uso do fogo para provocar incêndios ou o envenenamento dos moradores da Casa-Grande. É na virada do século XVIII para o século XIX que se passa o romance *Jonatás y Manuela* (2003 [1994]), de Argentina Chiriboga. Em terceira pessoa, a narrativa trata sobre a história de Jonatás, escravizada destinada a companhia de Manuela Sáenz. Os primeiros sete capítulos abordam a história da avó e da mãe de Jonatás, desde o rapto no continente africano aos contextos de vendas e mudanças de fazendas e nomes impostos aos escravizados. Jonatás (assim como Tituba) nasce em solo americano, além da cor da pele, herda a revolta que é demonstrada desde criança, nas brincadeiras que organizava. Neste ponto, é importante ressaltar que Jonatás foi comprada quando tinha nove anos, mesmo com a pouca idade já chamava a atenção dos demais escravizados da fazenda:

Cuando asomó la nueva luna, la esclava ya tenía organizados dos grupos infantiles: unos eran los musis o hechiceros y otros los mbokok o cañas de azúcar. Los dos bandos alborotaban las pampas con sus juegos: el pan quemado, la gallina ciega, la cadenita jaujau, las escondidas y la guerra. En ésta simulaban matar a los españoles, cubriéndose el rostro con hojas y trepando por las hondonadas. Los esclavos volcaron sus miradas en aquella chica recién llegada, revoltosa y gritona, que nos respetaba el sueño de los amos, no sentía el frío de las noches, estaba siempre inquieta y, lo peor de todo, los otros pequeños la imitaban. La distancia entre ella y la hija del hacendado fue acortándose. Jonatás quebrantó las costumbres vigentes; la guerra, que se

prolongaba hasta las nueve de noche, era el juego predilecto. (CHIRIBOGA, 2003 [1994], p. 88).

A partir da aproximação entre Jonatás e Manuela, as duas passaram a imaginar a possibilidade de lutar pela liberdade dos escravizados que habitavam nas fazendas, desenvolvendo, dessa forma, estratégias para agrupá-los em torno do projeto independentista que visava uma nova América, sem espanhóis. Após conseguir êxito em suas investidas, Manuela (que desde criança é orientada por Jonatás) passa a trocar informações com Simón Bolívar, colaborando com a organização da batalha do Pichincha, em 24 de maio de 1822. No percurso, em direção a batalha, Jonatás e Manuela segue libertando escravizados e convencendo outras pessoas a aderir o movimento. É neste contexto que Jonatás recorda o jogo da guerra que organizava na fazenda quando ainda era criança:

Jonatás asegura su arma y, al ser presa de una rara agitación, susurra la oración del Señor de la Victoria [...] Un pelotón libertario, con bayoneta calada, arremete en lucha cuerpo a cuerpo. Por momentos el estallido de los cañones se detiene para volver con mayor estruendo. Jonatás ve a Manuela y siente estar jugando a la guerra, como cuando eran niñas. (CHIRIBOGA, 2003 [1994], p. 174).

Ao buscar um diálogo entre as narrativas de Maryse Condé e Argentina Chiriboga, pode-se compreender tais narrativas como espaços críticos a invisibilidade imposta ao papel das mulheres negras em insurgências no contexto colonial, tanto na historiografia oficial quanto na produção literária. Nesse sentido, observa-se que as narrativas analisadas subvertem tal invisibilidade assinalando o protagonismo feminino negro na organização de movimentos de resistências à escravização. A esse respeito, ao reivindicar a visibilidade das mulheres negras que foram deixadas de fora por narrativas históricas, produzidas tanto por historiadores quanto por historiadoras desde uma ótica patriarcalista, Yolanda Arroyo Pizarro, em seu ensaio intitulado “Hablar de las Ancestras: hacia una nueva literatura insurgente de la afrodescendencia” (2011), propõe o neologismo *ancestra*:

Nótese que no utilizo el masculino ‘Ancestro’ que quiere decir antepasado o antecesor. De éstos están llenos los anales de la historia. Hasta la saciedad les han dedicado artículos, ensayos, reseñas, capítulos completos y libros los propios historiadores e historiadoras. No es lo mismo que decir ‘Ancestra’, un neologismo femenino al que me amarro para narrar mis carencias y obsesiones. Siento que Ancestra es más adecuado, **llena el vacío de la historicidad y de la responsabilidad poética que me obliga a contar la vida de mis antepasadas y antecesoras.** (PIZARRO, 2011, p. 1, grifo nosso).

Diante do vazio presente na historiografia porto-riquenha, dado que os historiadores(as) dedicaram suas pesquisas as revoltas realizadas por homens negros escravizados, obliterando a

participação de mulheres negras nessas insurgências, Arroyo Pizarro investe numa acepção que evidencia um posicionamento feminino negro: “Lo correcto, dado el machismo y racismo [...], es hablar de mis Ancestras negras provenientes de África. Al menos así me siento yo” (ARROYO PIZARRO, 2011, p.1). Dessa forma, ao se apropriar de termos como: *tonga*, *palenque*, *quilombo* e *manigua*, lugares onde, homens e mulheres, organizavam movimentos de resistência à escravização, Yolanda Pizarro responde de qual lugar falar de suas antepassadas: Hay que hablar de mis antepasadas desde el único lugar ideológico y correcto: desde la Resistencia. (PIZARRO, 2011, p. 1, grifo da autora).

A partir das análises das narrativas de Maryse Condé e Argentina Chiriboga, observa-se a possibilidade de estender o uso da noção de *ancestra*, enquanto um instrumento metodológico para estudos de narrativas de autoria feminina negra das Américas, dado que tais produções literárias emergem de uma experiência comum de colonialismo e imperialismo, além de contar “la historia siempre desde el punto de vista del varón, o del patriarcado” (PIZARRO, 2011, p.2). Portanto, observa-se que as narrativas em estudo se apresentam como produções literárias insurgentes, ou seja, espaços de discursos críticos a obliteração do protagonismo de mulheres negras na História e Literatura, utilizando-se, para tanto, de um recurso similar: *hablam desde las ancestras*.

REFERÊNCIAS

- CONDÉ, Maryse. [1979]. *La parole des femmes: Essai sur des romancières des Antilles de langue française*. Paris: l’Harmattan, 1994.
- CONDÉ, Maryse. [1986]. *Eu, Tituba: bruxa negra de Salem*. Trad. de Natalia Borges Polezzo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. Título original: *Moi, Tituba sorcière...*
- CONDÉ, Maryse. *Pays-mêlé suivi de Nanna-Ya*. Paris: Hatier, 1985.
- CONCEIÇÃO, Evaristo. Prefácio: Tituba, um evocar das águas que ainda nos atormenta. In: *Eu, Tituba: bruxa negra de Salem*. Trad. de Natalia Borges Polezzo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. Título original: *Moi, Tituba sorcière...*
- FIGUEIREDO, Eurídice. *Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana*. Niterói: EDUFF, 1998.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. 176p. Título original: *Introduction à une poétique du divers*.
- PIZARRO, Yolanda Arroyo. *Hablar de las Ancestras: hacia una nueva literatura insurgente de la afrodescendencia*. In: *Cruce: crítica sócio-cultural contemporânea*. v. 1. 2011. Disponível

em: <http://revistacruce.com/letras/item/1559-hablar-de-las-ancestras-hacia-una-nueva-literatura-insurgente-de-la-afrodescendencia>. Acesso em: 07 mai. 2017.

O VAZIO EXISTENCIAL DE HEMINGWAY À BOJACK

Lucas Dionizio Paz Bueno Pinto (FURG/CAPES)

Refletir sobre um possível sentido da vida, ou propósito para nossa existência é um espaço democrático para qualquer um ser poético e filósofo. Independente da classe social ou nível de escolaridade, pensar sobre a vida é algo que todos nós já nos permitimos fazer – seja sobre a leitura de um livro que tanto tocou o mais profundo de sua alma, quanto no momento mais passional de uma conversa com alguém querido. Como sociedade ocidental, e constituída com base em crenças e valores cristãos, procuramos sinais, significados, propósitos até nas menores coisas que nos acontecem; confiando, sempre, que tudo faz parte de um plano perfeitamente planejado por um ser que sua existência nos foge à imaginação – mas que sabemos que é um homem. Após duas guerras de alcance mundial – outras incontáveis guerras de menor escala – a capacidade de crueldade humana pôde ser perfeitamente visualizada; a ilusão de sermos uma sociedade moderna, que superou a barbárie há séculos, abriu espaço para a descrença de que haja um sentido para as coisas, de que haja um plano maior para nós.

A filosofia existencialista iniciou-se, mais especificamente, como um fenômeno literário, até então ser transformada em ensaio/teoria; porém teve suas raízes no século XIX, com o filósofo Søren Kierkegaard. Apenas no século XX, o termo “existencialismo” foi adotado por Jean-Paul Sartre, que considerava que o homem era definido por suas ações e, caso houvesse sentido na vida, seria nosso dever criá-lo; Sartre acabou abrindo espaço para outros filósofos/pensadores da época, incluindo Simone de Beauvoir e Albert Camu.

Busca-se, como base para este artigo, na obra *O existencialismo é um humanismo* um maior detalhamento sobre a visão da filosofia existencialista. A fim de rebater diversas críticas sobre o existencialismo ser um pensamento pessimista, Sartre argumenta que não existe pensamento mais otimista, visto que todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos pela própria humanidade. Segundo Sartre, todas as escolhas que fazemos refletem na nossa identidade e na humanidade: mesmo ao escolher algo mais individual como casar e ter filhos é uma escolha pessoal, mas que também reflete a humanidade, visto que escolho um relacionamento monogâmico. Assim, cada escolha feita pelo homem é um reflexo de si e da humanidade, visto que o homem escolhe a imagem que quer passar para a humanidade: “ao escolher a mim, estou escolhendo o homem” (SARTRE, 2014, p. 21).

Neste artigo foi escolhido o conto “A clean, well-lighted place”, de Ernest Hemingway. Hemingway foi um escritor norte-americano muito conhecido pela sua produção literária de contos e romances, tendo como obra mais popular o romance “The old man and the sea” (1952),

produzido durante o tempo em que morava em Cuba. Hemingway faz parte do grupo de autores expatriados conhecido como “The lost generation”, que foram influenciados fortemente pelo contexto pós-guerra. O pessimismo em relação à vida e à existência humana era presente de forma marcante na obra desses autores, visto todo sentimento de abandono, desespero e angústia causado por duas guerras mundiais no século XX.

Passados quase um século desde a primeira publicação do conto, nos deparamos com uma enxurrada de produções cinematográficas em diversos serviços streaming, nos deparamos com diversas produções que apresentam de forma similar o caráter existencialista presente nas obras de Hemingway. Uma delas em especial é a escolhida para análise neste artigo, a série original Netflix *BoJack Horseman*. A produção conta a história de um cavalo muito famoso pelo seu papel em uma sitcom dos anos 70, que é viciado em drogas, álcool e apresenta diversos problemas psicológicos. O universo fantástico da série utiliza animais antropomorfizados, fazendo disso uma das válvulas cômicas no programa. Através de BoJack e de sua relação com os outros personagens na série, nos é apresentado um lado mais sensível sobre os sentimentos humanos; o mesmo questionamento sobre o sentido da vida ainda é apresentado, mas o pessimismo e a angústia sobre esse vazio abre espaço para o que busco chamar de “existencialismo positivo”. O vazio existencial e a ausência de sentido na vida são apresentadas como verdadeira liberdade para o ser humano, em que o homem é livre para ser e fazer o que quiser; nessa perspectiva, o sentido da vida algo criado pelo homem, e não possuído de forma inata.

A INTENSA BREVIDADE DO GÊNERO CONTO E O NADA NOSSO DE CADA DIA:

Reservo aqui um espaço para discorrer sobre o gênero literário conto, tão querido pelos leitores, e tão difícil de caracterizar, principalmente pela grande semelhança com o romance. Dentre todo o panorama histórico sobre o Conto, irei me focar na concepção moderna de conto, desenvolvida por Edgar Allan Poe em seu texto “the philosophy of composition”, que, in a nutshell, propõe a reflexão sobre a extensão do conto e o efeito que o conto deve causar no leitor. A fim de buscar uma “exaltação da alma”, a extensão do conto é considerada para que exista a possibilidade de uma leitura ininterrupta, que durante a leitura do conto, não haja influência externa, e que o desenrolar da história possa envolver, por completo, o leitor, e proporcioná-lo, com o encadeamento de todos os acontecimentos, um efeito único e singular (GOTLIB, 2004).

Apesar da dificuldade de caracterização do que é o conto, é recorrente a reflexão sobre seu aspecto fragmentário. Como explicado por Luzia de Maria (1992), em princípio, “o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas.” (p. 23). Porém, não é simplesmente a pequena extensão do conto em relação ao romance que lhe caracteriza como gênero, mas sua capacidade de concisão e brevidade.

Apesar de discutido possíveis motivos para a extensão do conto, e a própria extensão ser uma das características que o constituem como gênero, o desenvolvimento da concepção do conto moderno está mais relacionado a um conjunto de fatores, em que a extensão se torna apenas um entre eles. No ensaio “Alguns aspectos do conto”, Julio Cortázar nos fala que um conto sempre tem um tema excepcional, não significando que o mesmo seja algo extraordinário. Para ele:

O excepcional reside numa qualidade parecida à do ímã; um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade; um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência. (CORTÁZAR, 1974, p. 154).

Os contos que acabam perdurando na memória do leitor, e por consequência, acabam resistindo as forças do tempo são aqueles em que o autor consegue fazer para o leitor a abertura do pequeno para o grande, conectar o individual à essência da condição humana. Assim, o maior fator determinante para um conto ser considerado bom não é a temática, mas a forma com que o autor trabalha com o tema, e a forma que ele consegue, de sua individualidade, tocar a sensibilidade do outro. Para tal efeito, retomando a questão da brevidade do conto, os elementos colocados no texto não devem simplesmente servir como alegoria para o texto, mas sim, todos, serem essenciais para aquela narrativa. Cortázar chama no conto de intensidade esse “corte” de tudo que não é essencial para a construção de sentido da obra, característica está possível – e até exigido – na escrita do romance.

Não são raras as comparações entre o conto e o romance a fim de encontrar distinções que melhor expliquem os dois como gêneros distintos, e não como uma mesma narrativa, porém de extensões diferentes. Contudo, Cortázar traz a mesma comparação, porém com o diferencial de usar como paralelo o cinema e a fotografia. Para o autor, a composição do conto já é pensada com a noção de limite, visto que na França, por exemplo, um conto que ultrapassa vinte páginas já é considerado uma nouvelle. O cinema, assim como o romance, apresenta uma “ordem

aberta”, enquanto a fotografia bem realizada parte da noção de limite, que no caso é o do próprio campo de imagem da câmera e a forma como o fotógrafo utiliza esteticamente essas limitações.

Como forma de compreender a arte do conto pela da fotografia, o autor explica que a foto tem por conceito, um tanto quanto paradoxal, o de recortar um fragmento da realidade, considerando-lhe determinados limites, mas de tal forma que esse recorte atue como explosão de sentimentos, que abra o receptor para uma realidade muito mais ampla do que a representada em superfície, uma realidade que “transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara” (CORTÁZAR, 1974, p. 151). Para o contista, Cortázar explica:

[...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. (CORTÁZAR, 1974, p. 151-152)

Em seu conto “A clean, well-lighted place”, publicado originalmente em 1933, Hemingway nos apresenta um sentimento de vazio na existência humana, e as formas com que tentamos lidar com isso. O conto começa com um homem velho sentado em um café limpo e bem iluminado. Os dois garçons do café, apresentados como “mais velho” e “mais novo”, conversavam sobre o que eles sabiam do homem; ambos sabiam que ele era surdo e que gostava de sentar à noite para beber, pois conseguia sentir o ambiente mais calmo. Logo no início do conto, Hemingway nos apresenta a principal temática do conto, e temática tão importante em suas obras e sobre o pensamento existencialista.

"Last week he tried to commit suicide," one waiter said.
 "Why?"
 "He was in despair."
 "What about?"
 "Nothing."
 "How do you know it was nothing?"
 "He has plenty of money."
 (HEMINGWAY, 1991, p. 231)

Em princípio o diálogo entre os dois garçons parece significar apenas na dúvida sobre o que levou o homem velho à tentativa de suicídio. Tal fato ocorre pela distinção da percepção dos dois garçons: o mais novo considera não ter motivos para que o homem velho tente o suicídio, por isso fala que o homem estava desesperado por nada; já o garçom mais velho, ao questionar “How do you know it was nothing? ”, questiona não o fato de não existir motivo para tal ato, mas sim como ele sabia que era devido ao *nada*. O *nada* em questão relacionava-

se sobre o vazio de propósito, o vazio de uma essência intrínseca ao ser humano. Pela visão existencialista de Sartre, não há um sentido para a vida, apenas pela existência do homem é que se cria a essência. O *nada* é similar ao sentimento da solidão, mas não é a solidão por isolamento dos outros indivíduos na sociedade, porém a solidão causada pela individualidade.

Apesar da relação entre os três personagens e sua diferença de idade ser evidente durante o conto, não sabemos ao certo a idade de nenhum dos três; apenas que um garçom é mais velho e o outro é mais novo – diferença de idade que poderia ser de poucos meses ou mesmo décadas. A única certeza é que o homem velho é realmente mais velho que os dois garçons: ele é surdo e sua esposa está morta. De acordo com David Cameira (2013), a distinção entre os dois garçons está nas qualidades que são apresentadas sobre ambos; o garçom mais novo é o garçom com esposa, o garçom que tem pressa para voltar para a casa, e o outro é o garçom que não tem ânsia voltar, que mantém o café aberto até tarde para ver se existe alguém que o necessita. O sentimento de solidão e do *nada* é mais natural do ser humano do que apenas um estágio do envelhecimento, assim, manifesta-se indiferente à idade. De acordo com o autor, “the main point here is that a catalyser is needed for nothingness to set in, and that age is not a cause in and of itself. That being said, it should also not be neglected that older people have had obviously more time to be initiated to it.” (CAMEIRA, 2013, p. 06).

O conto nos apresenta pelo menos três visões sobre o *nada* em três momentos da vida: o *nada* na juventude – representado pelo garçom mais novo, com sua confiança, egoísmo e, talvez o mais marcante, o medo da figura do homem velho. O *nada* representado pelo garçom mais velho já é como um sentimento que se inicia em compreensão; o garçom mais velho compreende o sentimento do homem velho, e respeita a dignidade com que encara o vazio de forma orgulhosa, porém ainda procura formas de fugir do sentimento; diferindo, já neste estágio, do garçom mais novo, o homem abandona a confiança e admite o sentimento do vazio. Por último, o terceiro estágio representado pelo homem velho no café, que se encontra na resolução da vida com o *nada*. O garçom mais novo, apesar de se dizer confiante sobre sua vida, mostra repulsa sobre a figura do homem velho:

"I know." "I wouldn't want to be that old. An old man is a nasty thing."
 "Not always. This old man is clean. He drinks without spilling. Even now, drunk.
 Look at him."
 "I don't want to look at him. I wish he would go home. He has no regard for those
 who must work." (HEMINGWAY, 1991, p. 232)

O garçom mais velho sabe da fragilidade do garçom mais novo, que se ilude em ter emprego, confiança e uma família, principalmente por saber que a confiança do garçom mais

jovem ao imaginar-se imune ao *nada* se baseia em questões que fogem do seu controle. Enquanto um trata o homem velho de forma desrespeitosa, o outro o observa com curiosidade e respeito pelo orgulho do homem velho.

Como falado no início desta análise, o conceito principal do conto é sobre o *nada* existencial e como lidamos com ele. No caso do homem velho, a forma como que ele lida é apresentar-se de forma digna; apesar de estar alcoolizado, o homem bebe sem derramar nenhuma gota. Manter-se limpo e digno é a forma com que o homem velho lida com o *nada*; e para isto, o homem precisa de um lugar tão digno e limpo quanto ele. Ao dizer: “Each night I am reluctant to close up because there may be some one who needs the café.” (Ibid, p. 233), o garçom mais velho reconhece a forma como que o homem velho lida com sua depressão, e pensa que deve haver muitos outros que sentem o mesmo e, talvez, precisem do café para lidar com o medo do *nada*:

[...] What did he fear? It was not a fear or dread, it was a nothing that he knew too well. It was all a nothing and a man was a nothing too. It was only that and light was all it needed and a certain cleanness and order. Some lived in it and never felt it but he knew it all was nada y pues nada y nada y pues nada. Our nada who art in nada, nada be thy name thy kingdom nada thy will be nada in nada as it is in nada. Give us this nada our daily nada and nada us our nada as we nada our nadas and nada us not into nada but deliver us from nada; pues nada. Hail nothing full of nothing, nothing is with thee. (Ibid, p. 233)

Ao substituir as palavras na oração por nada à primeira vista poderíamos considerar apenas como uma forma blasfêmica de representar sua negação à religião e a Deus. Entretanto, o trecho acima pode ser lido como a forma que o *nada* toma conta da vida do personagem. O *nada* como força implacável, que nem a confiança ilusória do “garçom mais novo” pode lidar, nem mesmo a oração no momento de desespero. Talvez não seja o caso de negar, propriamente, a religião; talvez o nada tenha simplesmente tomado conta de todos os aspectos da vida do personagem.

Ao acreditar que tudo que existe é um nada, assim como o próprio homem e sua existência, o garçom mais velho cria como propósito sem sua vida ajudar os desgarrados, os perdidos como ele, em busca de um abrigo e fuga das sombras do vazio. Seja servindo um pouco mais de bebida para quem precisa fugir de si mesmo, ou só provendo um espaço claro e limpo; ele se baseia de que não é o único a sentir isso, muito menos que está sozinho. O conto nos leva a refletir não sobre o porquê o *nada* existir, mas sim como nós podemos viver com ele.

O GÊNERO FÍLMICO E O EXISTENCIALISMO POSITIVO EM *BOJACK HORSEMAN*

A tradição da classificação dos gêneros em estudos artísticos é bastante vasta, especialmente nas artes plásticas e na literatura, que constituem em um rico arcabouço de estudos nas modalidades artísticas. Na literatura podemos retomar a questão dos gêneros a Aristóteles, que na *Poética* efetuou a distinção básica entre comédia, poética e tragédia, acabando por estabelecer premissas e critérios criativos; tal distinção acabou resultando, futuramente, em estudos sobre a caracterização de diversos gêneros. O cinema foi buscar na tradição literária um pouco de cada um de seus gêneros, apesar da relativa irregularidade. Nessa busca para definir a si, surgiram três gêneros, que são tidos como gêneros fundamentais nas produções cinematográficas: a tragédia, o drama e a comédia.

Apesar de manter uma base constitutiva de gêneros similar com a literatura, os parâmetros de delimitação no cinema foram sujeitos a mutações e tornam-se, hoje, cada vez mais híbridos. Com base nas ideias desenvolvidas na obra *Gêneros Cinematográficos*, de Luís Nogueira (2010), podemos acrescentar três ideias ao pensar sobre os gêneros cinematográficos: primeiramente, a partilha de uma determinada característica implica o pertencimento de um filme a um gênero; em segundo lugar, toda obra pode, em princípio, ser integrada num determinado gênero; por último, uma obra pode exibir traços ou elementos de diversos gêneros. A questão, aqui, é sobre a afinidade da obra em determinados critérios de gênero, o que possibilita reconhecer na mesma a assumpção ou a subversão de determinadas convenções que possam estabelecer índice de seu pertencimento ou distanciamento em relação a um gênero.

Para o autor, o gênero será uma categoria classificativa que permite estabelecer relações de semelhança ou identidade entre diversas obras; e a própria identificação de um determinado gênero “haverá de passar inevitavelmente pela identificação de um esquema genérico” (NOGUEIRA, 2010, p. 04). Essa concepção será baseada, portanto, em critérios de aspectos que uma obra deve preencher e do modo como a preenche. Quando um esquema criado permite a identificação de um padrão recorrente em um número vasto de obras, cria-se, então, um gênero que ganha dimensão crítica, que tem um certo número de suas qualidades partilhadas por uma quantidade considerável de filmes; assim, o determinado gênero torna-se instituição cultural e, conseqüentemente, sofrerá no futuro mutações e hibridações.

Ao adentrar no universo das animações cinematográficas, Nogueira define, em princípio, que a animação “consiste na sequência de imagens que, devido à denominada persistência da imagem na retina, cria a ilusão de movimento” (Ibid, p. 59). Sobre a ilusão de movimento, o autor ressalta que é referido não apenas a consequência dinâmica em cada

imagem, mas do movimento entre as imagens. Referindo-se à Norman McLaren, o autor afirma que a animação não é a arte do desenho que se move, mas sim a arte dos movimentos que são desenhados. Ao pensar nos movimentos que são desenhados, referimos, também, às expressões faciais que nos possibilitam representar as emoções dos personagens. Como parte do gênero de animação tradicional no Japão, o “anime”, a fim de representar as emoções dos personagens, não apenas as expressões são representadas de forma exagerada, mas todo o ambiente é desenhado para que esteja coeso em relação ao sentimento expressado. Como pode ser visualizado na animação *BoJack Horseman*, em diversos momentos o telespectador é transportado para um ambiente “simbólico”, ou pode-se dizer “imaginário”, em que as emoções, e sensações do personagem, são representadas, também, pelo ambiente em sua volta.

Dentro do cinema, as animações já tinham garantido seu espaço como gênero canônico desde o século passado, apesar de, em grande maioria, voltadas para o público infanto-juvenil. Na virada para o século XXI, o desenvolvimento tecnológico possibilitou uma maior popularização do acesso à internet; além disso, possibilitou uma possível democratização ao acesso à cultura cinematográfica. De acordo com Silva e John (2015), a produção das séries televisivas, em especial as norte-americanas, foram derivadas de diversos gêneros narrativos criados desde o início do século XXI, e pela própria revolução na forma em que se consome esse tipo de produção cultural (diversidade de dispositivos para reprodução de vídeo).

O desenvolvimento do formato categorizado como “série de TV” possibilitou, também, o desenvolvimento dos gêneros fílmicos dentro do próprio formato; entre eles, surgiu o gênero conhecido como dramédia – que, como o próprio nome diz, é a fusão (em maior ou menor escala quantitativa) do drama e da comédia. Para Silva e John:

O entendimento da dramédia é de que ela é um gênero híbrido, não um gênero que se apropria da comédia e do drama e que, por isso, seria apenas um subgênero com características herdadas destes polos de origem. O gênero é híbrido porque ele produz não a repetição de dois outros gêneros, mas sim um terceiro elemento com características novas, com fusões (a princípio destoantes) que produzem sentidos consoantes. (Ibid, p. 03)

Por fim, o gênero dramédia desenvolve-se na sociedade contemporânea por meio de suas representações sociais e também por meio do duplo reflexo: o da projeção e da identificação criada nos telespectadores. Ao retomar Luzia de Maria (1992), que afirma que o conto é um gênero reflexo da sociedade capitalista que fragmenta até mesmo o tempo como forma de lucro, pode-se relacionar o desenvolvimento da dramédia como produto de uma sociedade ativamente conectada na internet, que “ainda consome produtos ficcionais parecidos

com os da televisão, só que por outra lógica de exibição e consumo, como nos mostra o fenômeno de binge-watching”. (SILVA & JOHN, 2015, p. 08)

BoJack Horseman é uma série original Netflix de animação voltada para o público adulto, criada por Bob-Waskberg. A produção destaca-se pela peculiaridade em retratar um universo ficcional em que humanos e animais apresentam as mesmas capacidades cognitivas e sociais, onde o próprio protagonista é um cavalo que foi muito conhecido pelo seu papel de protagonista em uma sitcom dos anos 70 conhecida como *Horsing Around*. A relação entre os animais e os humanos em si já é algo que pode ser incomodo, principalmente pela própria antropomorfização dos personagens e a relação amorosa/sexual entre os personagens humanos e os não-humanos, contudo esse “estranhamento” causado ao telespectador é utilizado em diversos momentos para criação do humor da série, principalmente pelo fato dos personagens agirem de forma semelhante às suas contrapartes animais.

Ainda assim, a série apresenta uma capacidade de sensibilidade impressionante ao se tratar de questões mais pessoais sobre a vida; por exemplo a série apresenta através de “arcos” de seus personagens questões como: problemas psicológicos, vícios, solidão, desigualdade de gênero e até mesmo exploração infantil no cinema. Além disso, pode-se perceber uma forte carga da filosofia existencialista sobre a forma como que os personagens lidam com os episódios de suas vidas, sendo, em especial, o próprio vazio existencial – o *nada* de Hemingway – uma das grandes questões relacionadas ao protagonista BoJack.

BoJack Horseman se passa na versão fictícia de Hollywood, no caso Hollywoo, entretanto a série faz diversas referências a celebridades, escritores (como na aparição de J. D. Sallinger na segunda temporada da série) e até momentos históricos. Parte da premissa da série a abordagem da vida das celebridades em decadência, em especial a de BoJack, que acompanhamos 20 anos após o encerramento da sitcom *Horsin’ Around*, responsável por todo o seu sucesso e fortuna. Apesar das diversas possíveis lentes de análise dos cinco principais personagens da série, devido ao foco deste artigo ser na série como uma possível releitura do vazio existencial de Hemingway, serão focados para a análise os personagens BoJack, Diane e Mr. Peanutbutter A escolha de deixar de lado a Princess Carolyn e Todd é, além de tudo, pela complexidade de seus personagens e pelo seus desenvolvimentos ao longo das últimas temporadas, o que acarretariam na necessidade de escrever um outro artigo. Ademais, a análise será focada, também, no personagem secundário Beatrice Horseman/Sugarman, mãe de BoJack.

A começar pelo protagonista do programa, o personagem BoJack à princípio se apresenta como uma pessoa egocêntrica e narcisista, utilizando toda sua fortuna e popularidade

para conseguir tudo o que quer, sem se importar de magoar as pessoas à sua volta durante o processo. Entretanto, com o decorrer dos episódios nos deparamos com um lado mais sensível e fragilizado do personagem, e o personagem se mostra depressivo, com uma baixa autoestima, e totalmente inseguro; além disso, a própria fama que o personagem faz uso de forma “orgulhosa”, é uma das questões que mais lhe deixa em crise, visto que o mesmo considera total Hollywood como superficial e fútil.

Beatrice ao longo dos episódios sempre mostrou sempre como uma das maiores críticas aos trabalhos de BoJack, especialmente ao considerar *Horsin' Around* como um programa superficial para atores amadores. A relação de BoJack e sua mãe sempre foi representada por suas brigas e desavenças, porém, na segunda temporada do programa, Beatrice telefone para BoJack devido ao anúncio de seu papel no filme biográfico sobre Secretariat – ídolo de infância do protagonista. O momento da conversa é o primeiro momento em que ambos os personagens se permitem ser vulneráveis e Beatrice assume que, assim como BoJack, ela também se sente infeliz, não importa o quanto tente “tapar” o buraco que sente dentro dela. Segundo Beatrice, BoJack herdou uma espécie de melancolia patológica que afeta a família Horseman, tanto Butterscotch, ela e BoJack sofrem do mesmo mal:

Beatrice: I just wanted to tell you I know. I know you wanna be happy, but you won't be, and-- I'm sorry.

BoJack: What?

Beatrice: It's not just you, you know. Your father and I, we—Well, you come by it honestly, the ugliness inside you. You were born broken, that's your birthright. And now you can fill your life with projects, your books and your movies and your little girlfriends but it won't make you whole. You're BoJack Horseman. There's no cure for that. (BOJACK..., Season 02, Episode 01)

Ao adentrar na reflexão sobre Diane, acaba por ser de extrema dificuldade pensar sobre o personagem sem considerar BoJack, já que conhecemos ambos os personagens quase que simultaneamente na primeira temporada, mas também pela proximidade em sua amizade, como se ambos pudessem entender o vazio um do outro. Durante o processo da escrita sobre a vida de BoJack, Diane consegue compreender mais profundamente os sentimentos e traumas do personagem, e muito disso é dado pela personagem também apresentar uma infância conturbada e, em diversos momentos, sentir-se totalmente solitária.

Após o lançamento de sua autobiografia, BoJack se vê vulnerável diante de todos, o que acaba por acarretar uma crise de pânico sobre a possibilidade de ser criticado e odiado por todos. Tanto BoJack, quanto Diane sentem a constante necessidade de agradar a todos, e receber a aprovação de todos – em especial de seus familiares que tanto desprezaram e criticaram seus

trabalhos – tal necessidade que é demonstrada em diversos momentos de insegurança dos personagens (BoJack sobre ser um ator, Diane sobre ser escritora). Mesmo com a recepção positiva do público, BoJack ainda necessita da validação de Diane, como se fosse apenas se sentir seguro como artista se todas as pessoas o reconhecessem. Durante uma convenção de *ghostwriters*, BoJack invade no momento das perguntas para os palestrantes e pergunta para Diane se a mesma acha se ele é uma pessoa ruim; BoJack desesperadamente pergunta para Diane se ela acredita que ele é uma pessoa boa, que apesar de todas coisas ruins que ele fez, se no fundo, bem no fundo, ela acredita que ele é uma pessoa boa. Como visto no fragmento abaixo, em outro momento, no meio de uma conversa entre ambos os personagens Diane pergunta se BoJack se lembra da última conversa entre eles, e disse que tinha sido pega desprevenida, e não sabia como responder:

BoJack: Well, do you think I'm a good person... deep down?

Diane: That's the thing. I don't think I believe in deep down. I kind of think all you are is just the things that you do.

BoJack: Well, that's depressing. (BOJACK..., Season 01, Episode 12)

Em contraponto à Diane e BoJack, a série apresenta o personagem Mr. Peanutbutter. Mr. Peanutbutter é um personagem espontâneo, extremamente alegre e positivo. BoJack considera Mr. Peanutbutter como ingênuo e estúpido por não saber de sua própria insignificância (nas palavras de BoJack), entretanto, o personagem em questão não se mostra positivo em seus projetos como maneira de mascarar sua insegurança sobre a vida e sobre a possibilidade de fracasso. Ao contrário, ele se mostra consciente sobre o vazio existencial que tantos personagens, incluindo Diane, sentem, mas não considera tal questão como algo negativo. Essa distinção pode ser percebida no diálogo de Mr. Peanutbutter com Diane sobre ela passar três meses em Sudão ajudando os necessitados:

Mr. Peanutbutter: Sweetie, you know I support you, whatever you want to do, but you're not gonna find what you're looking for in these awful made-up places. The universe is a cruel, uncaring void. The key for being happy isn't a search for meaning. It's just to keep yourself busy with unimportant nonsense, and eventually, you'll be dead.

Diane: Well, I guess I can keep my options open. (BOJACK..., Season 01, Episode 12)

Mr. Peanutbutter parece “abraçar” a insignificância da vida humana, como se a indiferença do universo não fosse algo angustiante, mas sim algo positivo, visto que – assim como proposto por Sartre – possibilita a liberdade total para o ser. Dessa forma, partindo de pequenos projetos, à princípio insignificantes, Mr. Peanutbutter consegue alcançar grandes

conquistas em sua vida, como ser o *host* de um programa de televisão dirigido por J. D. Sallinger, até se candidatar – e ter chances de vencer – para governador de Califórnia. Ao contrário do garçom mais novo em “A clean, well-lighted place” – que busca fugir do nada se iludindo com questões efêmeras - Mr. Peanutbutter não busca “fugir”, ou negar, o vazio existencial sentido pelos outros personagens, muito menos a insignificância da existência humana se comparada à do universo.

SOBRE O VAZIO POSITIVO E LIBERTADOR

Diferente do *nada* no conto de Hemingway, que o vazio existencial é algo desesperador e aterrorizante, a série *BoJack* nos apresenta uma visão mais “libertadora” sobre a vida. Assim como dito por Sartre na conferência em Paris, em 1945, não existe nada mais positivo e libertador do que pensar que não existe consequência sobre nossos atos; não existe cobrança e muito menos punição. O homem, segundo o filósofo, pode fazer qualquer coisa. A sua “essência” não é aspecto norteador de sua vida, as ações que o mesmo toma são as únicas questões sobre sua existência. Somos o que somos pelos nossos atos. Mr. Peanutbutter, apesar de sua ingenuidade, sabe disso. *BoJack* ainda está apegado por uma culpa de saber que seus atos não foram “bons”, e que ele agiu de forma egoísta em diversos momentos - para não dizer em todos - ao longo de sua vida. A procura para “preencher” o vazio no peito, o vazio da existência sem propósito ou essência, talvez, seja apenas parte da nossa constituição como espécie humana; tão natural quanto o sentimento de alegria e o de tristeza; tão presente, talvez por ser tão necessário, agindo como lembrete da finitude de nossa existência. As histórias que buscou-se trazer foram para, em suas máximas de saberia e poesia, pudessem nos conformar, ensinar, e mostrar que o vazio não é algo incomum, ou até mesmo solitário. Não é uma questão de o porquê isso existir, mas como poderemos existir com isso. Para finalizar este texto, tomo as palavras de Albert Camui, em seu romance *O Estrangeiro*, como uma máxima ilusória para uma felicidade tão breve quanto minha existência: “diante desta noite carregada de sinais e de estrelas, eu abria-me pela primeira vez à terna indiferença do mundo”.

REFERÊNCIAS:

BOB-WASKBERG, Raphael. *BoJack Horseman*. Netflix, 2014.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In, _____ *Valise de cronópio*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

DA SILVA, Anderson Lopes; JOHN, Valquíria Michela. *A dramédia como gênero híbrido em Orange Is The New Black: a dramédia personalista, a advocate dramedy e a dramédia humana*. 2015. Disponível em:
https://www.academia.edu/15459785/A_dram%C3%A9dia_como_g%C3%AAnero_h%C3%ADbrido_em_Orange_Is_The_New_Black_a_dram%C3%A9dia_personalista_a_advocate_dramedy_e_a_dram%C3%A9dia_humana. Acesso em: 08 de julho de 2019.

GOMES, David Cameira. *A look into nothingness in Hemingway's "A clean, well-lighted place", "In another country", "Soldier's home", and "Now I lay me"*. University of Copenhagen: The American Short Story, 2013. Disponível em:
https://www.academia.edu/4902564/A_Look_Into_Nothingness_In_Hemingways_A_Clean_Well-Lighted_Place_In_Another_Country_Soldiers_Home_And_Now_I_Lay_Me_. Acesso em: 09 de julho de 2019.

GOTLIB, Nádía Batella. *A teoria do conto*. Coletivo Sabotagem, 2004.

HEMINGWAY, Ernest. A clean, well-lighted place. In, _____ *The complete short stories of Ernest Hemingway*. Scribner: New York. 1991.

MARIA, de Luzia. *O que é um conto*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

NOGUEIRA, Luís. *Gêneros cinematográficos*. Covilhã: Livros LabCom, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ESTIVE EM LISBOA E ME ESQUECI DE MIM: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE IDENTIDADE E MIGRAÇÃO NO LIVRO E NO FILME “ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ”

Me. Lucas Furtado Esteves

INTRODUÇÃO

Dotado de uma voz narrativa singular, o escritor Luiz Ruffato vem se revelando um dos principais nomes da atual geração de escritores brasileiros. Tendo se consagrado nacionalmente com o romance “Eles eram muitos cavalos” (2001), Ruffato já mostrou que veio para ficar publicando outras obras de grande peso⁴⁴. Em 2009, a convite da editora Companhia das Letras, Ruffato fez parte do projeto Amores Expressos⁴⁵ publicando o livro “Estive em Lisboa e lembrei de você”.

O livro conta a história de Sérgio Sampaio, homem de trinta e poucos anos, que trabalha em uma repartição pública na cidade de Cataguases, interior de Minas Gerais. Com uma vida pacata e sem perspectivas de mudanças futuras, Sampaio aspira ascender socialmente e tornar-se um homem rico. Após um conflito com sua esposa, decide deixar a cidade do interior para tentar a vida no estrangeiro e muda-se para Lisboa. Lá, ao se deparar com a real situação do país, o homem passa a enfrentar conflitos que aos poucos destroem suas idealizações de uma vida de oportunidades e o colocam em uma condição de pobreza e angústia.

Em 2015, o livro foi adaptado para o cinema sob a direção de José Barahona⁴⁶ que buscou fidelidade ao texto literário. A adaptação conta com dispositivos narrativos clássicos – como narração em off – para dar conta da escrita em primeira pessoa e busca acentuar na estética visual contrastes entre Brasil e Portugal.

“Estive em Lisboa e lembrei de você” problematiza os conflitos de seu protagonista – homem simples, inculto e de pouca experiência – com as hostilidades do mundo desconhecido. Através de dispositivos formais, o escritor busca exprimir as visões de mundo de Sérgio Sampaio e seu choque com a cultura européia. O filme também tenta traduzir as angústias da

⁴⁴ O escritor publicou a pentalogia “Inferno Provisório” encerrada em 2011 e o livro “Flores Artificiais” (2014), entre outros; venceu o prêmio da Associação de Críticos de São Paulo e o prêmio Machado de Assis da Biblioteca Nacional.

⁴⁵ O projeto Amores Expressos, criado pela editora Companhia das Letras, teve como objetivo levar dezessete escritores a dezessete cidades do mundo para que escrevessem livros sobre a temática do amor. Alguns outros livros do projeto são “Cordilheira”, de Daniel Galera; O único final feliz para uma história de amor é um acidente, de João Paulo Cuenca; entre outros.

⁴⁶ Cineasta português que dirigiu os filmes “O manuscrito perdido” (2010) e “Milho” (2008) entre outros.

personagem por meio dos dispositivos audiovisuais. O presente artigo tem como objetivo comparar as formas narrativas utilizadas no livro e no filme para demonstrar as visões de Sérgio Sampaio e discutir como as escolhas estéticas influenciam na temática da migração.

O LIVRO

Ruffato escolheu escrever o livro em primeira pessoa, dando voz ao personagem Sérgio Sampaio. Através de quatro artifícios de linguagem, o autor constitui uma voz particular baseada, principalmente, no fato de ele (Sampaio) carregar um sotaque característico de sua região. Outro fator importante para começarmos a pensar sobre a estrutura formal é o fato de que o livro é dividido em apenas dois capítulos: “Como parei de fumar” e “Como voltei a fumar”. Cada capítulo trata de um país. No primeiro, Sérgio vive no Brasil e decide mudar-se para a Europa. No segundo, Sérgio chega à Europa e inicia sua vivência lá. Essa ausência de mais subdivisões não é por acaso. Ela demonstra que o autor resolveu salientar claramente o antes e o depois. A experiência no Brasil e a experiência em Portugal. Essa escolha se dá com o objetivo de contrastar os dois momentos tanto no ponto de vista dos fatos narrados quanto na visão de mundo da personagem. Essa diferença não está presente apenas na trama, mas ela também pode ser percebida nos recursos linguísticos utilizados no livro.

O primeiro artifício linguístico utilizado por Ruffato é o uso de gírias, palavras erradas e longas frases enunciando fluxo de consciência. Esse recurso atribui ao personagem uma oralidade própria, além de fornecer informações a respeito de sua personalidade.

Me arrependi daquela decisão – já sentindo falta do cigarro, me perguntava se valia a pena tanto sacrifício – quando lembrei que Chacon (zagueiro do Primeiro de Abril, apelido derivado de mania de entrar nas jogadas gritando 'xa comigo') gabava de possuir um pequeno estabelecimento por aquelas bandas e, especulando de um e outro, descobri o negócio, reduzido mas porém decente, limpo, duas mesas de plástico vermelhas enxeridas na calçada estreita, outras duas, de metal, no canto direito do cômodo sem janelas, chão de cimento grosso, balcão expositivo de porcarias para engabelar criança, prateleiras de bebida coloridas, estufa de salgadinho, geladeira, frízer. (RUFFATO, 2009, p. 18)

No trecho acima, é possível perceber claramente esse recurso. O uso de “xá comigo” que, embora refira-se à uma frase correta, é escrito dessa maneira para que o discurso da personagem seja condizente com sua região. Evidencia-se aqui um compromisso com a oralidade e a precisão vocabular. Além disso, é perceptível nesse trecho que há um fluxo de consciência da personagem. Um assunto leva ao outro sem muitos critérios e, com isso, a oralidade fica mais uma vez audível. Ele fala do cigarro, mas lembra de um amigo que tem um

bar, mas não sem antes citar que esse amigo era zagueiro de um time de futebol e, com isso, o assunto principal se perde. Também se explicitam nesse fluxo características referentes à personalidade de Sampaio tanto em palavras como em assuntos. Cigarro, futebol e boteco são temas que se ligam nesse trecho e que demonstram qual é o universo da personagem.

O segundo recurso de linguagem presente no livro de Ruffato é sutil, porém muito eficiente para atribuir uma nova camada de compreensão da narrativa. O escritor utiliza o itálico para sinalizar falas de outras personagens presentes no discurso do protagonista. “Orientado pelo médico da fábrica, busquei *ajuda profissional*: conversei com o doutor Fernando que, apesar de ser ginecologista e obstetra, jogávamos no mesmo time nas peladas de final de semana” (RUFFATO, 2009, p. 16).

Percebe-se aqui que o trecho destacado em itálico faz referência a um termo utilizado pelo médico ao fazer uma recomendação a Sampaio. Ou seja, não se tem a fala escrita por extenso e atribuída diretamente à outra personagem, porém fica claro no trecho não apenas o que o médico disse, mas uma interpretação de Sampaio ao decidir dar mais importância a essa expressão utilizada pelo médico da fábrica. Mais uma vez se constrói uma oralidade bastante audível. “Só não desisti daquela empreitada para não desapontar o doutor Fernando, que adotou uma felicidade irradiante, me expondo para deus e o mundo. Como *prova incontestante do seu método revolucionário*” (RUFFATO, 2009, p. 21).

Mais uma vez aqui nota-se essa intenção do autor de incorporar o discurso de outras personagens dentro da narração de Sampaio. Esse discurso transparece em diversas situações em que o protagonista depara-se com conselhos referentes a universos que ele não conhece (por exemplo, a Europa). Por isso, sua intenção de atribuir importância a esses trechos informa indiretamente que Sampaio está salientando desconhecer ou duvidar de algumas informações.

O terceiro recurso de linguagem adotado por Ruffato é o uso do negrito. Elemento que apenas se torna parte do livro quando Sampaio muda-se para Lisboa, indicando algo novo. Esse artifício é utilizado para salientar palavras desconhecidas que são usadas apenas no português de Portugal. Para Sérgio, que nunca havia tido contato com a língua estrangeira, essas palavras são completamente novas e começam a lhe oferecer um novo vocabulário. Palavras como **telemovel**, **autocarro** e **parvo** começam a se tornar cada vez mais frequentes, demonstrando esse contraste entre o português de Cataguases e o português de Lisboa. Nota-se que Ruffato busca salientar diferenças entre Brasil e Portugal não apenas na temática, mas também na linguagem, para que esse estranhamento causado em Sampaio fique em evidência negativamente, uma vez que ele passa a perceber que o contato com outras pessoas é dificultado pela barreira da língua.

O quarto e último recurso de linguagem utilizado por Ruffato está presente nos diálogos. A eloquência da personagem protagonista fica evidente uma vez que a narrativa em primeira pessoa se propõe a seguir seu fluxo de consciência, como mostrado anteriormente. Levando isso em consideração, percebemos que as transcrições dos diálogos que ocorrem durante a trama não são apenas mostrados em sua literalidade, mas são também instantaneamente interpretados pela personagem em seu discurso interno.

Acompanhei a gravidez, fiz o parto, não notei absolutamente qualquer perturbação, seja física, seja psicológica, mas ao fim da minha explanação, três cafezinhos depois, suspirou “Um quadro típico de pemedê”, recomendando que levasse ela “o mais breve possível” a um *especialista*, e rabiscou o nome de um psiquiatra de confiança dele. (RUFFATO, 2009, p. 23-24)

Nesse trecho mais de um recurso de linguagem se evidenciam, e, nos meandros das falas transcritas (sinalizadas com aspas), Sampaio interpreta o que foi dito e explica sua interpretação com suas próprias palavras, revelando a sua visão daquilo que foi dito. Há o diálogo, há o itálico, e a mistura de ambos sinaliza que Sampaio está dando sua versão sobre o que foi dito. “A paciente deve ser levada o mais rápido possível”, diz o médico. “A um *especialista*”, salienta Sampaio. A utilização do itálico que procede a fala somada ao discurso inicial do trecho, em que Sérgio diz que não notou absolutamente nada de perturbação, mostra que o uso do itálico é utilizado com tom de ironia, como se ele não concordasse com o que o médico disse. Nesse sentido, os recursos seguem dando oralidade e eloquência a personagem e mostram que a visão subjetiva da personagem fica clara pela estrutura formal da obra.

O FILME

O filme homônimo, dirigido por José Barahona, adotou diversos processos para realizar a adaptação do livro. Primeiramente, é importante salientar que a produção da obra é de parceria entre Brasil e Portugal, mas que o diretor é de nacionalidade portuguesa. Essa informação nos ajuda a investigar algumas das abordagens escolhidas por ele, assim como seu ponto de vista em relação ao livro de Ruffato. Em entrevista⁴⁷, o cineasta afirma que diversos elementos da obra literária foram deixados de fora e que o livro traduz sua visão essencial dessa narrativa. Ele também comenta que, no processo de escrita do roteiro, utilizava o livro como guia durante

⁴⁷ A entrevista foi concedida ao programa da Radio France Internationale sediada no Brasil. Está disponível no *YouTube* e não há informações da data em que ocorreu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LC1b7cvodxc>. Acesso em: janeiro de 2017

parte do percurso. Com o roteiro já mais estruturado, decidiu fechar o livro e dar continuidade à escritura sem a referência literária. A consequência dessa escolha é de que alguns episódios narrados, bem como abordagens temáticas e formais de determinadas passagens, foram criadas por ele. Sendo assim, no ponto de vista do diretor, há elementos presentes no filme que se distanciam da primeira obra.

Para investigarmos os recursos audiovisuais adotados por Barahona, iremos dividir a análise em dois parâmetros: estrutura formal do roteiro⁴⁸ e suas semelhanças e diferenças com o livro; e dispositivos estritamente audiovisuais, como fotografia, som, trilha sonora, cenografia e montagem. A escolha desses dois parâmetros de análise ocorre para uma melhor compreensão das escolhas estéticas. Primeiramente, analisaremos o texto por si só e depois a atmosfera visual e sonora que, por outro viés, colabora com a narrativa para traduzi-la sensorialmente.

O primeiro aspecto que podemos analisar referente ao roteiro é de que o diretor decidiu reconstituir diversas narrações de Sérgio Sampaio em sua literalidade. O filme inicia com um plano fechado no rosto do protagonista em que ele olha diretamente para a câmera e começa a contar sua história. O texto dito por ele é exatamente igual ao texto que dá início ao livro, demonstrando uma intencionalidade clara do cineasta de seguir a obra literária à risca. Essa escolha, no entanto, se choca com os diálogos presentes no filme em função do uso vocabular. No texto de Ruffato, o vocabulário utilizado pela personagem é essencialmente característico de Cataguases (como já mostrado na análise formal do livro), dando à obra literária uma coerência interna. No caso do filme, esse vocabulário se apresenta unicamente quando Sampaio faz a narração, extraída do livro. Já nos diálogos entre as personagens não percebemos o regionalismo tão presente, fazendo com que a narração soe inverossímil e não natural.

Por um descuido do cineasta, esse contraste se apresenta ao longo de todo filme, uma vez que as narrações de Sampaio são retomadas diversas vezes. Essa incoerência entre as formas de expressão empobrece a obra audiovisual e talvez se explique pela entrevista de Barahona já mencionada. Pode-se refletir, com base em suas declarações sobre o processo de adaptação, que, ao iniciar a escritura do roteiro, ele manteve mais fidelidade ao livro, já que o usava o tempo todo como referência. Depois, já com o roteiro mais estruturado, ele deixou o livro de lado. Talvez esse contraste seja consequência dessa escolha.

⁴⁸ É importante salientar que, no que diz respeito à análise formal do roteiro, não nos referimos ao texto cinematográfico escrito em papel, mas às abordagens relacionadas ao uso da palavra que são visíveis na obra final, como diálogos e narrações. Não se tem acesso ao roteiro propriamente dito.

Outro aspecto referente ao roteiro para analisarmos é o da intenção do diretor de ser fiel à ideia apresentada no livro de que a história não é um obra ficcional. No livro, Ruffato inicia o texto com a seguinte afirmação:

O que se segue é o depoimento, minimamente editado, de Sérgio Souza Sampaio, nascido em Cataguases (MG) em 7 de agosto de 1969, gravados em quatro sessões, nas tardes de sábado dos dias 9, 16, 23 e 30 de julho de 2005, nas dependências do Solar dos Galegos, localizado no alto das escadinhas da Calçada da Duque, zona histórica de Lisboa. (RUFFATO, 2009, s/n)

Aqui, Ruffato propõe a discussão entre o real e o ficcional, que viria a ser proposto também em “Flores artificiais”⁴⁹. O próprio título “Flores artificiais” já tem um tom provocativo no que diz respeito à confiança que iremos atribuir às afirmações de que tudo é real. Ruffato também diz no início desta outra obra que entregará ao leitor um “buquê de flores artificiais”. Uma citação de Pirandello, dizendo que a vida pode ser inverossímil, mas a arte, não, colocada no início do livro, é mais um elemento que colabora para que possamos continuar com a suspeita de que nada é o que parece e de que, uma vez aberto o livro, tudo é permitido, e o universo da ficção já nos engoliu para dentro dele.

No caso do cinema, a discussão entre ficção e realidade também está presente principalmente em filmes que poderiam pertencer tanto ao gênero de documentário quanto ao gênero de ficção, como é o caso, por exemplo, de “Santiago” (2007), de João Moreira Salles. Nesse filme, o diretor busca fazer um biografia de seu mordomo, porém, as memórias da personagem são bastante fragmentadas, e o filme mistura muitos relatos do mordomo com interpretações do cineasta. Embora já se tenha tentado explicar a diferença entre documentário e ficção diversas vezes, nenhum consenso pode ser encontrado no que diz respeito à distinções estéticas. Não há como definir ou diferenciar a estética documental ou a estética ficcional. Recursos que estariam inclinados a pertencer ao documental ou ao ficcional poderiam, naturalmente, ser utilizados no outro gênero. Uma entrevista, por exemplo, pode parecer real, mas todo o texto do entrevistado pode ter sido escrito e inventado. Ou uma cena, por exemplo, pode parecer inventada, mas ela pode estar recriando uma situação que realmente ocorreu.

Nesse sentido, pode se concluir que a única diferença entre documentário e ficção é ética e não estética. Um cineasta que afirma ter realizado um documentário está apenas contando com o fato de que iremos acreditar que aquilo é um documentário, não provando que é ao dizer isso. Ou seja, em última estância, um documentário é um filme que se diz um

⁴⁹ Nesse livro, Ruffato também afirma que a obra é apenas uma mínima edição de um original enviado por um parente distante chamado de Dório Finetto.

documentário e nada mais. Se transportarmos essa ideia para a literatura, podemos concluir que a mesma reflexão também se aplica. Cabe a nós acreditarmos ou não em Ruffato quando ele diz o que diz, mas não temos nenhuma prova estética de que seus livros são fundados em relatos reais e não em histórias inventadas.

No filme “Estive em Lisboa e lembrei de você”, Barahona escolhe tornar as narrações de Sampaio não apenas audíveis, mas também visíveis. Quando ele narra, ele aparece em seu quarto olhando para a câmera e, ao olhar para a câmera, fala com ela diretamente. Quando decide narrar sua história, olhando para nós espectadores, ele presume um ouvinte. Seria o ouvinte um Luiz Ruffato que nunca é mostrado, ou apenas nós mesmos que assistimos ao filme? Através do uso desse artifício, conhecido como a quebra da quarta parede, Barahona consegue manter uma fidelidade bastante perspicaz com as provocações de Ruffato, já que, assim como o escritor, ele sugere a presença de uma outra pessoa, mas nunca dá nenhuma prova concreta de que ela realmente existe.

Do ponto de vista estético, o filme decide acentuar as diferenças visuais e sonoras entre Brasil e Portugal. Em Cataguases, a paleta de cores usada é de tons mais quentes e vivos (como vermelho, laranja e amarelo), construindo uma atmosfera de felicidade. Em Lisboa, a paleta é oposta, dando maior destaque ao preto e ao cinza para intensificar a ideia de tristeza e solidão. O som ambiente em Cataguases valoriza passarinhos, vento e voz humana, enquanto em Lisboa o espectador ouve, principalmente, o trânsito e outros ruídos agoniantes provocados por máquinas. Essa diferenciação está bem clara para que o estado de espírito de Sampaio se traduza na atmosfera do filme. O que é curioso é que, no livro, essa diferenciação não está tão demarcada na estética (com exceção dos exemplos já mencionados) e sim nos acontecimentos da narrativa. A única demarcação mais clara no livro que divide os dois países é a separação dos capítulos.

TEMÁTICA

A migração abordada em “Estive em Lisboa e lembrei de você” se configura como uma migração voluntária. Embora Sampaio enfrente alguns problemas em sua terra natal, sua decisão de ir embora é movida apenas por uma intenção de mudar de vida e não por uma força externa que o obriga a deixar sua terra. Incentivado por amigos ao seu redor e, principalmente, por um médico que ele respeita muito⁵⁰ em função de ser um homem rico, Sampaio decide que

⁵⁰ A relação com o médico já demonstra o que vem a ser o principal comportamento de Sampaio, a idealização. O amigo médico, na verdade, se mostra um homem sem grandes qualidades e que apenas ascendeu socialmente por

irá morar um tempo em Lisboa. Segundo o que se escuta, é uma terra de grandes oportunidades financeiras em que um emprego de pedreiro paga melhor do que muitos cargos renomados no Brasil.

Esse momento inicial em que a decisão de ir embora é tomada, mas que ainda não foi concretizada, já é responsável por um dos principais fenômenos que dizem respeito ao comportamento de Sampaio, a idealização. Quando ele decide que irá viajar, sua visão do exterior é de que ele irá para uma terra perfeita e, com isso, a primeira mudança identitária ocorre. Inicialmente, Sampaio é um homem comum com um trabalho comum e com uma vida comum, mas, quando ele decide que irá morar fora, não apenas sua visão do Exterior se mostra idealizada, como a visão de todos ao seu redor também se modifica. Sampaio se torna alguém importante, alguém que vai se aventurar em terras estrangeiras. Ele dá entrevistas na rádio, é reconhecido nas ruas da cidade e respeitado por todos ao seu redor. A viagem nem sequer ocorreu e ele já está colhendo frutos de um fato que na realidade é inexistente.

Na trama, essa fronteira entre realidade e idealização se mostra presente também na diferença entre a aceitação de uma real identidade e a construção idealizada de uma identidade que se almeja. Além disso, essa fantasia que os outros criam sobre o protagonista também é responsável por outro fenômeno presente na trama: o desejo de Sampaio retornar. Ou seja, seu objetivo com a viagem não é apenas buscar uma vida de melhores oportunidades, mas enriquecer e voltar para sua terra em busca dessa posição social que ele sempre quis ocupar. Nesse sentido, começa-se a compreender que o objetivo de Sampaio com a viagem é a mudança de sua própria identidade. Ele quer voltar sendo outra pessoa.

A cena final do primeiro capítulo, em que Sampaio está pegando um ônibus na praça central para ir pegar o avião, é bastante simbólica no que diz respeito à essas questões. Em primeiro lugar, boa parte da cidade decide fazer uma despedida na praça central levando cartazes e desejando boa viagem. Ou seja, não há melhor prova de que suas intenções no Exterior já sustentam uma fama de algo que ainda não ocorreu. Porém, ao entrar no ônibus, Sampaio senta ao lado de alguém que está viajando e, portanto, não sabe de toda essa agitação. Essa pessoa olha para ele e pergunta: “Viagem à passeio ou à negócio?”. Sampaio fica sem resposta, e essa pergunta encerra o capítulo. Essa é uma indagação muito simbólica, pois revela que, no plano no real, não há quase nenhuma reflexão de Sampaio sobre como sua viagem será (ele mal sabe como funciona o câmbio da moeda). Ele já está satisfeito com a fama que lhe é

ter se casado com uma mulher rica. Porém, Sampaio o vê como alguém dotado de grande sabedoria e que pode lhe dar bons conselhos. E, assim como o médico, uma série de outros episódios movidos pelas idealizações de Sampaio o fazem enxergar não a realidade, mas aquilo que ele quer enxergar.

atribuída e, portanto, ao colocar o pé fora de sua cidade, ele já é flagrado pelo que será seu maior conflito: o choque da idealização com a vida real.

No que se refere às análises temáticas sobre a permanência de Sampaio em Lisboa, dois aspectos principais podem ser considerados. Inicialmente, o primeiro contato de Sampaio com a cidade portuguesa é bastante chocante. Há dificuldades para conseguir um emprego, e boa parte da população de Portugal é bastante hostil. Levando isso em conta, Sampaio encontra seu primeiro salvo conduto em outros imigrantes brasileiros que vivem em Lisboa. A partir daí, ele começa a colher diversos depoimentos de pessoas, e em unanimidade todos mostram desgosto com Portugal. Assim como “Flores Artificiais”, que também é movido por diversos relatos fragmentados para que se constitua uma história geral, em “Estive em Lisboa e lembrei de você”, Sampaio passa a observar dois fenômenos naqueles com quem conversa. Primeiro, o desgosto com Lisboa e as frustrações de buscar um mundo de oportunidades e encontrar uma terra de hostilidade. Segundo, o desejo de retornar à terra natal e a lembrança de que lá a vida era muito melhor. Esse segundo aspecto fortifica o sonho de Sampaio de voltar para Cataguases sendo outro homem. Através de contatos eventuais com brasileiros que também vagam pelas terras européias, Sampaio começa a sentir nostalgia de sua terra. Esse sentimento da personagem pode ser relacionado com o que a autora Aleida Assman pensa sobre recordação e memória: “A recordação não pressupõe nem presença e nem ausência permanente, mas uma alternância de presenças e ausências”. (ASSMAN, 2011, p. 166)

Nesse sentido, é possível refletir a respeito da memória que Sampaio tem de sua terra e como ele a encara vivendo agora em Lisboa. Por ter contato com alguns poucos brasileiros, Sampaio sente saudades de sua terra, porém, se lembrarmos de sua motivação inicial e dos julgamentos que fazia de onde morava, torna-se contraditório pensar sobre sua ida para Europa. Para Sampaio, Cataguases é uma terra medíocre, sem a possibilidade de ascender socialmente. Agora distante, porém, ele sente saudades e desejo de retornar.

Entre os brasileiros que ele conhece, sua principal relação se dá com uma garota de programa chamada Sheila. Aos poucos, essa relação torna-se o principal exemplo de que Sampaio é movido por suas idealizações e não pelos fatos reais. Ela se mostra mau caráter e que está apenas interessada em explorar Sampaio, pegando seu dinheiro enquanto ele a ama cegamente. É também na relação com Sheila que residem as principais nostalgias e idealizações do que é o Brasil. Se pensarmos na citação bíblica também exposta por Aleida Assman (2011), talvez possamos refletir mais a respeito: guardar bem firme algo em si mesmo é também a imagem de escrever no coração. Ou seja, muito do que se constitui como memória está mais atrelado ao emocional do que aos fatos. Apaixonado por Sheila e almejando uma vida

economicamente grandiosa no Brasil, Sampaio passa a idealizar mais sua terra, ao contrário do que ele sentia antes de partir.

Conforme Sampaio se choca com todas essas realidades que se afastam de suas idealizações, a sua identidade também passa a se modificar. Mas isso não ocorre da forma como ele esperava e sim no sentido contrário. Um dos principais exemplos, no que diz respeito à identidade assumida pelas personagens, reside nas profissões que são obrigadas a exercer quando moram no estrangeiro. Há, na história, a presença recorrente de empregos com as quais se é obrigado a trabalhar, mas que não se deseja trabalhar. No caso de Sampaio, há uma dificuldade grande para conseguir algo que não seja a profissão de pedreiro e, mais tarde, quando consegue trabalhar como garçom, a competitividade com os outros funcionários que têm diploma e cobram menos faz com que ele seja demitido.

A prostituição também é uma profissão muito presente na narrativa, sendo ela exercida tanto por Sheila, quanto também pela esposa do imigrante angolano⁵¹, que, por combinação com o marido, decidiu que iria se prostituir para eles ganharem dinheiro. Em ambos os casos, prostituir-se nunca é uma profissão desejada e é sempre encarada por elas como algo passageiro e de curto prazo. Porém, quando Sheila relata sua trajetória desde que veio para o Exterior, ela mostra que já exerce a profissão há muito tempo. Outro aspecto relacionado à prostituição que deve ser mencionado é a forma como Sampaio enxerga essa profissão. Em nenhum momento ele sexualiza essa atividade⁵². Quando ele conhece Sheila, automaticamente se imagina casando com ela para que ela possa abandonar essa vida e regressar ao Brasil com ele para morarem nos bairros ricos de São Paulo.

A discussão a respeito de identidade está presente em toda a narrativa, culminando para o episódio final que simboliza o fim da idealização e o choque com a realidade. Frustrado por não conseguir bons empregos e triste por não ter alcançado a identidade que esperava alcançar, Sampaio deposita tudo que tem nessa paixão cega por Sheila. Porém, isso também se revela fruto de suas idealizações. Ela desaparece por um tempo, deixando-o completamente desesperado. Quando retorna, é para pedir ajuda, pois está devendo dinheiro a um mafioso. Decidido a ajudá-la, Sampaio vai conversar com o mafioso, mas diz que não tem dinheiro para pagá-lo. O bandido aceita acertar as contas se Sampaio lhe der seu passaporte. Ele o faz. Esse gesto de se desfazer de seu único vínculo com o Brasil, que é também sua única prova de

⁵¹ O imigrante angolano é um dos estrangeiros que Sampaio conhece e que se mostra bastante insatisfeito com a Europa.

⁵² No livro, isso é mostrado sem a utilização de linguagem chula quando se refere à prostituição; e no filme isso é mostrado pela ausência de cenas de sexo ou de nudez.

identidade, simboliza o rompimento total com uma idealização de si mesmo, tornando-o, então, um ninguém.

Pierre Ouellet reflete sobre essa questão:

A situação ou o reconhecimento das identidades repousa de fato sobre a identificação de um tempo, de um lugar e de uma instância pessoal, que permite dizer que alguém é porque ocupa tal espaço em tal momento ou, em termos mais narratológicos, que um personagem existe na medida em que se inscreve em tal cronotopo ou tal espaço-tempo. (OUELLET, 2013, p. 155 - 156)

A partir disso, é possível pensar que Sampaio passa a deixar de possuir uma identidade, uma vez que, em terras estrangeiras, nunca pode ocupar um espaço, tornando-se ausente de uma realidade concreta e se obrigando a constituir idealizações de seu entorno.

A temporalização, 'não ser mais' e a espacialização 'a sombra'⁵³⁰, bloqueiam assim toda a subjetivação enunciada, que permitiria uma identificação ou uma personalização do si e criaria dessa forma uma 'identidade constituída' ou um 'caráter' no sentido de Paul Ricoeur, um personagem à parte inteiro, que respondesse a questão 'quem sou eu?' (OUELLET, 2013, p. 163)

Nesse sentido, Sampaio deixa de ser algo (perdendo a referência temporal) e deixa de possuir um espaço ou uma sombra (perdendo a referência espacial). Em sua terra, ele não era ninguém até decidir que iria viajar. Ao dizer que iria viajar, torna-se alguém com uma fama que antecipa uma vivência, ou seja, ainda falsa. Porém, ao ir embora, torna-se um ninguém na Europa e, por total falta de comunicação com sua terra, perde qualquer referência identitária com Cataguases. Conforme se submete a diversas coisas com as quais não quer ter de lidar e conforme sente-se agredido pela relação com os estrangeiros, Sampaio passa a perder cada vez mais sua identidade.

Ao fim da cena em que Sampaio entrega sua identidade ao mafioso, ele e Sheila saem juntos para a rua e ele tenta beijá-la. Ela recusa o beijo e lhe diz: “Meu nome não é Sheila”. Assim ela vai embora e o abandona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do artigo, é possível retomar algumas questões apresentadas na introdução. Inicialmente, se compreende que, através de formas de execução diferentes, o livro e o filme

⁵³ Essa citação faz menção à “Não há mais caminho” que analisa a perda de identidade no espaço-tempo. Ela diz: Eis que se assobia uma pequena ária / antiga de dor na alma / tem-se ideia de ter uma alma / que além do mais tem dor / onde canta sem parecer / a sombra que não é mais

conseguem transmitir visões do protagonista de maneiras distintas. Na obra de Ruffato, o vocabulário do personagem, assim como os outros recursos de linguagem utilizados pelo autor, dão maior credibilidade à história e acrescentam diversas camadas de compreensão do universo interno do protagonista. No caso do filme, a incoerência entre a narração e os diálogos cria um estranhamento negativo que não contribui para uma melhor entendimento desse mundo particular de Sampaio e mantém os maiores acertos da obra nos acontecimentos presentes. Mas, o filme é bastante eficiente na construção atmosférica dos dois países, construindo esteticamente cenários distintos de alegria e tristeza, e consegue transmitir a visão do personagem principal através desse recurso.

Com relação à temática da migração, é perceptível que, tanto o livro quanto o filme, conseguem trabalhá-la de forma eficiente. No livro, Ruffato permite que forma e conteúdo se auxiliem para que entendamos o quanto as construções idealizadas do personagem se desmancham aos poucos fazendo com que sua identidade se perca. Na obra audiovisual, essas mesmas ideias falsas de que na Europa a vida será melhor são também desfeitas através das vivências e dos conflitos enfrentados por Sampaio. Isso fica evidente no climax da narrativa quando o protagonista entrega seu passaporte a um bandido. Também no filme, que dá grande importância para o relacionamento do protagonista com Sheila, a declaração final da mulher de que seu nome não é esse é outro momento que nos mostra o quanto Sampaio foi enganado e que, no fim, também tornou-se um ninguém.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. Sobre as metáforas da recordação. In: *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Trad. Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

ESTIVE em Lisboa e lembrei de você. Direção: José Barahona. Fênix Filmes, 2016. 1 DVD (94 min)

OUELLET, Pierre. Palavras migratórias. In: HANCIAU, Nubia e DION, Sylvie (org). *A literatura na história: a história na literatura*. Textos canadenses em tradução. Rio Grande: Editora da Furg, 2013.

RUFFATO, Luiz. *Estive em Lisboa e lembrei de você*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Flores Artificiais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, CULTURAS E REPRESENTAÇÕES: ANÁLISE DA CARTA DE UM IMIGRANTE ITALIANO

Manuela Ciconetto Bernardi (PROSUC/CAPES)
Aline Marques de Freitas (PROSUC/CAPES)

INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos até o presente que abordam questões migratórias de italianos e descendentes com ênfase na trajetória percorrida, estabelecimento e primeiras décadas no Brasil. Alguns adentram nos estudos sobre identidades, culturas e representações produzidas no interior das comunidades étnicas, entre estas e outros grupos sociais. Em se tratando de especificidade, existem menos estudos com a abordagem supracitada, com fontes produzidas pelos próprios sujeitos, que são registros de memórias construídas pelos imigrantes, e o estudo aqui proposto se localiza dentro viés.

Em uma carta, escrita em 30 de Outubro de 1974 Pedro da Poian tenta resumir a sua trajetória e um período da história da localidade em que se estabeleceu. A escrita é para nós, destinada a um sujeito não identificado, mas que possivelmente era alguém próximo ou conhecido, entretanto Da Poian, por mais que no momento da produção não tivesse a intenção ou soubesse o que esta carta posteriormente representaria, ele viria a ser o autor de um registro que, após 11 anos, foi divulgado pelo jornal local. O jornal *Panorama Pradense* publica a carta em 1985 como uma reafirmação da identidade coletiva da localidade, devido ao conteúdo e discurso ali contido.

Este trabalho toma como centralidade esta carta escrita pelo imigrante italiano Pedro Da Poian e publicada no jornal pelas comemorações do centenário de Antônio Prado. Como fundamentação teórico-metodológica são utilizados a História Cultural e a análise do discurso. Com o objetivo de investigar as identidades, culturas e representações que emergem do discurso desta carta, tomando como base o processo migratório narrado. Alguns dos conceitos utilizados serão: memória, apropriação, identidade, culturas, sujeitos, representações e representações coletivas.

DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA CULTURAL E ANÁLISE DO DISCURSO

Sabe-se que as fontes que chegam aos dias atuais não correspondem à totalidade do que existiu no passado, sofrendo inferências do tempo e dos sujeitos. Além disso, estas fontes eram

analisadas de maneira distinta até as proposições surgidas pela História Cultural que, no contexto de uma renovação historiográfica, inseriu novas perspectivas de estudo. Não mais privilegiando o político ou o econômico e nem mesmo as estruturas sociais, mas com novas perspectivas, como afirma Chartier (2002a, p. 14) “desviando a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações”, com novos princípios de legitimidade importados da área das disciplinas literárias, e aí constituindo novos territórios para o historiador.

Diante desta perspectiva, com o tratamento de novos objetos, enfoques e métodos, abriram-se rumos e caminhos de investigação, e mesmo pesquisas já realizadas, hoje são revisadas a partir deste novo olhar. Podemos caracterizar a História Cultural a partir da concepção de Chartier, para quem ela “[...] tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (2002a, p. 16-17).

Ainda, Hunt (2001) estabelece que esta forma de abordagem permite pensar na cultura como um conjunto de significados que são construídos no meio social entre os sujeitos, destacamos que destes, cada qual tem as suas particularidades e age à sua maneira, mudando com o tempo e, as sociabilidades e a sua identidade é constituída com base nas relações entre as representações impostas (CHARTIER, 1991) e marcadas pelas relações de poder (HALL, 2006). Assim o sujeito se torna um ser social “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11). Assim, a noção de sujeito está centrada em uma identidade produzida pela construção coletiva ligada às representações, entendidas aqui como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183). Em suma, representar é o ato mental de uma construção do real, de uma identificação com o lugar social. As representações coletivas perfazem tanto a noção do que o sujeito pensa de si, como o meio, a realidade em que este se encontra, por conseguinte ela é o resultado de um esforço coletivo produzido das interações entre os sujeitos, fixando a existência da realidade social.

Realidade que, por ser intangível, chega aos outros sujeitos através da representação de quem o faz, e para isso é necessário o uso da linguagem - que não deixa de ser um sistema de representação - no qual o emissor se constitui e representa o outro, caracterizando assim o discurso como um processo identitário. Orlandi (1996) define que é no discurso que a vida se coloca em questão, sendo a produção discursiva uma interpretação e significação, ainda podemos definir que o sujeito marca a si e ao outro pela produção, além de demarcar informações sobre a apropriação, que é estabelecida pelas relações de aceitação, incorporação e

resistência. Para Chartier (1991, 2002a) a apropriação é construída através de descontinuidades, pois deve ser entendida dentro das formas diferenciadas de interpretação do leitor, que não é ingênuo e está em um contexto social, cultural e assim faz uma invenção interpretativa, que, no entanto é regulada entre o vivido, o percebido e o concebido. Assim, são as práticas, no caso aqui de leitura e, possível recepção, que são “complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação” (CHARTIER, 2002a, p. 28). A construção discursiva por Orlandi (1996) também é trabalhada tendo em vista ser um conjunto de códigos complexos que irão permear vários aspectos do meio social.

A proposta deste trabalho é realizada através do diálogo entre História Cultural e análise do discurso, pois concebemos que ambas possuem muitos pontos de contato, e assim exploramos alguns, como é o caso da abordagem do sujeito como um ser social, sendo sua identidade construída de maneira dispersa, mutante, em um constante movimento entre as relações que ocorrem com o meio (HALL, 2006; ORLANDI, 1996, 2003). Explicitados os ditames teóricos metodológicos e conceituais, passamos para a análise do contexto da produção discursiva, que será, da mesma forma o contexto de recepção da produção e a análise de trechos da carta publicada.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DISCURSIVA

Antônio Prado, um município localizado no nordeste do Rio Grande do Sul, foi a última das chamadas “antigas colônias da imigração italiana no Estado”. Sua fundação e primeiro estabelecimento dos imigrantes ocorreram em 1886, com rápida ocupação e desenvolvimento conseguiu autonomia administrativa em 1899, sendo assim emancipada. A partir da emancipação, ocorrem mudanças em diversos aspectos, a localidade sofre principalmente com crise e êxodo de parte da população, ademais os habitantes se confrontam com alguns dos sujeitos que representam instâncias, como é o caso de Padres e Intendentes, a situação se estende com brigas políticas, aumento de impostos, até culminar na “Revolta de 1936”, momento em que os habitantes se opõem ao Governo, resultando em um violento conflito, com mortes e prisões (GUZZO; DOTTI, 1998).

Estas informações são valiosas para poder entender o contexto envolvido nessa produção discursiva, Da Poian adentra nelas e faz recortes com o que julga interessante ao receptor. Sob esta perspectiva é relevante notar que também informações correntemente divulgadas, quando são realizadas sínteses históricas do local são selecionadas. A seleção e a forma de narrativa que ele produz traz memórias e reflexões do ponto de vista de um genuíno

habitante, nos mostrando sua representação dos modos de viver dos sujeitos, das relações que são estabelecidas entre os agentes históricos, como as identidades coletivas foram sendo construídas através das práticas que aconteceram neste local e período. Chartier (2010, p. 49) aponta que

O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação o que lhes é possível pensar dizer e fazer.

E é por isso que esta carta traz uma rica possibilidade de análise, a própria escrita narra o contexto que poderíamos tratar como um contexto, sob este viés, é que Da Poian viveu, criou e representou, de forma individual e coletiva, dentro da sua história, incluindo o processo migratório que ele e outros sujeitos experienciaram.

A CARTA DE UM IMIGRANTE ITALIANO

Apresentamos nosso objeto de estudo, a carta do imigrante italiano Pedro da Poian que foi transcrita integralmente do jornal *Panorama Pradense* em Fevereiro de 1985. Onze anos após a sua escrita, a carta foi utilizada como documento histórico em virtude das comemorações do centenário do município, conforme é possível verificar.

CARTA DE UM IMIGRANTE

Nas comemorações do CENTENÁRIO DE A. PRADO, aproximando-se a data de 14 de maio de 1986 – CEM ANOS DE FUNDAÇÃO DESTE MUNICÍPIO – NADA MELHOR do que este documento histórico, aqui reproduzido na íntegra, pela primeira vez, adendo a História desta comunidade.

Autor: Pedro da Poian. Data: 30 de outubro de 1974. Esta carta foi encontrada entre os papeis de Dna. Ildegonda Letti e entregue aos familiares, no dia do falecimento da veneranda senhora.

“Saímos da Itália no dia 11 de novembro de 1892 e chegamos em Antônio Prado, em 25 de janeiro de 1899. Nossa família era da comuna de Sédico, província de Beluno- Vêneto. Era a última leva de imigração, composta de venetos e lombardos, alguns poucos de Trieste.

Embarcamos (3) em Genova com uma “escuna” e desembarcamos em Santos e, alí, logo recebemos a visita dos fazendeiros paulistas que sempre quando da chegada de um navio de imigrantes, eles vinham com promessas para ir trabalhar nas fazendas e prometiam casa e comida e terras para trabalhar, mas o imigrante encontrava um rancho de barro, coberto de palha sem assoalho e aí o imigrante não podia mais sair, porque não tinha dinheiro.

Nós também quase fomos enganados, tanto que fomos embarcados no trem mas, quando chegamos a primeira etapa, nos perguntaram para onde nos dirigíamos e respondemos: para Caxias, no Rio Grande do Sul. Aí nos mandaram voltar e fomos embarcados, num vapor para Porto Alegre. Daí em outro vapor fomos para São Sebastião do Caí e de lá, nas carretas até Caxias. Daí até o travessão Alfredo, em cima do morro das Antas,

partimos à cavalo. Os guris nas bruacas e eu fui um destes meninos, até o fim da viagem em A. Prado, onde nos alojaram no Barracão.

Este Barracão, não lembro bem, mas calculo que tinha 40 metros de comprimentos por 15 metros de largura, com dois pisos e uma cozinha de cada lado. Já estava ocupado por algumas famílias de polacos. O Barracão estava contagiado da doença varíola e foi, eram suspeitos os polacos de terem trazido a doença.

A minha família também foi contagiada. Meu irmão mais velho, o primogenito por ser dos doentes mais graves, levaram ele para uma casa que tinha alí perto e botaram ele no porão, no chão e alí ele morreu que nem um animal. Uma minha irmã, porque não era um caso grave, colocaram em cima, do sótão. Esta escapou, mas ficou marcada. Ficamos no barracão, um ano e meio, enquanto a comissão de colonização fazia a medição (das terras do futuro município de A. Prado).

Os imigrantes em parte tinham escolhido aqui do lado da Linha Amarello e tinham escolhido e começado a roçar, mas logo apareceu uns caboclos e mandaram parar porque disseram, aquele terreno era deles (5). Lá tinha algumas casas, daqueles que vieram antes. Alí houve a primeira briga. Um colono estava fazendo uma picada dentro do mato e apareceu um daqueles caboclos e mandou parar. Houve uma discussão, até que este caboclo pegou o colono e amarrou-o no rabo do cavalo que o arrastou até ele morrer.

Me lembro bem que nós guris fomos vê-lo, que ele foi exposto num galpão do escritório da colonização. Este homem era o pai de Caetano Reginato.

Enquanto os imigrantes esperavam pelas terras, trabalhavam no serviço do governo, as mulheres “puxavam” carrinho de mão para fazer a praça, os homens nas estradas (Alô nova geração pradense: Não esquecer nunca que nossa praça Garibaldi foi feita com suor e o sangue de nossas avós italianas!) (7). Meu pai estava arrancando pedra para uma ponte e talvez por pouco cuidado, estando fazendo mina, ele em cima e a mina explodiu e ele queimou os olhos e daquele instante em diante, ficou completamente cego. Foi levado a P. Alegre e não adiantou nada, viveu até os oitenta anos, 48 sem ver nada, completamente nada.

Felizmente o diretor da colonização teve pena de nossa desgraça, deu esta chácara onde nós moramos (Frente a Praça Giuseppe Da Poian), e mandou construir a casa, por conta do governo. Este homem chamava-se José Montauray que foi depois Prefeito de P. Alegre.

Mas quando A. Prado fez sua independência (emancipação – 11 de fevereiro de 1899), o primeiro intendente nos obrigou a pagar a propriedade. Era o Inocencio Miller.

Quando terminaram de medir as terras, para a nossa turma só ficaram as piores, lá pelo vale do rio da Prata, onde não tinha nem um pedacinho plano, para colocar uma casinha, tínhamos que fazer escavação nas encostas dos morros, dos montes. Alí se haviam colocado também as famílias do nosso atual governador Triches. As melhores terras, já estavam ocupadas por aqueles imigrantes que vieram antes.

A minha família, instalada que foi na chácara, minha mãe trabalhava como lavadeira, minhas irmãs empregaram-se nas casas dos funcionários da colonização. Meu irmão mais velho colocou-se numa ferraria para aprender o ofício, onde esteve dez anos. O segundo (irmão) foi mandado por um padre, estudar num colégio por sua conta, porque achou que ele tinha vocação para padre. Eu levava papai para pedir esmolas. Tinha sete anos e assim fiquei até os dez.

De treze anos me mandaram aprender o ofício de alfaiate, alguns meses aqui e depois fui me aperfeiçoar em Vacaria.

E AGORA UM POUCO DA HISTÓRIA DE ANTONIO PRADO.

Naquele tempo a terra produzia muito e não tinha saída por falta de estradas e o pouco consumo.

A saída que tinha era com alguns tropeiros que levavam para Vacaria, Bom Jesus, Lages até Campos Novos ou São Sebastião do Caí. Depois começou as carretas e aí precisava de um velho carreteiro para contar o inferno que eles passaram e as pobres mulas como eram massacradas quando não eram capazes de puxar as carretas nos atoladores da estrada.

As mulheres dos colonos quando precisavam de alguma “coisa” como café, açúcar (o café era guardado para algum caso de doença) ou linha, coisas assim, carregava num cavalo um saco de milho e percorria toda a vila, oferecendo a quem quisesse comprar e não encontrando comprador, no fim deixava em qualquer lugar para não levar de volta. Também o vinho que começava a ser produzido, não havia comprador, salvo algum pouco que os tropeiros levavam se não era consumido em casa ou nas bodegas. Logo depois da chegada dos imigrantes mandaram um padre que chamava-se Don Alessandro Pelegrini, um verdadeiro padre, bom e humilde, nada de fanatismo, fazia sua obrigação e não se intrometia em causa nenhuma. Foi aquele padre que se comprometeu pagar o colégio para o meu irmão.

Neste tempo aconteceu um caso na Capela do Caravagio, no Município de Farroupilha (Nova Vicenza). Houve um escândalo de um padre com uma moça e este padre foi transferido para cá. Chamava-se Dom Carmine Fasulo, homem de muita lábia, violento, intolerante, mas como era muito caprichoso nas cerimônias religiosas, o povo gostava dele e não importava que do púlpito tratava a todos por “salame”. Era a sua “frase” preferida.

Havia nesta paróquia, uma zona que ficava longe da sede e os colonos de lá lutavam para a criação de outra paróquia e naquela zona, havia duas capelas que disputavam a preferência, o Pe. Carmine aproveitou a oportunidade para ser pároco da sede.

Foi lá, uniu os habitantes e combinaram de fazer a sede da nova paróquia no meio das duas que estavam em litígio, Saiu a paróquia na qual botaram o nome de Nova Roma e mudaram para lá o velho Pelegrini que durou pouco e morreu.

Existia aqui um homem que não era propriamente um mestre de música, mas muito prático e entusiasta, chamado Pedro Cagliari que organizou uma banda e saiu uma das melhores desta região. Como todos eram bons católicos, deviam obediência ao padre (6).

Em vista disso o Intendente mandou vir de Caxias um verdadeiro mestre e formaram outra banda igual a outra que já existia aqui. Formou-se então a divisão do povo da cidade e o padre cada vez mais brabo, berrava do púlpito, até aconselhando os bons católicos que não deviam servir nas casas daqueles que não frequentavam a Igreja.

Foi assim que um grupo destes anticlericais que estavam de farra, sabendo que o Pe. Carmine estava numa festa em uma Capela, sequestraram-no e lavaram-no até o Passo do Zeferino e tocaram-no para fora do município. E assim fizeram. Foram lá onde estava hospedado o padre. Eram altas horas da noite e o padre estava dormindo. Mandaram que ele levantasse, encilharam a mula e tocaram para o Passo do Zeferino.

A turma era de 8 pessoas e como estavam de farra, já andavam um pouco tocados e no caminho se espalharam, ocasião que o padre se escapou e bateu na casa de um colono, em outra Capela.

Quando foi de manhã, os colonos estavam cientes do caso, se juntaram. Uma tropa que eu vi passar na frente da minha casa, calculei umas 60 pessoas. Era um dia de chuva forte, estando todos eles encharcados, muitos nem tinham agasalhos e levaram o padre para a canônica e colocaram dois homens de sentinela e assim ele ali permaneceu por alguns dias. Depois foi para P. Alegre. Passados alguns dias, ele voltou se instalar em um povoado, chamado Formigueiro, que era a atual Vila Ipê, esperando que os pradenses fossem busca-lo, como fizeram os colonos, mas ninguém se mexeu.

Não havendo lá apetrechos para o serviço da Igreja, tiveram de carregar algum, de roubar aqui de nossa Igreja.

Por acaso andava por aqui um seminarista em férias, fora do tempo de ser padre, mas ele se dizia doente e então aproveitaram ele (como padre). Ele entretanto, escondia sob uma capa o material para o padre, numa trouxa e pelo mato levava até Formigueiro, para o padre Fasulo. Quem descobriu tudo, foi o Emilio Mondadori. É quem era este seminarista? Era o Caetano Reginato. (2)

Esta história durou alguns meses até que o padre foi embora e não apareceu mais. E as músicas também, pouco a pouco também desapareceram.

A história dos imigrantes termina aqui. Era nos primeiros anos deste séculos e dali por diante não houve mais nada de interessante (8). E na Guerra de 1914 passou tudo calmo até a revolução de 23. Os colonos não se interessavam (4) pela política e assim mesmo foram obrigados, quem tinha mais que um animal cavalariço dar um para os provisórios e até os filhos dos colonos eles tiravam. O encarregado de ir tirar era o Caetano Reginato.

Aqui na vila também havia um grupo de assistida que foram perseguidos. Eles não podiam conversar sob pena de apanhar ou cadeia e isto veio a acontecer diversas vezes. Naquele tempo ninguém saía de casa de medo, tanto é que um compadre meu precisava de parteira e veio me chamar para lhe fazer companhia por que tinha medo de ir sozinho.

Aqui estavam acampados um batalhão de provisórios, dos borgistas. Como acabou tudo isto, não soube. Só sei que tinham um Intendente chamado Inocencio Miller que governava este município deste a emancipação em 99, durante vinte e cinco anos e o dia que ele saiu, fizeram festa e foguetório.

Por hoje basta. Se deseja saber mais alguma coisa, me escreva e se for cousa que sei, estarei as suas ordens. (1)

Antonio Prado, 30 de Outubro de 1974.

Pedro Da Poian.

P.S.: Não se ria destes rabiscos que eu nunca estive na escola brasileira e nem quase nada na italiana.

NOTA: Recebi isto no dia do falecimento de minha avó Hildegonda. Nicanor Letti. Antonio Prado.

Uma primeira leitura da carta mostra que Da Poian quer contar uma história, e que segue uma ordem cronológica. A história resume um período de aproximadamente trinta anos e o objetivo parece ser explicar a trajetória migrante que vivenciou e primeiras décadas no Brasil, em especial na localidade em que residiu, Antônio Prado - RS. Porém, a carta vai além, através do que é dito e não dito, é possível identificar algumas representações compartilhadas pelos

imigrantes italianos da região de imigração italiana do Rio Grande do Sul (RCI/RS). Além mesmo do conteúdo trazido pelo autor, mas pela escolha do editor ao publicá-la naquele momento. Por exemplo, parece ser importante o destaque para o pioneirismo. As produções dos memorialistas, os jornais, as narrativas de memória constantemente apresentam essa preocupação, de serem os primeiros⁵⁴. Assim, o artigo começa avisando que está reproduzindo na íntegra, pela *primeira* vez aquela carta, identificada como documento histórico. De fato, parece importante o pioneirismo para justificar a posse da terra, a ação de descoberta, a defesa de originalidade. Sentimento compartilhado entre os descendentes de imigrantes. Outrossim, o jornalista atribui à carta o status de documento histórico, indicando para o leitor que ali encontrava-se uma escrita digna de confiança, tal como era entendido o termo.

O receptor original da carta é um sujeito não identificado, mas que possivelmente era alguém que o autor era familiarizado, visto que a forma de discurso ao longo da escrita vai mudando, trabalhando de uma perspectiva ampla transpondo para a detalhada e retornando para o geral. Mesclando a tessitura da narrativa, Da Poian possivelmente queria explicar os fatos para alguém que poderia ser de fora, ou alguém que tivesse pedido algum relato, haja vista que ele ao final da carta se disponibiliza em pormenorizar e explorar outros fatos (1). Mas ao mesmo tempo este receptor não desconhecia completamente os fenômenos e sujeitos do local, isto é mostrado (2) quando ele não explica em detalhes os sujeitos de que trata, apenas aponta o nome, mostrando que o receptor sabe de quem ele fala. Podemos supor que, por ter o município sofrido um grande êxodo nas primeiras décadas do séc. XX, o receptor seria um desses migrantes, mas como a carta foi localizada em Antônio Prado, então outra possibilidade é que Da Poian teria a intenção de contar a história para alguém mais jovem que não viveu na época dos acontecimentos narrados. De toda a forma, na escrita ele assume uma posição de representante, comunicando e reafirmando uma história passada.

A carta é dividida em duas partes, no primeiro trecho, narra os fatos que ele vivenciou, da epopeia da família, desde sua saída da Itália até a chegada em Antônio Prado. Já na segunda parte, seleciona acontecimentos sobre localidade de Antônio Prado, contexto e grupo social. Esta divisão mostra uma tentativa de organizar a narrativa para o receptor, bem como a própria forma que os acontecimentos são apropriados pelo autor: embaixador de um passado longínquo por ele experienciado e arauto de um passado citadino em que ele mais observou do que viveu.

⁵⁴ Entre os exemplos que podemos citar está no maior jornal de Caxias do Sul que chama-se “Pioneiro”, Fidélis Dalcin Barbosa escreve um livro sobre a imigração italiana chamado “Semblantes de Pioneiros”; recorrentemente, nos livros de memorialistas há uma preocupação em nomear os primeiros chegados, os primeiros a construir um hotel, um armazém, uma oficina, etc.

A enunciação do primeiro trecho é marcada pelo sujeito apresentando elementos que denotam certeza, como a utilização de verbos utilizados no pretérito perfeito **(3)**. Da Poian sabe o que diz, estava presente, descreve e narra, criando um efeito de aproximação com o receptor. Em contraponto, no segundo trecho, apesar de utilizar por vezes o pretérito perfeito, o emprego de verbos no pretérito imperfeito, chama a atenção **(4)**, o que mostra um distanciamento de alguns fatos ocorridos. É como se dissesse: estou presente, mas não é vinculado à minha pessoa; principalmente no que tange aos eventos conturbados, em alguns casos a utilização do pretérito perfeito está subentendida ou precedida por “eles” ou “deles” **(5)**, (aquele) “grupo”, através deste entendimento é possível notar que ele procurou explicar a sua história, afirmando a sua identidade e buscando uma “neutralidade” na narrativa quando os elementos são de esfera coletiva.

Na primeira parte, a narrativa segue uma estrutura comumente encontrada em relatos de imigrantes⁵⁵ que, exceto por excluir a viagem nos vapores, destacam as adversidades sofridas. Relata o quase engano de ir para as fazendas de café, algo que era visto como muito pior, diante da possibilidade de trabalhar em condições ruins para um senhor, do que ter a sua própria terra na região sul. Também constantemente lembrada, a estadia no barracão, que era uma casa de passagem entre a hospedaria central da colônia e os lotes, onde outros infortúnios ocorriam, como no caso de Pedro da Poian, que relata as doenças e morte de crianças, e ainda culpabiliza os poloneses pelo ocorrido. É interessante a diferenciação que ele faz entre os grupos, elemento presente ao longo da narrativa. Quando ele trabalha em expressões como “aqueles imigrantes”, “eles”, “os polacos”, demonstrando não simples preconceito étnico, mas a defesa de uma identidade que assinalaria o direito àquela terra⁵⁶. Sobre a questão do direito a terra e dessa forma de chamar os “outros”, fica clara também na menção de brigas com os caboclos.

Da Poian realiza uma série de escolhas, contar os sujeitos, espaços e tempos por um determinado ponto de vista, a partir disso são possível pensar também nas práticas culturais, os laços de sociabilidade entre os sujeitos que habitam esta localidade, trazendo através do discurso a construção de significados e experiências cotidianas neste tempo e local pela sua trajetória individual e coletiva, como é o caso do trecho da total obediência dos sujeitos ao Padre **(6)**. Assim, pelo discurso de Da Poian é possível começar a pensar a articulação entre os discursos e práticas, que é um dos principais desafios da História Cultural, visto que a realidade

⁵⁵ Semblantes de Pioneiros de Fidelis Dalcin Barbosa, Vita e stória de Nanetto Pipetta, de Aquiles Bernardi são exemplos, pois se baseiam em relatos de imigrantes.

⁵⁶ O caso das doenças e morte de poloneses é bem documentado, a sua mortandade e a causa da mesma que teria várias interpretações, expressa em uma série de reportagens publicadas no jornal Pioneiro, de 13 a 23 de março de 2000.

não é externa ao discurso, mas sim é construída na e pela linguagem e assim, os interesses sociais também não são uma realidade pré-existente, mas resultado de uma construção simbólica e linguística, considerando que toda a prática situa-se na ordem do discurso (CHARTIER, 2010).

A inferência realizada pelo redator do jornal, sobre a construção da Praça Garibaldi (7), única ao longo de toda a carta, confirma o discurso produzido por Da Poian e conduz a uma representação coletiva sobre a responsabilidade da Praça. Além de reafirmar que é de todos já que os seus antecedentes o teriam construído, lembra que o foi de forma *árdua*, direcionado aos mais jovens para que ela seja preservada, criando uma ideia de identidade coletiva, além de reforçar a questão constantemente lembrada nos descendentes da imigração sobre o valor do trabalho.

Refletimos sobre a materialidade discursiva deste *corpus* quando assumimos Chartier em que afirma “um ‘mesmo’ texto, fixo em sua letra, não é o ‘mesmo’ se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação” (2002b, p. 256). Sobre esta questão, é necessário pensar na circulação da carta então divulgada pela imprensa e a importância dada a este documento escolhido para fixar as comemorações do centenário da localidade. Da forma em que é exposto, legitima a memória que se quer preservar e é apropriada pelos pradenses como a sua identidade social, sendo esta memória assumida pelo coletivo, reafirmando a identidade e cultura do grupo.

Ao longo de todo o discurso são explorados pontos conturbados, brigas, revoltas e situações atípicas, a questão que se põe é se Da Poian soubesse da ampla divulgação da carta, teria exposto estas informações? Ou o próprio objetivo aqui seria registrar a memória coletiva destes momentos? Esta última questão vem à tona quando ele trabalha ao final falando que não houve nada mais interessante (8), mas o que era interessante para ele? De fato, a seleção mostra que pontos incomuns marcam a memória, que a escrita reafirma uma história, elucidando as identidades, culturas e representações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste trabalho não tiveram a pretensão de incluir um estudo pormenorizado da carta, que é uma rica fonte de informação e passível de análises futuras. Assim, nos restringimos ao limite imposto reconhecendo que temos um *corpus* de análise maior do que as questões que foram exploradas.

O discurso produzido pela carta revela de forma simbólica as representações, a memórias de um grupo, elucida as identidades e culturas que permeiam o meio social. Essas representações foram apropriadas pelo emissor Da Poian, sendo transmitidas através da escrita em um processo de reelaboração delas a partir de sua memória. Assim, como destaca Chartier (1991, p. 183), ao considerar “o recorte social objetivado, como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade”, percebemos que, pela publicação do jornal elas são reafirmadas como representações coletivas e identidades sociais que, por sua vez, são apropriadas pelos leitores. E neste caso, nos trouxeram pontos sobre os conceitos explorados dentro da temática processo migratório, pois é preciso, ainda segundo Chartier (1991, p. 187) que “cada série de discursos seja compreendida em sua especificidade, ou seja inscrita em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que a ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veracidade”. Assim, mostrando que as reflexões produzidas oportunizam a compreensão de como as representações são construídas e apropriadas pela divulgação de um registro de discurso, que ao ser selecionado, mostra aquilo que se quer dizer de si, da comunidade.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002a.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS, 2002b.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estud. av.*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2019.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo* (trad. Cristina Antunes), 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

GUZZO, Valdemir; DOTTI, Corina Michelin. *Antônio Prado, 1936: as ocorrências de 25 de maio*. 1998. Monografia (Especialização em História Regional: o homem e a cultura) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

O PROCESSO COGNITIVO SOCIO CULTURAL NA AQUISIÇÃO DA LE

Me. Manuela Rodrigues Furtado (PUCRS)

A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pensemos primeiramente na importância da discussão sobre a posição do ensinar e aprender uma língua estrangeira nas escolas e instituições brasileiras. A situação das escolas nem sempre é a ideal para aprendizagem de um idioma, com turmas grandes, pouca carga horária e pouca disponibilidade de material pedagógico e tecnológico, além do fator descaso profissional. O professor lida com uma situação pé de guerra onde de um lado a instituição não é valorizada pelo governo (ou instituição) e de outro o professor não valorizado pela educação. A disciplina sequer é levada com a devida consideração, sendo ministrada sem regularidade apenas em uma ou duas series do ensino fundamental, como uma simples atividade de preenchimento de grade curricular ou entretenimento, sem caráter de promoção ou reprovação.

Pintado este cenário, tentemos olhar e esboçar um quadro mais inspirador com relação – e com respeito – à aquisição de uma língua estrangeira por parte do indivíduo.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, junto com a aprendizagem da língua materna é um direito de todo cidadão. Mas porque mesmo? A aquisição, aprimoramento e exercício de uma língua têm a ver com comunicação, processo discursivo, autopercepção e percepção do outro, engajamento e alteridade. O ensino das línguas é um aprender sobre si e sobre um mundo plural, é apreensão de valores culturais, sociais e históricos. Linguagem é constituição do indivíduo, construção social e envolvimento epistemológico.

Por meio de atividades pedagógicas pode-se e deve-se objetivar a constituição do aprendiz como um ser discursivo, um sujeito do discurso. O desenvolvimento de uma habilidade comunicativa via aquisição de língua materna e estrangeira, é ferramenta para a construção de um ser pensante e crítico e autônomo. Podemos entender então que processos de ensino e aprendizagem de uma língua envolvem o aprendiz numa construção de significados, de desenvolvimento de habilidades, de constante prática e exercício no aprimoramento de si e na abertura da compreensão do outro. E ambos os seres, o eu e o outro, inseridos em mundos de possibilidades diversas e diferentes, também serão marca e registro de importante experiência comunicativa e de vivência humana evolutiva.

O ESPANHOL

Educação e Sociedade são os alicerces de construções sociais, culturais e históricas, e acredito que nada de tudo isto seja obra do acaso. A relevância de um idioma estrangeiro em detrimento de outro para uma sociedade não é simples acaso, mas sim o resultado de uma combinação de fatores que o destacaram, tais como: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais, fatores relativos à tradição. Também dentro da própria estrutura da língua em aquisição mais de uma habilidade deve ser explorada: leitura; compreensão oral; produção oral e escrita, são as quatro habilidades que compõem essa prática.

O Brasil tem uma situação particular e única no referente à fronteira linguística: é o único país da América Latina que tem como língua oficial um idioma que não é o espanhol. Sendo o Brasil o maior país da América do sul e o único que tem como língua oficial o português, é de se surpreender que se menospreze tanto o idioma espanhol nacionalmente (e mais ainda, específica e paradoxalmente, o trato que tem nosso estado para com tal idioma). Temos ainda o fator histórico, das relações entre Espanha e Portugal, como fator de extrema relevância na hora de valorizarmos essa questão idiomática. E porque isto ocorre? O espanhol faz parte da cultura brasileira, quer econômico, quer histórico, quer seja socialmente. Fato. Brindemos a essa possibilidade.

O espanhol faz parte do programa curricular da nossa rede de ensino. Apesar da habilidade oral ser a mais, aparentemente, importante na hora da aquisição de uma língua, são a escrita e leitura que primam no ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Fato é que, a habilidade da leitura no âmbito educacional brasileiro é a atividade explorada na hora de ensinar uma língua estrangeira em geral. Os exames, as admissões, os concursos focam na capacidade de desciframento do código escrito na hora de capacitar e avaliar o aluno. É interessante salientar essa preferência nacional pelo texto, já que o cidadão brasileiro não é exatamente um ser leitor; porém pensemos positivamente: aprender a ler em um idioma estrangeiro pode colaborar no desempenho e interesse por literaturas estrangeiras, mas também atrair o leitor para textos de sua língua materna. Complementando e comparando obras, textos e estilos, tanto linguísticos quanto literários, pode-se explorar aspectos não só da linguagem, mas também questões sociopolíticas culturais numa pluralidade multidisciplinar, tratando temas transversais utilizando-se da aprendizagem da língua como espaço para compreender as várias e múltiplas maneiras de se viver a experiência humana. Linguagem é também interação social.

O uso que fazemos do conhecimento linguístico adquirido e apreendido para a produção discursiva – seja ela escrita ou oral, reflete no nosso agir pessoal e social. O uso de linguagem

comunicativa é considerar o que se transmite por quem produz a mensagem e considerar a quem se dirige para o sucesso da interação. Todo encontro discursivo é demarcado por envolvimento social, cultural e histórico, pois estamos todos inseridos em um contexto dentro do nosso tempo e na linha do tempo. Aumentar o conhecimento sobre a linguagem materna por meio de comparações com a língua estrangeira possibilita ao aluno envolver-se em processos de construir significados em ambas as línguas, múltiplas culturas em diversos tempos históricos.

O desenvolvimento da aprendizagem a nível sistêmico colabora no aprimoramento conceptual o aluno, ao expô-lo a outras visões de mundo, a outros modelos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas, diferentes e válidas. O conhecimento sistêmico linguístico (fonético, fonológico, morfológico e sintático) é consequência de um trabalho e de dedicação para o estudo das gramáticas que refletem e remetem mundos vivos de coexistência e convivência. A gramática nada mais é que a tratativa de sistematizar e organizar uma linguagem que é viva entre as pessoas das e nas sociedades. É o registro de algo sempre vivo e dinâmico, a língua. Se é na gramática que encontramos as regras para o comum acordo de um uso sistêmico da linguagem, é na memória que reside a área responsável pela organização dessas informações. Memorizamos o como utilizarmos da linguagem discursiva pra comunicar-nos, mas também falamos e dizemos aquilo que é mobilizado por nossos afetos. Apegamo-nos a modos de dizer, a expressões idiomáticas. Desenvolvemo-nos e nos envolvemos com o significados das palavras e das orações, assim como com o seu sentido. Comunicamos o que para nós faz sentido, expressamos um conjunto de normas regidos por nossos sentimentos. Em conjunto, conhecimento e memória – não memorização – enriquecem a formação do indivíduo.

Tratarei a questão do sentido do texto mais adiante nesse trabalho, especificamente no âmbito tradução.

O TEXTO

O texto nada mais é que a organização sistêmica de conhecimento acumulado expresso no discurso oral ou escrito. O conteúdo, a mensagem, e a forma como será transmitida o enunciado caracterizará o estilo do texto que poderá ser basicamente narrativo, descritivo ou argumentativo. Isto é, estes três elementos compõem o texto; este que é trama feita destes elementos não separadamente, exclusivos; a narração, descrição e argumentação complementam-se. Um texto é uma rede que vai se criando e se tramando de múltiplos elementos consequentes das habilidades comunicativas desenvolvidas pelo sujeito. O texto,

tanto oral ou escrito, veste gêneros e é organizado com base em convenções gramaticais e culturais. O conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos pode ser chamado também de intertextual e é de natureza convencional. É interessante salientar que cada cultura e cada língua são e se organizaram conforme diferentes regras gramaticais, mas mais apaixonante que isso: segundo diferentes formas de ver o mundo. Cada cultura tem em si uma forma de expressão singular, de acordo a regras semânticas e identidade cultural distintas. Então o indivíduo constituinte de uma sociedade e constituído de identidade própria tem a capacidade de expressão – se esta for sua intenção - em sua língua materna e é um tesouro pensar que poderá desenvolver ainda uma capacidade e habilidade para expressar-se em uma língua estrangeira, querendo dizer expressar o mesmo eu revestido de outra roupagem. Um ser apto para expressar-se em diferentes idiomas é um indivíduo de possibilidades plurais. O conhecimento intertextual do usuário da língua é arte da tarefa comunicativa e interpretativa. Através dele, frente a diversas situações poderá o leitor e o ouvinte pintar, bordar, cantar e dançar infinitos ritmos. Contar e recontar, preencher e recheiar seu pensamento crítico com autonomia, segurança e graça.

ALUNO E PROFESSOR

O processo de aprendizagem se dá na interação da tríade professor – aluno – conteúdo. A carga do tutor, a bagagem do aluno e a projeção de novos conhecimentos são a base deste vínculo que se construirá de maneira a perpetuar-se ou não. Explorar aspectos cognitivos através da linguagem, suas competências linguísticas e habilidade de perceber o mundo e as culturas que nele existem, é um constante aprimorar de letramento e subjetivação.

Na transferência de conhecimento e na aquisição do conteúdo – no caso uma língua estrangeira – existe comprometimento, engajamento, mutualismo. A arte da educação emana desta relação. Leva tempo, alargamento de horizontes conceituais, exige dedicação e disciplina. A comunicação é também afeto. Afeta-se e efetua-se um amor pela expressão, pelas palavras, seus significados; escrever, ler e falar ademais de uma língua materna, uma segunda língua, requer paixão. A consciência linguística é a pratica desse sentimento.

TEMAS TRANSVERSAIS

A aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Pessoas agem na sociedade por meio da palavra através do discurso. Neste sentido, a análise das interações orais e escritas é um meio privilegiado de tratar temas transversais*: utilizando-se de uma língua estrangeira e das escolhas linguísticas que as pessoas fazem, podemos agir no mundo social e interpretarmos o mundo no qual estamos inseridos. As escolhas temáticas – os conhecimentos que serão acionados e as escolhas sistêmicas – do ponto de vista sintático, morfológico, léxico-semântico, fonético e fonológico – são meios para esta imersão. E o procedimento textual é útil e rico para amostragem de todas essas questões, nele encontramos escolhas e práticas em relação a outras pessoas, outros contextos sociais, culturais e históricos. As múltiplas produções textuais são extremamente úteis no perceber as culturas como sendo igualmente múltiplas; um espaço plural de debate, de conflito, de paralelismo e comparação, de polêmica e temas tabu que poderão ser trazidos para debate, para o esclarecimento e ponderamento sobre, então, infinitas questões. As diferentes línguas brindarão as diferentes visões de mundo sobre um mesmo tema, ampliando a capacidade de visão e discernimento tanto do aluno como do professor.

A consciência crítica de como a linguagem é usada no mundo social é um campo fértil para o desenvolver da aprendizagem de uma língua estrangeira. O estranhamento é um modo de integração, lidar com outras estruturas sistêmicas e as diferentes culturas que elas representam, possibilitam o surgimento de novas visões de mundo e práticas sociais, na construção de um discurso ético.

O ensino e a aprendizagem então têm valor ético? Deixo aqui esta indagação sem aprofundar o assunto. Recomendo a leitura dos filósofos Ellias Canetti (*A consciência das palavras*) e Michael Foucault (*A ordem do discurso* e *As palavras e as coisas*)

*os temas transversais, aqui referidos, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

LITERATURA LATINOAMERICANA

Existe uma tendência civilizatória, histórica e publicitária, de iluminar a literatura europeia e norte americana, produzidas e distribuídas no e pelo mundo. Nada mais justo para

com o velho continente que escreveu poesia antes mesmo de registrar a matemática; e por outro lado os conterrâneos do norte obedecem a um sistema capitalista que valoriza tal realização - a do livro. Não podemos rejeitar e tampouco renegar cânones e *best-sellers*. Levemos em consideração também os intelectuais teóricos - principalmente franceses - que sempre insistiram na importância da palavra, no domínio quase totalitário da semântica, do significado. Entendendo e disseminando a interpretação do fenômeno literário em suas relações humanas mais profundas, e sobre tudo na maneira e na tradição racionalista que constitui seu calço natural, seu hábito de pensamento. Na Europa, relevar a palavra a seu grau maior de importância significa contemplá-la como uma atitude intelectual, e refugiar-se nela compreende a coroação da semântica. Podemos entender que a mesma operação, na América Latina, assume diferentes proporções. No continente subdesenvolvido onde a fome e as epidemias somam números tremendos, onde a repressão, a corrupção e a agiotagem não são elementos folclóricos senão uma realidade agonizante diária, propor a palavra como um refúgio, como um exílio reconfortante, como uma ilha onde o escritor deve guardar-se e proteger-se, é uma proposta social. Fazer da palavra uma trincheira, meditá-la e esculpi-la, significa algo como evitar ou esconder-se à realidade, fazer da palavra uma fortaleza. A palavra é pensamento e sentimento, prazer e poder para escritores e leitores, terrível tentação para alguns e outros. Os melhores poetas e narradores latino-americanos da atualidade são pessoas que prestam uma fundamental atenção à palavra, que a manuseiam e pensam com cuidado antes de forjá-la. A palavra recebe todo o cuidado que merece; aberta à realidade é influenciada por seu entorno, é seu reflexo, porém reconhecamos que é uma imagem muitas vezes distorcida, deformante.

Na América Latina também é possível observar que o conto - o contar breve - sempre foi um gênero com excelentes cultuadores e, como consequência, constitui raiz popular latina - vê-se as lendas folclóricas seculares. Em países como México, Cuba, Chile, Argentina, Brasil e Uruguai, o conto conta com um público interessado, adicto, fiel. Na Europa os livros de contos não têm o mesmo acolhimento, consequência da pouca valorização é a pouca divulgação dos meios de comunicação e das mídias sociais. Sabemos que os Estados Unidos da América dedica-se quase que exclusivamente a outra arte inspirada no áudio e no visual (há uma crescente produção e um consumismo desenfreado por séries e por consequência, há um espaço, mesmo que mínimo, para histórias de curta duração). Fato é que o conto, literatura raiz e sangue das veias da América Latina têm o seu valor gritantemente diminuído, como consequência desagradável do mercado livreiro, que escanteia este gênero literário, abandonando-o e marginalizando-o aos recantos dos países de terceiro mundo.

Os europeus seguem uma lógica certa, uma construção estruturada, diferentemente dos latino-americanos. Estes lidam com seus problemas e com sua realidade de maneira diferenciada, são mais desparelhos em sua formação cultural, são mais imprevisíveis em sua desenvoltura, seu talento é dado ao improviso. Sua composição ética tem base na rebeldia, sua moral na justiça, lidar com diagnósticos vacilantes é o resultado de uma esplêndida inteligência intuitiva.

A literatura latino-americana é, contudo, retrato de sua realidade e produziu obras dignas de reconhecimento como testemunho histórico, como expressão cultural da parte do globo a qual pertence, e, inegavelmente e de modo precioso, como Arte. A obra literária latino-americana é contingente de uma linguagem e estilo singular e único. Seu momento de eclosão, o século XX, brindou-nos o pioneirismo fantástico de Garcia Márquez, o terror escabroso de Cortázar, a clássica elegância de Jorge Luís Borges, a ludicidade documental de Eduardo Galeano, a rudeza urbana de Benedetti. Brasileiros - ensaístas, romancistas, contistas, poetas e mais -, como por exemplo, Carlos Drummond e Machado de Assis, escreveram obras reconhecidas por sua engenhosidade criativa, sensibilidade poética, escrita impecável e estilos próprios.

Não deveríamos então tê-los todos muito mais presente na nossa criação acadêmica e pessoal? Considerá-los como personagens a serem melhor interpretados do que simplesmente para uma prova de verão? Traduzir e versar obras em nossa língua materna e estrangeira irmã, não poderia ser uma forma de aprender, exercitar, compreender, dialogar e evoluir nosso cognitivo lógico e sensível?

Na aprendizagem das línguas, de leitura e na escrita, proponho que sejamos leitores e escritores. Mas pensemos antes, o que é o leitor? Da imagem do leitor lendo temos uma imagem estática? Uma ação imóvel? Um efeito paralisante? Não. No livro histórias, personagens, tempo, enredo, períodos, gerações, locais, conexões... e no leitor, o mesmo mundo somado ao seu eu, ao seu imaginário, ao cognitivo, ao pensamento.

A conexão escritor e leitor é possibilitada por uma ponte unida que nunca declina, um diálogo de cada um com seu momento e o instante exato da leitura. Passivos na leitura somos ativos no processo dinâmico e íntimo de ler e vislumbrar ideias exuberantes, fictícias ou não, no exercício do interpretar, reler, traduzir, sentir o que à nossa frente se apresentam em páginas, palavras e poderes com os quais jogamos nessa vivência.

O envolvimento vai além da codificação, da compreensão. Cada leitor é um mundo que o autor desconhece, e esta é uma potência que carregamos implícita e com ela nos encarceramos numa ideia ou voamos num pensamento.

REFERÊNCIAS

CANETTI, Elias. *A consciência das palavras*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

GALEANO, Eduardo. *Patas Arriba – La escuela del mundo al revés*. Montevideo: América Latina, 2003.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Montevideo: América Latina, 2004.

PORTAL MEC [Língua Estrangeira]. *PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. [S.l], 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 07 jul 2019.

O ESQUECIMENTO IMPOSSÍVEL NO ENREDO DE *UM LUGAR AO SOL*, DE ERICO VERISSIMO

Ma. Maria Cristina Ferreira dos Santos (UFRGS)

Os diversos tipos de esquecimento, ou seja, involuntário, de reserva, como refúgio, político e auto imposto, estão presentes em todas as narrativas de Erico Verissimo. Neste trabalho, que constitui uma parte da pesquisa de Doutorado intitulada “O esquecimento na produção romanesca de Erico Verissimo”, abordamos *Um lugar ao sol* e a recorrência do olvido impossível, ou seja, algumas personagens desejam apagar da memória determinados acontecimentos e, mesmo buscando estratégias, não conseguem. Outras temem a possibilidade da extinção de uma reminiscência agradável, sobretudo as que refletem sobre a própria morte, o mais tenaz agente do olvido. Dessa forma, o esquecimento se assemelha ao *phármakon*, sendo ora veneno, ora remédio. A partir disso, temos subsídios para discutir as indagações propostas por Paul Ricoeur (2007), a saber, o olvido é uma disfunção da memória? Haverá um apagamento total dos rastros mnemônicos? Um dos questionamentos propostos em sua obra *A memória, a história e o esquecimento* (2007) é sobre a possibilidade de haver um esquecimento absoluto, tenaz, sem deixar rastros e sem a possibilidade de retorno, mesmo quando recebe estímulos apropriados.

Suas indagações são: Que lugar a questão do esquecimento ocupará no quadro das disfunções da memória? O esquecimento é realmente uma disfunção? Existe um olvido por apagamento de rastros? Essas perguntas reiteram o predicativo do esquecimento ser dialético, na medida em que, se há olvido absoluto, pode ser ótimo quando é uma lembrança ruim, ao passo que é assustador quando se resume a uma reminiscência agradável. Em sua investigação, Paul Ricoeur constata que:

Nas ciências neuronais, costuma-se enfrentar diretamente o problema dos rastros mnésicos, visando a localizá-los ou a subordinar as questões de topografia às de conexidade, de hierarquia de arquiteturas sinápticas; daí, passa-se às relações entre organização e função e, com base nessa correlação, identifica-se o correspondente mental (ou psíquico) do cortical em termos de representações e de imagens, entre as quais as imagens mnésicas. O esquecimento é então evocado nas proximidades das disfunções das operações mnésicas, na fronteira entre o normal e o patológico (RICOEUR, 2007, p.428).

E acrescenta que o olvido absoluto é uma ameaça para todo ser humano, por isso desenvolvemos a *ars memoriae*, pois lutamos contra essa possibilidade diariamente: “Em resumo, o esquecimento é deplorado da mesma forma que o envelhecimento ou a morte: é uma das facetas do inelutável, do irremediável” (RICOEUR, 2007, p.435). Isso pode ser nitidamente

comprovado com as personagens dos romances de Erico Verissimo, pois algumas desejam o olvido definitivo, outras buscam maneiras de evitá-lo, como no caso dos escritores.

Um lugar ao sol, publicado em 1936, é o quarto romance de Erico Verissimo, que, juntamente com os precedentes *Clarissa* (1933), *Música ao longe* e *Caminhos Cruzados*, ambos de 1935, e o subsequente *Olhai os lírios do campo* (1938), formam parte do ciclo de obras citadinas, isto é, enredos que abordam os percalços e adaptações das personagens em Porto Alegre, uma metrópole em ascensão.

A personagem Vasco Bruno, que é oriundo do romance *Clarissa* e *Música ao longe*, nos quais vivia numa pequena cidade interiorana do Rio Grande do Sul, em *Um lugar ao sol*, mesmo vivendo na capital, traz consigo a carga memorialística da infância e adolescência que deseja esquecer, ou seja, o suicídio da mãe, o pai que o abandonou antes de seu nascimento, os maus-tratos do tio que o criou, a pobreza, entre outros. Uma vez adulto, reflete que é impossível lograr o esquecimento absoluto: “E de duas coisas Vasco não esquecia (mesmo porque os maiores sempre o faziam lembrar delas). Era que o pai fugira e que a mãe, de desgosto, se suicidara, tomando cianureto” (VERISSIMO, 2000, p.12).

Mais adiante, ele declara a si mesmo que, cansado de amargas lembranças, vai esquecê-las, estendendo a todos o seu desejo, como se fosse uma obrigação decretar o olvido e que, destarte, tudo se renovasse:

Sim, ele agora queria fazer alguma coisa que fosse o oposto da morte. Estava saturado de fantasmas. Tinha a memória povoada de cadáveres [...]. Era preciso esquecer os mortos, era imprescindível que viessem ao mundo mais criaturas, para que a humanidade se renovasse. Talvez nascessem homens melhores. Talvez... (VERISSIMO, 2000, p.29).

Porém, uma vez que o esquecimento total é impossível, as memórias são apenas desviadas do centro de atenção, e retornam, muitas vezes, ao longo do romance. Tanto a da mãe e pai, quanto a da morte do tio, pela qual logo é invadido: “Vasco olhava e escutava. Não podia esquecer a cena. À hora da despedida, Clarissa abraçada ao caixão, chorando em desespero e D. Clemência, com os olhos secos e a cara macilenta, a contemplar o rosto do marido com uma fixidez doentia” (VERISSIMO, 2000, p.37). E, pouco depois, ao contemplar o retrato da mãe na lápide do cemitério, é assolado pela sua reminiscência, que é ainda mais dolorosa e impossível de olvidar. E mais uma vez fica evidente que mesmo com a morte não há desaparecimento total de uma lembrança, pode ser temporariamente adormecida, mas, com um pequeno estímulo, como, por exemplo, uma foto, retorna:

Mas o que ele agora sentia diante do retrato era uma funda e trêmula ternura, um desejo de esquecer que ela estava morta, a ânsia de acreditar na possibilidade de projetá-la de novo na vida por meio da imaginação, dar-lhe uma existência clara, limpa, ideal, roubando-a ao retrato amarelado, ao ano para sempre perdido de 1913, ao horror irremediável da morte. Precisava esquecer também o suicídio, apagar da memória a figura daquela mulher de corpo inteiriçado e rosto contraído, segurando nos dedos hirtos o vidro de veneno. Oh! Não lhe deviam nunca ter contado “aquilo”! (VERISSIMO, 2000, p.40).

E, entretentes ao desejo de esquecer absolutamente a mãe morta, posto que essa lembrança ocasiona muito sofrimento, quer vivificar sua imagem:

Sim. Precisava ressuscitar aquela morta, amá-la de verdade, com calor, como se ama uma criatura viva e não com a afeição inconsciente e morna que a gente tem pelas figuras de lenda. Precisava libertar a mãe do jazigo da família, arrebatá-la à morte, ao tempo, ao esquecimento e à decomposição (VERISSIMO, 2000, p.40).

Nos dois últimos excertos, que se complementam e ocorrem no mesmo fluxo de consciência, o esquecimento impossível é, em fração de segundos, tanto repellido quanto objetivado, tanto alento quanto perdição.

E a personagem Clarissa, que perdeu o pai vítima de assassinato, também tenta, em vão, atingir o olvido da morte, do velório e do enterro: “Esforçava-se por dormir, por esquecer. Outras vezes queria gritar ou chorar” (VERISSIMO, 2000, p.41). Após essa morte, Vasco é responsável pela família e estabelece para si um plano muito ousado porque, para recomeçar e dar conta de sustentá-la, ele acredita ser condição *sine qua non* olvidar todo o passado, tarefa essa que já detectamos ser impossível, mas, mesmo assim, ele idealiza: “O plano assumia proporções gigantescas. Vasco já se via dentro dum mundo novo. Esqueceria o passado. Enterraria definitivamente os seus mortos” (VERISSIMO, 2000, p.54).

Assim que termina de proferir a si mesmo as palavras acima, seu devaneio é interrompido pelo presença marcante do passado, ou seja, um rapaz bate à porta para cobrar a conta da farmácia e:

Todas as suas esperanças ruíam. O plano vinha abaixo. No entanto – ele sentia – era uma tolice, porque a conta nada tinha a ver com seus projetos; ela existia mesmo antes de seus sonhos haverem nascido. A conta era de Jacarecanga, do passado, dos mortos. Seu plano pertencia ao futuro, a um futuro de claridade. Vasco lutava por se convencer disso. No entanto o papelucho branco se impunha e a sua presença era quase tão grande, poderosa e acabrunhadora como a presença do cadáver de João de Deus na noite do velório (VERISSIMO, 2000, p.55).

Para se distrair dos problemas e da presença dos mortos na sua mente, Vasco tem um caso amoroso com Annelise e espairose observando as mulheres na praia e em festas. Esse ato

confere a paz momentânea do esquecimento, mas por pouco tempo, pois as lembranças monstruosamente retornam para devorar sua consciência:

Esqueceu Annelise olhando para outras mulheres. Morenas, umas, outras, louras ou ruivas: algumas quase mulatas. Elas passavam rápidas. Rostos cresciam diante de seus olhos para desaparecerem depois. Pensou numa fita de Eddie Cantor: as girls lindíssimas crescendo até um close-up assustador para depois se sumirem de repente. As fantasias se confundiam. Vasco sentia com os olhos e com o olfato o contato de todas aquelas sedas e de todas aquelas carnes. Esquecera os mortos. Esquecera a angústia. Só o que inquietava agora era o sentir-se uma peça estranha e solta naquela engrenagem doida. Queria ser pássaro ou planta, tronco ou ramo na floresta – tudo, menos viajante perdido (VERISSIMO, 2000, p.202).

Um amigo de Vasco, o Conde Oskar, sempre que o encontra, recorda episódios de guerras nas quais esteve envolvido, sempre nostálgico e crítico pela facilidade com que a sociedade esquece as tragédias. Contudo, desta vez, dá um indício de que o olvido é impossível, pois tudo está “quase esquecido”:

- Classe de 1895... Promovido a tenente em 1917... Oh! Mas isso tudo é uma lenda... Veja, estamos aqui, depois de vinte anos, quase tudo... esquecido. Você já reparou, meu jovem amigo, que o passado e a lenda são feitos... como se diz?... do mesmo estofado fantástico? Bom. Eu lhe peço, não vamos falar de guerra (VERISSIMO, 2000, p.116).

Em outra ocasião, o conde se vê novamente invadido pelas reminiscências da guerra, e elas são mais fortes ainda porque percebe semelhanças nos jovens cidadãos com aqueles que estiveram em combate e, findo o conflito, faziam de tudo para olvidá-lo, mesmo sabendo ser praticamente impossível se livrar dessas amargas lembranças:

E, olhando para aqueles dois jovens aniquilados, o conde se lembrou das gerações que saíram estragadas das trincheiras e se atufaram funda e furiosamente no gozo, fazendo tudo para esquecer o pavor da guerra. O diabo era que aqui não tinha havido nenhuma guerra... Lá fora, fresca e clara, a manhã despertava leve e sem memória como uma criança saindo dum sono sem sonhos (VERISSIMO, 2000, p.213).

Neste excerto, vemos como os seres humanos, não só os que participaram de conflitos bélicos, mas a população em geral, sempre almeja ao esquecimento de lembranças ruins, e, na medida em que a impossibilidade de atingi-lo é nefasta, acabam se embrenhando em atividades prejudiciais para amortecer as lembranças enfermas. Na última frase da citação, é nítido como o ápice da felicidade é a desmemória.

Outra personagem de *Um lugar ao sol* que se ilude ao pensar que pode comandar a memória e selecionar fatos para olvidar é o Doutor Seixas, o qual, ao conversar com uma

paciente, é enfático em ordenar que ela esqueça a tristeza de ser incompreendida pelos pais, por não poder ir a bailes, se divertir e namorar: “- Bom. Durma e esqueça. – Não posso... – Não pode nada! Ora já se viu?... Boa noite!” (VERISSIMO, 2000, p.270).

Ele mesmo sente-se inerte pela impossibilidade de esquecer situações desagradáveis, como o fato do pai da moça, que também é paciente seu, inferioriza-lo com sua superioridade financeira:

Sempre achara Orozimbo um brutalhão pretencioso, cheio dum orgulho desmedido, provocante e agressivo. Julgava-se o sal da terra. Ele era o mais belo, o mais inteligente, o mais rico, o mais culto, o mais bem vestido... Humilhava os amigos, ria-se deles, ridicularizava-os. E ele, Seixas, por mais que se esforçasse, não podia esquecer aquilo. Era estúpido mas era verdade (VERISSIMO, 2000, p.311).

Orozimbo, por sua vez, não se enxerga como superior, muito pelo contrário, é vítima de câncer e mártir de suas memórias, ambas estâncias hostis, como vemos a seguir. No seu devaneio, ele recorda que odeia noites ventosas pois elas trazem lembranças dolorosas de sua infância, tão ruins quanto o momento presente: “E nunca, nunca mais ele pode esquecer aquele dia... O pai junto do túmulo branco, olhando, enquanto o vento lhe revolvia os cabelos... [...] Orozimbo emergiu da região das lembranças para cair numa zona ainda mais terrível” (VERISSIMO, 2000, p.310).

A personagem Fernanda, que é ativa e realista, fora mais sonhadora antes de assumir várias responsabilidades domésticas, como sustentar a mãe e o irmão e motivar o marido depressivo, e, por isso, se obrigou a esquecer dos ideais humanitários que objetivava. Porém, como o olvido não é absoluto, esses intuitos, não raras vezes, retornam:

E de repente, vendo-se cheia de obrigações de chefe de família, ela esquecer os seus problemas íntimos. Tinha de cuidar da casa, controlar o irmão, orientar a mãe, que com facilidade se entregava ao desânimo e ao pessimismo. Solicitada pelo terra-a-terra cotidiano, ela esquecer os velhos ideais [...] Nos silêncios de suas noites insones, Fernanda pensava na vida, no passado, e no que tinha ao seu redor no momento. Não pensava muito no futuro. Pressentia lutas subterrâneas. Os velhos males do seu Estado e do seu país não tinham acabado só pelo fato de ela os ter esquecido, solicitada por exigências mais imediatas. Em algum laboratório misterioso e obscuro se preparavam grandes acontecimentos (VERISSIMO, 2000, p.320).

Assim, neste caso, o esquecimento impossível ganha status benéfico, pois ela não apagou da memória seus ideais, eles estavam apenas adormecidos, e agora retornam e trazem motivação, além de serem um escape para o presente nada agradável em que ela se encontra. Se houvesse a possibilidade de apagar esse capítulo da carga memorialística de Fernanda, ela não teria esse momento de anagnorese, ou seja, de ativar lembranças e reavaliar suas ações.

Henri Bergson nos auxilia a entender que é quase impossível o absoluto esquecimento, mesmo em casos patológicos as memórias podem retornar, pois toda nossa vida é impregnada de passado, cada atualização temporal, cada percepção traz consigo um sem-número de lembranças: “praticamente percebemos apenas o passado, o presente “puro” sendo o inapreensível progresso do passado roendo o porvir” (BERGSON, 2002, p.291). Dessa forma, o esquecimento se torna um recurso e não uma destruição, pois ninguém é capaz de “[...] fazer com o que não é mais não tenha sido” (RICOEUR, 2007, p.450), ou seja, mesmo que um indivíduo esqueça momentaneamente episódios, ou tenha amnésia, o passado é legado da coletividade, sempre haverá alguém, em algum momento, apto a trazê-lo novamente à luz. Ricoeur, por sua vez, nos esclarece que:

Em resumo, o esquecimento reveste-se de uma significação positiva na medida em que o tendo-sido prevalece sobre o não mais ser na significação vinculada à ideia do passado. O tendo-sido faz do esquecimento o recurso imemorial oferecido ao trabalho da lembrança. Finalmente, a ambiguidade primeira do esquecimento destruidor e do esquecimento fundador permanece fundamentalmente indecível. Não há, para vistas humanas, ponto de vista superior de onde se vislumbraria a fonte comum ao destruir e ao construir. Não há, para nós, balanço possível dessa grande dramaturgia do ser (RICOEUR, 2007, p.451).

Essa dúvida quanto à possibilidade de um apagamento total de lembranças, sendo ora maléfico, ora benéfico, causa angústia em algumas personagens dos romances de Erico Verissimo. Para elas, a possibilidade de haver o esquecimento total dos rastros causa mais preocupações do que lembranças indesejáveis recorrentes, especialmente quando se referem à morte. Ela causa repulsão em alguns justamente quando lembram que podem desaparecer da memória individual e coletiva, como é o caso de João de Deus em *Um lugar ao sol*. Sua morte faz com que o narrador discorra sobre a probabilidade do apagamento total de lembranças:

E agora ali estava, coberto de flores, o corpo sem vida de João de Deus. Das suas lutas, dos seus dissabores, dos seus heroísmos, das suas fraquezas, das suas paixões, do que havia feito de bom ou de mau – só restava alguma coisa na memória dos que o haviam conhecido. Com o tempo as lembranças se iriam descolorindo. E sua vida ficaria resumida no epitáfio breve que iam deixar na sua sepultura (VERISSIMO, 2000, p.28).

Apesar de que a morte com certeza vai, aos poucos, afastando a lembrança da pessoa, no final do excerto acima temos a confirmação de que o esquecimento total, mesmo no falecimento, é impossível, pois o epitáfio já é suficiente para trazer à tona as lembranças. Pode apenas provocar uma reminiscência fugaz, ou ser uma anagnorese, ou seja, aquele momento de

feliz despertar, quando algo parecia ter desaparecido, e, por acionar um gatilho na mente, tudo retorna.

Harald Weinrich (2001), em *Lete arte e crítica do esquecimento*, dedica uma parte de seu estudo sobre as manifestações do olvido em obras literárias para discorrer sobre a morte:

A morte é o mais poderoso agente do esquecimento. Mas não é onipotente. Pois os homens desde sempre ergueram trincheiras de recordação contra o esquecimento na morte, de modo que rastros que fazem concluir a existência de uma memória dos mortos são considerados por arqueólogos e estudiosos da história os mais seguros sinais de que existiu uma civilização humana. Os rituais de culto aos mortos, com seus pedidos, sacrifícios e ofertas nos túmulos, em muitos casos servem em primeiro lugar para assegurar aos mortos um certo bem-estar no Além. Mas os monumentos fúnebres fitam os vivos exortando-os a não esquecerem os seus mortos, e mesmo assim às vezes a esquecê-los um pouco, porque “a vida continua”. Portanto o tempo se liga antes com o esquecer do que com o lembrar (WEINRICH, 2001, p.49).

Dessa forma, a morte, que é supostamente o mais perfeito sinônimo do olvido, enfatiza a sua dialética, ou seja, sempre em diálogo com a memória, sendo determinado por ela e a modificando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos supramencionados oriundos da obra *Um lugar ao sol* evidenciam que, além da discussão sobre as funções do olvido no processo narrativo e histórico serem uma constante na produção romanesca de Erico Verissimo, a impossibilidade do apagamento total de lembranças é dialético, posto que ora é desejado, ora repellido, muitas vezes produtivo para as personagens, outras deficitário.

Ademais das personagens analisadas, é válido acrescentar uma citação retirada das agendas do Acervo Literário Erico Verissimo, localizado no Instituto Moreira Salles (RJ), que corrobora a teimosia das lembranças apesar dos subterfúgios para eliminá-las: “A memória é uma trapaceira. Sempre tem cartas marcadas escondidas nas mangas de seu casaco” (ALEV, 040-023-1974). Assim, quando se acredita que os caminhos mnemônicos foram driblados e algumas lembranças sepultadas, a memória escancara uma reminiscência que escondera e muda o percurso dos enredos e vidas.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. de Alain François et al. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

VERISSIMO, Erico. *Um lugar ao sol*. 35. ed. São Paulo: Globo, 2000.

WEINRICH, Harald. *Lete: arte e crítica do esquecimento*. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

RECORDAÇÃO E IDENTIDADE EM *INFÂNCIA*, DE J. M. COETZEE

Maria Schwertner Gomes de Almeida (PUCRS/CNPq)

Em 1998, J. M. Coetzee dá início a uma trilogia que abrange, sob o estranho subtítulo de *Cenas da Vida na Província*, as obras *Infância*, *Juventude* e *Verão*. Estranho, porque se trata de um texto que o próprio autor define como “ficção autobiográfica”, o que leva um leitor atento como Tezza (TEZZA, 2010) a adjetivar esse subtítulo de “enganoso” e “irônico”. Mas esses qualificativos passam longe de classificar o corpo das obras, que acompanham três fases da vida do protagonista.

Infância trata dos primeiros anos, das memórias que o autor sul-africano reconstitui de seu período inicial de formação, e é esse período de construção identitária, mediado pela palavra escrita, pelo texto literário de Coetzee, que pretendo analisar aqui a partir do conceito de Aleida Assmann: “definimo-nos a partir do que lembramos e esquecemos” (ASSMANN, 2011, p. 70). Um livro de ficção autobiográfica demonstrará, portanto, as escolhas em suas lembranças.

Nessa parte da trilogia, Coetzee nos apresenta um narrador em terceira pessoa totalmente familiar com a interioridade de seu protagonista, e apenas ele, entre seus personagens. A estrutura, não incomum no romance contemporâneo, mas aparentemente contraditória (oximórica?⁵⁷) em obras de cunho autobiográfico, serve como um dos indícios da não-inocência desse narrador quanto à sua posição no tempo, como se ocultasse a afirmação: aquele que fui, se me constitui, pois meu passado define quem sou hoje, não é, entretanto, o sujeito que sou; é construção de memória, de história, de ficção.

Assim, através de uma escolha literária, Coetzee desvincula-se de uma leitura do indivíduo como a defendida por Locke e exposta por Assmann:

o sujeito de Locke (...) logra, a partir de seu ponto no presente, tornar-se extenso como consciência retrospectiva ou prospectiva. Com ajuda da consciência, é possível apropriar-se de episódios anteriores da vida e integrá-los em um self. (ASSMANN, 2011, p. 108)

Aproximando-se antes de uma filiação à teoria que a autora nos apresenta a partir da obra de Wordsworth (que curiosamente também se expressa a partir de obras literárias, em oposição às filosóficas de Locke, ainda que expresse mais literalmente que Coetzee uma metalinguagem):

⁵⁷ Considerado o conceito de pacto oximórico como proposto por Doubrovski (2014, p. 116)

Recordação significa, para Wordsworth, primeiramente reflexividade, observação de si próprio no fluxo do tempo, flexão sobre si, divisão de si, duplicação de si. (...) o eu desdobra-se em um eu que recorda e outro que é recordado. Ambos se separam um do outro qualitativamente — agora não mais pela conversão moral, mas por meio do tempo. (ASSMANN, 2011, p. 112)

Portanto, o primeiro aspecto a considerar é que a criança Coetzee que protagoniza *Infância* não é nem o autor do livro, nem seu narrador, mas a figuração de uma recordação. Aqui seria importante apontar a ressalva de Assmann (ASSMANN, 2011, p. 71): “As recordações estão entre as coisas menos confiáveis que um ser humano possui”. O leitor dessas memórias ficcionais irá se deparar repetidas vezes com um comentário do narrador quanto ao seu protagonista, exemplificado aqui com: “Ele é um mentiroso” (COETZEE, 2015, p. 35). Esse protagonista, figurado como o próprio Coetzee, tem seu caráter tão repetidamente contestado que a primeira identificação que formamos da personagem, seu diferencial declarado, parece formar-se de crueldade, mentiras e segredos. Em suma, uma definição nada confiável.

Em nova e espantosa contradição, esses mesmos apontamentos são um dos fatores que causam no leitor justamente a sensação inversa, de credibilidade (a ponto de ignorar a categoria, estabelecida declaradamente, de ficção, como se ao apontar suas mentiras, todo o resto devesse ser tomado por verdade), um efeito cujo resultado podemos observar na resenha publicada pelo blog *Livrada* (DITO, 2010): “Esse livro é tão sincero que é uma das poucas autobiografias que dá pra você saber da verdade sobre a vida e a formação do caráter do autor”⁵⁸. Não é o objetivo do presente texto, porém, analisar a obra por sua sinceridade, apenas apontar para a eficácia atingida por esse narrador estrategicamente distanciado.

Além de o distanciamento se integrar magistralmente na obra do autor, este também indica o uso das mesmas três ferramentas apontadas por Assmann como as principais nas antigas autobiografias, “a recordação, a observação de si próprio e a escrita” (ASSMANN, 2011, p. 106), exatamente aquelas canalizadas pelo narrador que, destacado de si, julga tão duramente este outro eu. Afinal, “Observar implica distância, descorporificação” (ASSMANN, 2011, p. 106); nada mais adequado, portanto, que um narrador incorpóreo capaz de processar o menino passado pelo homem presente.

Especificamente no presente temos a terceira contradição proposta pelo livro, esta que nos aproxima do pacto proposto pela sua catalogação na publicação: *Romance*. Afinal, como uma obra autobiográfica, narrando cenas que são expostas como passado, pode ser contada no

⁵⁸ Observo aqui a relevância de ser uma fonte não acadêmica, o que torna possível encontrar uma amostra do efeito apontado em um leitor “leigo”.

presente? Este vínculo à ficção, à poetização da recordação, é mais um dos indícios de seu enquadramento nos pensamentos de Wordsworth: “A privação do ‘original’ conduz, (...) em Wordsworth, a cenários imaginários da *recollection*. A imaginação literária oferece como suplemento o que a vida sempre trata de retirar: o presente” (ASSMANN, 2011, p. 117).

A tônica dura da representação, avessa ao clichê para essa fase inicial da vida, é-nos exposta desde as primeiras páginas, em que a criança, filtrada pela culpa já composta em outra identidade, encara a própria infância através do prisma de uma negação: “Nada do que vive em Worcester, em casa ou na escola, o faz pensar que a infância seja mais que uma fase de engolir a seco e suportar” (COETZEE, 2015, p. 16). Como apontado por Tezza (TEZZA, 2010), o “pessimismo que marcou a sua obra” não poderia faltar na criança que representa a formação da sua identidade; tal identidade é caracterizada por sua dureza, tanto com o mundo, quanto consigo, e exposta por um narrador que se permite ser consciente: “A única desculpa é também ser impiedoso consigo mesmo” (COETZEE, 2015, p. 35), e é terrivelmente impiedoso no autorretrato proposto pelo livro.

Enquanto a figura de recordação que age no livro é uma criança, o narrador está em um ponto de maturidade — e sabedoria, diria Assmann (ASSMANN, 2011, p. 73) — consciente das lembranças que expõe, do espaço em que as organiza, e capaz de ordenar uma obra com maestria a partir desse conceito: identidade. Um conceito que, em sua busca, afinal justifica a própria trilogia, pois, como na poesia de Wordsworth, “o indivíduo cria a si mesmo com a matéria das recordações e com a força da imaginação” (ASSMANN, 2011, p. 124). Justamente a união desses dois elementos torna a “ficção autobiográfica” o objeto perfeito para a busca da construção identitária, sem disfarces de suposta “sinceridade”.

Para Assmann (ASSMANN, 2011, p. 69): “Definir-se hoje significa posicionar-se nos âmbitos do sexo, da ética e da política”. No decorrer da obra, a personagem de Coetzee passa por todos os aspectos de aproximação dessa construção pessoal, acolhendo ou rejeitando-os, em diferentes momentos, até formar-se à nossa frente um quadro de tintas que não secam nem mesmo ao final da trilogia.

Através do texto, as possibilidades de definição para essa personagem são destrinchadas diante de nós. O protagonista Coetzee busca rigorosamente por suas opções de identificação, que se apresentam como escolhas. Escolhas, na sua maioria, já dadas como prontas, com as quais se compara, atrás de uma posição para se definir, que resulta em becos sem saída ou equivalências, em seus melhores resultados, incompletas.

Um dos primeiros pontos identificadores que o senso comum nos aponta, nossa identidade documentada, básica, poder-se-ia dizer, é a nomeação. Esta é negada ao leitor ao

longo de mais de metade da obra. Ao invés disso, o narrador refere-se à criança recordada sempre como ele. Seu prenome, quando aparece, está inserido na voz de outras figuras, como o pai: ““Onde está John?”” (COETZEE, 2015, p. 95) e a mãe: “Por favor desculpe a ausência de John ontem” (COETZEE, 2015, p. 99); observo também que as duas aparições estão intimamente ligadas a um contexto, respectivamente, de fingimento: ““Fingindo de novo.”” (COETZEE, 2015, p. 95), e de mentira: “essas cartas — que a mãe escreve como se fosse mentiras e são lidas como mentiras” (COETZEE, 2015, p. 99), e nenhuma das duas se dirige à personagem que deveria ser nomeada; portanto, esse prenome está constantemente destacado de seu referente. O nome de família é apresentado apenas na página 81 da edição consultada, tem muitas menções no capítulo que trata sobre a fazenda no Karoo (justamente o capítulo do desejo de pertencer à família, um sentimento muito diferente daquele que é exposto no restante do livro), e é raríssimo nos capítulos posteriores. O pai, quando chega ao cúmulo da decadência aos olhos do protagonista, perde o nome, passando a ser chamado pelo garoto nas conversas com sua mãe de “Aquele homem” (COETZEE, 2015, p. 142). Esse nome de família, responsável por situá-lo em uma condição de africânder, responsável pelo risco de a criança trocar de turma na escola (COETZEE, 2015, p. 66), e por suas notas mais tarde (COETZEE, 2015, p. 127), com o professor irlandês, é, portanto, isolado e, na quase totalidade, negado pelo narrador.

Outro dos aspectos dessa procura é a inserção do indivíduo em uma identidade maior, a nacional. Aqui, a dúvida não é a personagem ser ou não sul-africana, o que se põe em questão é essa própria identidade nacional, em uma nação que conquistou sua independência há apenas algumas décadas; em uma terra com milênios de história, mas em um período específico em que os povos que podem trazer a memória dessa história são considerados cidadãos de segunda classe — a própria possibilidade de respeitá-los é posta em dúvida, e sua confirmação traz alívio (COETZEE, 2015, p. 62); em um momento político em que a discriminação é instaurada e as diferentes etnias se tornam as próprias bandeiras.

Como tirar de uma identidade nacional a sua, se crescido em uma nação que vive ainda o mesmo conflito, de busca identitária? É preciso um modelo para fundar-se, e este modelo falta à personagem: “A África do Sul é um país sem heróis” (COETZEE, 2015, p. 100). Ainda assim, essa ligação entre as identidades nacional e pessoal, mesmo difusas, está presente no texto, seja em uma espécie de corpo-fechado diante do estrangeiro “É um imigrante: o que pode saber sobre a África do Sul, sobre gente como tia Annie?”(COETZEE, 2015, p. 150), seja pelo nacionalismo desportivo impellido pelo pai, mas rejeitado pela criança, incapaz de conceber nele alguma justificativa: “Ele é compelido a apoiar Toweel, (...) porque Toweel (apesar do

nome engraçado) é um sul-africano? Os sul-africanos precisam apoiar outros sul-africanos mesmo sem conhecê-los? (...) Ele acha estúpido acreditar que a Província Ocidental vai ganhar só porque a pessoa é da Cidade do Cabo” (COETZEE, 2015, p. 101); há um reconhecimento da possível ligação, antes que seja rejeitada como descabida.

Este Coetzee demonstra considerar que os heróis, as histórias, são meios necessários para a constituição de uma identidade nacional. O mesmo método, as histórias, a literatura, é usado para nos apresentar diversas definições ao longo do livro, inclusive para esclarecer algumas das opções de identificação: os nativos são aproximados ao terceiro irmão dos contos infantis (COETZEE, 2015, p. 62); os católicos romanos são identificados inicialmente pela figura heróica de Horácio (COETZEE, 2015, p. 22); a Inglaterra, pelas suas histórias de guerra (COETZEE, 2015, p. 118). Esses que têm histórias são identificáveis (mesmo que, no caso dos nativos, sejam histórias importadas que a criança escolhe associar a eles, supre com elas sua necessidade de definição), têm uma identidade; a África do Sul, assim como os africânderes, são ainda difusos para ele, representados na própria ausência de imaginário.

Estão paralelos no texto o problema da etnia e o da língua, e ambos atravessam esse livro de forma muito marcante, reconstruindo o momento histórico em que está ambientado, durante o Apartheid. Sabemos que as famílias tanto do pai quanto da mãe são africânderes, entretanto, não é a língua africânder que se fala em casa, não é na turma dos alunos africânderes que o garoto estuda, e ele não se identifica com as crianças africânderes, referindo-as sempre como um outro estranho.

Ao mesmo tempo, recusa-se a pertencer à etnia africânder, que no livro é identificada acima de tudo a partir da língua. Ao invés de ser caracterizado o povo, são caracterizadas suas palavras; mais que qualquer outro, é um povo feito de língua, figuras construídas a partir de sua expressão: “Mas a linguagem dos meninos africânderes é inacreditavelmente suja. (...) Enquanto não puder escrevê-las não terá como domá-las em sua mente.” (COETZEE, 2015, p. 54-55). Essa língua permite a identificação, através de fluência e sotaque, permite uma espécie de jogo de poder, de dominação, e justifica a expressão de julgamentos indiretos: “Ele se sente feliz por não ser africânder e não precisar falar desse jeito, como um escravo chicoteado” (COETZEE, 2015, p. 48).

Mesmo em sua pretensão clara a um distanciamento do povo, ele não consegue desprezar o idioma africânder, por ser justamente esse elemento o que causa uma fascinação, um anseio de posse que persegue a personagem: “No entanto, para sua surpresa, ele não se conforma em ceder a língua africânder a eles. (...) abriu a boca e descobriu que podia falar com facilidade e fluência (...)” (COETZEE, 2015, p. 114-115). Como já foi expressado,

compreensão significa domínio, portanto, essa posse está associada a controle, ceder uma língua significaria ceder uma parte do controle. Através especificamente da língua, é possível apontar uma conciliação dessa criança com sua origem africânder, na fluência inesperada e ao mesmo tempo natural de sua fala (COETZEE, 2015, p. 87 e p. 115), e no descontentamento com o desprezo expressado pelos ingleses (COETZEE, 2015, p. 115).

É esta outra etnia que representa, porém, para a criança (e sem qualquer condescendência do narrador adulto), a opção ideal. Associada a outra nação frequentemente citada, que já apresenta sua identidade secular fixada pelas histórias (COETZEE, 2015, p. 118): “A Inglaterra é Dunquerque e a Batalha da Inglaterra”. A Inglaterra, seus heróis, sua história, sua língua, sua identidade, são na obra a aspiração, não apenas da personagem, mas de seu núcleo familiar. O desejo de pertencimento é expresso através da língua, do inglês que é falado em casa, com perfeição pela mãe, mais capaz de atingir esse ideal inatingível ao pai, figura que se torna um inimigo, e que desde o começo tem seu lugar na família questionado pelo olhar do filho (COETZEE, 2015, p. 15); através das leituras citadas de Shakespeare e Wordsworth, cuja preferência afirmada pelo pai o garoto chega a duvidar (COETZEE, 2015, p. 97), tamanha é a exclusão paterna desse núcleo de “diferentes”. A atmosfera criada é de disfarce, diversas peças reunidas em uma tentativa de ser o outro idealizado que não se justifica plenamente para esse protagonista: “Não entende porque o pai continua se esforçando para ser inglês ali em Worcester, onde seria mais fácil deslizar de volta para a situação de africânder.” (COETZEE, 2015, p. 115-116) Há uma escolha consciente de representar uma outra identidade, que entretanto não é esclarecida para a criança, ficando esta em conflito quanto ao seu próprio pertencimento. Todavia, mesmo a identidade escolhida volta infrutífera, pois ele sabe que “os verdadeiros ingleses” (COETZEE, 2015, p. 124) são outros, o que vem se acumular no mosaico de segredos e mentiras.

Uma das cenas mais curiosas no resultado desse processo de recordação é aquela em que a criança conta a dois colegas sobre sua primeira lembrança. Podemos visualizar facilmente o conceito proposto por Assmann:

A recordação procede basicamente de forma reconstrutiva: sempre começa do presente e avança inevitavelmente para um deslocamento, uma deformação, uma distorção, uma reavaliação e uma renovação do que foi lembrado até o momento da sua recuperação. Assim, nesse intervalo de latência, a lembrança não está guardada em um repositório seguro, e sim sujeita a um processo de transformação. (ASSMANN, 2011, p. 33–34)

Mais do que esquecer a outra lembrança, o pequeno Coetzee opta por contar aos amigos aquela que considera melhor, a história mais interessante para esse eu passado, enquanto diante de uma suposta incerteza, mas admitida probabilidade de engano, o narrador expõe a nós, leitores, a lembrança onde figura sua mãe e a imagem do papel de bala (COETZEE, 2015, p. 31); a lembrança, portanto, que recebe a preferência deste eu presente que nos escreve, aquela que associa à figura da mãe o princípio de sua identidade, não à morte como na história do cachorro, representante ficcional de uma figuração optada, da preocupação com um ideal de aparências.

De certa forma, é como se a cada possibilidade de identificação fosse preciso negar e voltar atrás, como se ela só pudesse ser admitida para um leitor confidente, a par dos “segredos” do protagonista. Um destes segredos, justamente no capítulo do seu amor impossível pela fazenda de Karoo, é um raríssimo momento em que é ressaltada no livro a alegria: “Eu pertenço à fazenda.” (COETZEE, 2015, p. 89) Um dos poucos momentos em que parece haver uma identificação positiva, ainda assim exige as ressalvas de uma impossibilidade. Não por acaso, esse pertencimento é marcado por um afastamento de outro, forte desde o primeiro capítulo: a mãe.

A figura da mãe, facilmente lida como edipiana, oferece-se à figura do protagonista para seu amor, ódio, desprezo, culpa, uma sensação de impossibilidade de escapar e, principalmente, uma identificação. Essa mãe não está como um objeto para o sujeito da criança, está como seu duplo, aquela que é também estranha, tímida, difusa em sua origem sem sangue inglês, mas que fala a língua perfeitamente, a outra dominante na casa, “a versão feminina de si mesmo.” (COETZEE, 2015, p. 39).

O mosaico formado por todas essas negativas é que constrói a identidade tão atribuída a Coetzee autor, o “*outsider*”⁵⁹: “Em Worcester, só ele gosta dos russos. A lealdade à Estrela Vermelha é sua marca de distinção.” (COETZEE, 2015, p. 27); ele não se encaixa em quaisquer definições onde se encaixem os outros, não faz as mesmas escolhas que os outros, nem busca pertencer a essa hegemonia. A identidade que é firmemente construída pela personagem é a de sua individualidade, de uma unicidade favorável à formação do escritor.

Esta, uma identidade enquanto profissão, dá seus primeiros indícios no interesse pelas línguas, pela palavra em sentido amplo, e pelo escrever mais pontualmente: “mas de vez em quando ele sente um ímpeto de excitação ao escrever” (COETZEE, 2015, p. 127). Aparece ainda rara e desestimulada nessa etapa da trilogia, tendo como espelho bastante sombrio o tio

⁵⁹ Como na atribuição do Prêmio Nobel ao autor: “*who in innumerable guises portrays the surprising involvement of the outsider*” (2003).

Balthazar du Biel, caracterizado como “um velho alemão terrível, muito cruel e autoritário” (COETZEE, 2015, p. 109) — não por acaso, adjetivos que também cabem ao próprio protagonista. A ordem dos episódios dá um indício dessa relação: a história de culpa, o momento em que a criança protagonista fere permanentemente a mão de seu irmão mais novo, e ainda afirma que “nunca pediu desculpas ao irmão, tampouco o repreenderam pelo que fez. Mas a lembrança disso é um peso” (COETZEE, 2015, p. 110), é interrompida pelo elogio proferido por sua mãe a esse tio:

‘Pelo menos você pode se orgulhar de ter alguém em sua família que fez alguma coisa na vida, que deixou alguma coisa’, diz a mãe.
 ‘Você disse que ele era um velho terrível. Disse que ele era cruel.’
 ‘Sim, mas fez alguma coisa na vida’ (COETZEE, 2015, p. 110)

Assim, o paralelismo dessas duas figuras cruéis que deixaram seus escritos ao mundo serve quase como uma justificativa que a mãe otimista confere a seu filho, um perdão através da identificação com esse parente que, porém, escreveu “os livros que ninguém jamais lerá” (COETZEE, 2015, p. 150). Em sua leitura conhecidamente pessimista, esse espelho poderia refletir o que Coetzee espera como futuro para a própria criação, ou um afastamento opcional do “destino” ofertado pela linhagem.

REFERÊNCIAS

COETZEE, John M. *Infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da Recordação: formas e transformações da memória cultural*. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

TEZZA, Cristovão. Inaptidão para a Felicidade. *Jornal Folha de S.Paulo – Ilustríssima*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il2706201004.htm>. Acesso em: 17/06/2019.

DITO, Nego. J. M. Coetzee — *Infância (Boyhood — Scenes from Provincial life)*. Disponível em: <https://livrada.com.br/2010/05/08/j-m-coetzee-%E2%80%93-infancia-boyhood-%E2%80%93-scenes-from-provincial-life/>. Acesso em: 20/06/2019.

NobelPrize.org. *The Nobel Prize in Literature 2003*. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2003/summary/>. Acesso em: 01/07/2019.

DOUBROVSKI, Serge. O Último Eu. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim. (Org.). *Ensaio sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

O CÍRCULO E A ESFERA: A HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR E A DIALOGIA DAS CONTRADIÇÕES NA OBRA *EXU NO PAÇO IMPERIAL*, DE ELISABETE NASCIMENTO

Mariana Belize Santos de Figueiredo (UFRJ/CAPES)

Laroiê, Exu!

Falar sobre a Baixada Fluminense, trazer para a academia autores deste território e tratar de temáticas do povo negro a partir de perspectivas próprias em diálogo possível com a tradição filosófica acadêmica — questões essenciais para tratar de um assunto tão diversificado como é a Literatura Brasileira.

Pensar e escrever sobre ancestralidades é também render a eles e elas um culto, um cultivo, é tratar de culturas.

Essa ideia vem de uma influência da presença afro-brasileira, como pertencente a um território composto de negros, nordestinos, mulheres, retirantes, lavadeiras, trabalhadores braçais, os quais foram e ainda são escravizados por uma elite, uma oligarquia retrógrada, “a elite do atraso” citando Jessé de Souza: os representantes da história que acredita em descobrimentos, racismo reverso, terra plana, princesa isabel e outros absurdos.

A Baixada Fluminense como território, para aqueles que a tem como foco de estudo, é também compreendida a partir de um ponto de vista, de uma linguagem e de uma busca, inclusive, por método, seus conceitos e criações artísticas, mais especificamente neste caso, a crítica literária se faz aqui como um exercício de convergência entre dissonâncias: encruzilhadas.

É impossível escrever sendo morador, nascido ou não, do território da Baixada, ainda que se carregue um cânone europeu de teoria e filosofia, sem pensar em como construir uma perspectiva outra, sem contar com uma herança e uma ancestralidade em tudo oposta aos ensinamentos recebidos pelas instituições.

Daí a necessidade de pensar nas premissas, nas origens, nos discursos sobre método, linguagem, estrutura e os instrumentos da razão instrumental que, por exemplo, colocam a Grécia como origem da Filosofia, que defendem o ápice desta em Hegel e Kant, que utilizam a totalidade e o absoluto como marcas européias e, portanto, universais.

Por outro lado, mesmo os discursos que fragmentam, criticam a totalidade e a ideia de absoluto transtornando esse formato universalizador, hegemônico, colonizador vem de certa maneira de pensar que ainda se preenche de questionamentos europeus ou anglo-saxões, por

exemplo. Não foge-se portanto à regra. E a regra deles é clara: “o macho adulto branco sempre no comando”, como cantaria Caetano Veloso.

“Mas como conciliar Ajalá com Descartes?” (NASCIMENTO, 2007, p.83) É possível?

Elisabete Nascimento é um exemplo de escritora que consegue caminhar por esses eixos. Nascida e moradora da Baixada Fluminense, do município de São João de Meriti, é Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), com uma tese sobre Mia Couto e a poética do Estado-nação moçambicano em *O último voo do flamingo*.

Dentre suas inúmeras obras, escreveu *Exu no Paço Imperial*, livro de contos que, embora construído com narrativas separadas, todas elas se entrecruzam, narrando por além das entrelinhas, histórias que se completam entre si, sem fechamento de caminhos, muito pelo contrário. Traça rotas convergentes, roteiros encruzilhados, caminha na Grécia, mas constrói sua linguagem e alicerce na ancestralidade, na oralidade, no panteão africano.

Quando traz os mitos gregos e católicos-apostólicos-romanos, relembra ao leitor os limites intransponíveis que carregam as lacunas impiedosas da tradição canonizada.

O livro é aberto com o primeiro conto que dá título também ao livro e nos embarca já na vertiginosa caminhada de José Caetano de Silva Coutinho chamado Enú-gbárijó, ou o princípio da comunicação, segundo o narrador. Esta figura narradora, que apresenta os personagens e os acontecimentos trazendo para a narrativa um tom de oralidade, de respeito e de encanto para o leitor. Como aquele que apresenta as teias da oralidade, o narrador alerta ao leitor de que a atenção é o primeiro passo, o segundo é o silêncio, para caminharmos pelas veredas destas histórias.

É também preciso apresentar o eixo do livro, a figura de Exu, orixá pertencente ao panteão iorubá, de mil descrições e sagacidades como aquele viabiliza os entrecruzamentos e a maneira como “as histórias ventavam” (NASCIMENTO, 2007, p.11), segundo o narrador.

O personagem José Caetano, “sedutoramente especial” (NASCIMENTO, 2007, p.11), ex-seminarista e morador de rua “tem uma revelação dominical: descobre homônimos que provocariam um cisma, caso de incêndio e amnésia” (NASCIMENTO, 2007, p.11).

A partir daí, o leitor acompanha o percurso de José: sair de Vilar dos Telles, em São João de Meriti e chegar até o Arco dos Telles, no centro do Rio de Janeiro, “cuja residência ainda preserva às massas o acesso em forma de arco para a Travessa do Comércio até a Lapa dos Mercadores. Diante da Praça, cruzou a Rua da Cruz, atual ouvidor, em direção ao terreiro.”(NASCIMENTO, 2007, p.11)

No entanto, volta a pergunta: quem é Exu? E, sabendo que toda linha, pauta e letra ainda será pouca e nenhuma para explicá-lo, ele é o Inexplicável, creio que o que se pode dizer é do tamanho de um grão de arroz e jamais poderemos compreender *aquela que matou o pássaro ontem com a pedra que somente hoje atirou*.

Contradições: uma vertigem de rodar no santo, como uma caminhada embriagada e como, ao mesmo tempo, estar tão lúcido que o mundo parece invertido: as certezas são incertezas, o erro acerto, o acerto erro.

As palavras no conto de Elisabete tomadas pelas entrelinhas da vertigem que o *oriki* traz em suas dubiedades e que a poesia transtorna em nossa língua de truncados focos choca-se com as tradições, principalmente católicas, que na fundação do país pregavam o que era oposto às leis das encruzilhadas: solidão, abstinência, castidade e abstinência da carne.

Exu é oposição, é de uma embriaguez composta pelo dionisíaco, trazido também por outro conto *Dionísio Julio Ribeiro procura Ossaim*.

É preciso, com a ajuda inclusive das estratégias da *Pedagogia das encruzilhadas*, invenção de força e beleza do Luiz Rufino e Luis Antonio Simas, que o Brasil aprenda e apreenda que o dialógico, o polifônico do russo Bakhtin é mais do que uma estratégia e uma teoria (ou fuga), assim como o candomblé, a encantaria, a umbanda e o tambor de mina – tudo isso é também Brasil, é fogo e impavidez de um povo que não participou das decisões de criação desse território. E, por isso, inventou o seu e tomou tudo: rua, encruza, rio, pedra, mar e céu. “O *Brazil* não conhece o Brasil...”, cantou Elis.

O povo na baixada. Andando de trem e louvando a Bara e Xoroquê, e que atualmente é espezinhado pela construção ideológica neopentecostalmentemente criminosa que se aproveita de um abandono estatal, para violentar e quebrar terreiros, choças, casas, templos de caboclos, pretos-velhos, exus, pombagiras. Através do discurso monológico, constroem o medo e baseiam-se em inquisições, malleficaruns, tenebrosas histórias pra boi dormir.

Exu não é o diabo. Como figura representativa da liberdade, Exu não serve a ninguém. Não obedece, não abaixa a cabeça. Brinca, debocha, vive eternamente na pedra, no fogo, na comida, na terra, no tudo. Seus vinte e um títulos ainda dizem pouco.

Na medida que é desrespeitado, desrespeita. Na medida que é amado, ama. Intenso, incapturável, impossível de se encarcerar – fala-se com ele em qualquer lugar porque em qualquer lugar ele está. Vento, folha, rio, passagem, luz e trevas. No escuro, é o que liberta do medo. Da luz, é a sombra que refresca e impossibilita o discurso único, totalitário, totalizante.

Ao trazer para as páginas de seus livros os diálogos possíveis com a tradição literária do conto, da narrativa, dos gregos, romanos, seus deuses, mitos, mistérios, personagens, Elisabete

traz Exu para a cena na abertura como aquele a qual pertencem todos os inícios e fins. Finalidades e começos, aberturas e finalizações. Aquele que é a Boca do Mundo e fala, conversa, discute, grita, ri e jamais silencia, ainda que no silêncio da história única. Exu é o que escova a contrapelo a língua tirânica, queimando de fogo a palavra enredada, ardendo feito pimenta a mentira deslavada, o que arranca a máscara.

O livro de Elisabete em toda sua estrutura segue e celebra a narrativa, a língua e o idioma nosso, língua brasileira, e traz como vínculo indelével a maior criatividade da escrita: o pertencimento à oralidade e seus entrecruzamentos. (Re)torna à ritualística da linguagem – o traço firme é de pomba.

A obra de Elisabete é construída de modo a reunir em seu bojo tanto as perspectivas dos personagens, como também do narrador, que dialoga diretamente com o leitor. Em cada conto, a autora constrói seus personagens como filhos de cada um dos orixás que apresenta, descrevendo as características destes personagens em consonância também com mitos gregos, segundo seus nomes, mas também exuzilhando seus sentidos e significados, aprofundando as dissonâncias.

A partir de uma linguagem fragmentada, a exemplo da própria figura de Exu, que não aparece somente no título, mas também como personagem e como o mote para a construção de linguagem que a autora promove na trama que perpassa os contos, o livro inteiro mescla histórias da tradição oral e fatos históricos que se perderam na linearidade da história oficial.

A tradição oral que percorre os candomblés de ponta a ponta do Brasil é o fio que liga cada uma das versões contadas sobre Exu. Já foi comparado a Hermes e Dionísio, mas não se permite abarcar, como também renega a obediência de Hermes aos deuses olímpicos e a oposição apolínea/dionisíaca dos gregos. É um livro, o de Elisabete, portanto de caráter dialógico e mais, polifônico, aqui citando os conceitos bakhtinianos, para também absorvê-los e, de certa forma, redefini-los dentro dos estudos literários que promovemos com relação à literatura brasileira.

Como também agrega-se, a partir da figura de Exu, na obra de Elisabete, as contradições presentes nas narrativas orais que, longe de primarem por uma busca pela verdadeira história e também por uma verdade única, abarcam justamente as versões das narrativas e as interpretações são dadas tanto pelos que ouvem e se encarregam de recontá-las. No conto, lê-se:

Nesse ínterim, um lapso desordena os parágrafos, exigindo muita atenção até dos mais desejosos leitores, pois séculos de histórias até 2005 são

embaralhados numa teia de muitos fios, e assim esta e as demais memórias vão sendo tecidas. Sem escrita nos idos dos oitocentos, as histórias ventavam. (Nascimento, 2007, p.11)

Também é necessário situar a presença da leitura das entrevistas com Paul Ricoeur, e a partir dela podemos traçar uma série de questionamentos para o estudo da filosofia, da literatura e das artes em geral.

Porém, por conta da extensão da bibliografia do entrevistado, quanto da profundidade que nos apresenta, sua abrangência e sua preocupação conceitual e teórica sobre a filosofia, com o ensino e o desenvolvimento destas questões, nos debruçamos sobre sua hermenêutica, de maneira introdutória, mais do que tentamos, propriamente, chegar a uma conclusão, irmanando-nos do processo como conceito fundamental para Ricoeur, porém atentando para o fato de que o diálogo que promove parte da filosofia ocidental, que preconiza sua origem como sendo grega, e do dualismo judaico-cristão.

Em *O conflito das interpretações* (1990), Ricoeur diz que a troca entre Hegel e Kant é que estrutura ainda hoje o discurso filosófico. E completa: “É por isso que a tarefa é pensá-los sempre melhor, pensando-os em conjunto, um contra o outro, e um pelo outro.” (RICOEUR, 1990, p. 401)

As entrevistas, dadas a Edmond Blattchen, com Paul Ricoeur organizadas na obra *O único e o singular* (2002), demonstram o diálogo com duas tradições como traço fundamental: a judaico-cristã e assim, a partir de trechos, mapearemos este diálogo entre conceitos para uma tentativa de compreensão da hermenêutica do autor que se constrói nesse espaço entre o um e o outro.

Paul Ricoeur coloca em primeiro lugar de sua escrita filosófica, a importância de sua posição de professor para que seus livros sejam didáticos, preocupados com o leitor, com a recepção, com a passagem do pensamento à letra de forma inteligível.

Assim, seu desenvolvimento filosófico terá um viés pedagógico, de caminhar passo-a-passo com o leitor, na busca não apenas pelo entendimento mas pelo processo, pela conceituação e pela própria construção do conhecimento, assim como isso tudo para o outro, ou seja, a leitura do leitor, a busca do outro pelo processo do conhecimento, e também em demonstrar de que maneira ele chegou às determinadas conclusões.

Sobre o exercício da hermenêutica, ele nos diz que ela não é apenas “a confrontação de um sábio e do texto” (RICOEUR, 2002, p. 19), o que é o significado exegético do termo, mas também “a confrontação com as interpretações coletivas; e são essas leituras que animam o texto.” (RICOEUR, 2002, p. 19)

Fica fácil compreender o pensamento de Ricoeur nesse sentido: afinal, as leituras são o que mantém o texto em circulação e aprofundando, a partir das camadas que o texto oferece e que o leitor inventa, assim animando, aumentando um aspecto anímico, me arrisco a dizer, do texto. A ideia da Estética da Recepção sobre a relação leitor e texto também passa por essa questão, assim como os conceitos de mimesis presentes no círculo hermenêutico.

Sobre o diálogo com a tradição filosófica, no momento em que Ricoeur fala sobre a hermenêutica de texto sagrado, mais especificamente sobre o título “Deus sem nome...” seguido de reticências, passando pelas leituras coletivas, assim, na entrevista foco deste texto, Ricoeur dialoga com Isaías e Heráclito, um da área judia e outra da área grega, para mostrar o confronto entre visões antagônicas de Deus, um apontando para o Pai todo poderoso, príncipe da paz, assim como o outro se refere a um deus de vários nomes.

Os vários nomes, em Heráclito, aparecem como múltiplos perfumes, múltiplas fragrâncias que colorem Deus com diversos nomes. Isso é bem ao gosto do que Ricoeur chama de linguagem poética, que é uma de suas preocupações filosóficas. (RICOEUR, 2002, p. 19)

Ricoeur continua apresentando as oposições entre as críticas dos nomes divinos até Nietzsche, “desde Platão criticando os deuses de Homero, Kant criticando a ontoteologia dos clássicos e Nietzsche que faz a limpeza de todos os nomes até que o próprio deus parece suspenso.” (RICOEUR, 2002, p. 20) E conclui que o que interessa a ele é a dialética do inominável e dos deuses múltiplos.

Trazendo para uma tentativa de compreensão, não a partir da mística e teologia cristã, mas desentranhando as leituras afroperspectivistas, para fazer um diálogo com Ricoeur, a própria cultura afro-brasileira e dos povos de terreiro, que é de onde se ambienta esta análise, com a ousadia de dispor de deuses milenares que não estão longe de nenhum dos vivos, como os deuses gregos que viraram mitologia, mas presentes em cada respiração dos corpos que os recebem, age como portadores de uma hermenêutica de suas narrativas, bem como dos estudos internos de suas premissas, conceituações e origens infinitas das quais as interpretações são camadas de uma cebola e não círculos isolados.

O ofô, ou seja, a palavra é portadora do Axé, a força primordial na cultura iorubá, a qual se reporta este texto para falar dos nomes e títulos do orixá Exu.

Eu procurava as perguntas precisas para aquelas estranhas formas que eu dava aos entalhes. Estes são respostas, vozes esculpidas em cada traço meu. Mal qual a pergunta? Sim, eu fui narrando esculturas, porque o menor vestígio de arte é narração. Esta, no início, é confusa porque minha forma de entalhar é distorcida e as histórias se misturam aos mitos. (NASCIMENTO, 2007, p.27)

Enquanto Ricoeur enfrenta um problema de dialogar com uma linha de tradição centrada sobre um conjunto textual, o que quer dizer que lida com a escrita e suas interpretações. Diz ele que o problema pode se chamar hermenêutico porque há uma espécie de círculo entre a tradição e seus leitores e uma tradição que é preservada a partir de sua comunidade, leitora, que interpreta os textos e vive deles, a partir das interpretações dadas.

O texto escrito é portanto, regra mater. Pater, na realidade, religiões patriarcais que são, por excelência.

Já na comunidade de terreiro, a linha tradicional é vinda da tradição oral, de uma hermenêutica que navega entre o subjetivo e o alegórico, trazendo camadas de leitura para o compartilhamento de saberes, não apenas de vivências, da experiência, mas também do próprio sentido de comunidade, e seu círculo hermenêutico, o círculo de interpretações, não se torna vicioso, nem de cláusulas/clausuras pétreas, como o da tradição do corpus bíblico, por conta de seu relacionamento com a comunidade que passa pelo sagrado, mas também e principalmente pelo território do afeto, da presença corporal do Orixá e na ancestralidade que compõe os laços da comunidade.

Assim é que Exu, múltiplo e um, não se vicia círculo, mas o abre continuamente em camadas: a lobaça (cebola), símbolo de Exu, é uma esfera. Jeová mantém-se em silêncio profundo com suas palavras se tornando círculos ouroboros de dissonância acrítica e anacrônica para os seus. Silogismos, redundâncias (RICOEUR, 2002, p. 18) de um deus que não dança: “Eu sou o que Eu sou.”

Termos como intersecção, dualidade, ambiguidade, assim como a importância para Ricoeur de manter as questões abertas, sem encerramentos, seu agnosticismo como um suspenso e não fechado ou absoluto, também podemos pensar que Exu como símbolo aparece na cultura afro-brasileira de formas aparentemente inconciliáveis, segundo seus itans.

Assim é também com o problema a que se propõe Ricoeur no fim de sua vida, segundo ele: O que acontece apesar de tudo na intersecção? Sua citação que traz a tensão entre o Deus inominável e os nomes divinos que lhe são dados, há, segundo ele um trabalho de pensamento. Já que a consciência moral, que aparece no fim de sua obra *Eu mesmo como um outro*, para ele resta a dúvida se é como uma voz que lhe fala, se é a voz de seus ancestrais ou a da Razão Universal.

Nestas intersecções, múltiplas, também encontra-se Exu, a boca do mundo, ao mesmo tempo em que fala e transmite as mensagens dos orixás ao povo, também é aquele que espalha a discórdia como forma de alerta para o esvaziamento do diálogo nas relações humanas. A

discórdia não é plantada por Exu, mas serve como alerta para as censuras, as mentiras, os silenciamentos e tudo aquilo que não se fala, mas se pensa sobre o Outro.

Na orelha do livro lemos as palavras de José Flávio Pessoa de Barros, escritor e antropólogo especialista em religiões afro-brasileiras:

Várias são as linguagens do povo. A voz, por vezes calada pelos açoites do preconceito, pode, entretanto, encontrar brechas na poesia. O mito conduz muitas das narrativas da autora, moldadas por um olhar que revisita, olhar de quem conhece as histórias do povo, seus lugares de origem, desejos e aflições. Elisabete Nascimento recorre a um tempo mítico no qual a origem e a descendência são demonstrações de uma sabedoria ancestral. Em lindas narrativas, ela fala de alguns séculos de legados e lendas daqueles que no cotidiano continuam construindo este país múltiplo, belo, selvagem, contraditório e injusto. (NASCIMENTO, 2007, orelha)

O vazio é outro termo caro a Ricoeur, conforme podemos ler na segunda entrevista, na perspectiva da escultura citada feita por Henry Moore, o escultor do vazio. Esse vazio que, para Ricoeur interessa, não pelas intenções do autor ao mostrá-lo na escultura, mas o que as pessoas veem, entre suas perplexidades e silêncios, na obra. Se leem os átomos da destruição nuclear, se leem o vazio negativo do próprio esclarecimento, isso é de tal forma importante para ele, que defende que é preciso manter a multiplicidade das significações.

De todos os orixás, Exu é o que apresenta a maior carga de dualidades e isso tem um porquê. Embora orixá e, portanto, sagrado, mantém com este povo uma relação de presença e influência, dizendo-se inclusive que ele é o mais humano dos orixás. Por que se diz isso se a maioria dos orixás teve passagem pela terra, com carne e corpo humanos, sendo reis e rainhas, guerreiros e guerreiras? Diz-se que, ao se encantarem, os orixás deixam para trás seus corpos humanos, voltando apenas como vento para entrar nos corpos preparados de seus filhos.

Exu manteve-se caminhando entre Orun, que é o céu, e o Ayê, que é a terra, o que faz de seu aspecto dual como orixá ser ainda mais acentuado por meter-se nas coisas humanas, como os relacionamentos e até resolvendo problemas que são humanos, meramente humanos, questões de sobrevivência, de amizade, de abandonos.

Assim, Exu manteve-se irmanado ao humano, não deixando de ser também orixá. Não é inatingível, pois. Suas contradições refletem o humano que reverbera em seu sagrado, suas ações refletem o sagrado que encanta o humano.

Concluimos assim que entre a leitura hermenêutica de Ricoeur e sua dúvida acerca da intersecção e a figura de Exu, no conto de Elisabete, a relação entre o eu e a alteridade, passando pelas dualidades e contrariedades, contradições, é que se constroem as relações entre a própria filosofia e a literatura. O filósofo percebe que a interpretação sob a forma de interpretação

imperfeita se impõe para observar, reconhecer e identificar as “oposições produtivas” que ocorrem no mundo que é “a realidade humana”. (RICOEUR, 2002, p. 41) Também conclui quando fala sobre Espinosa que “o trajeto ético é a tomada de consciência progressiva dessa parcela de Deus, do todo que, por meio das paixões, e depois pela reflexão racional sobre as paixões, chega a alguma coisa que é a liberdade.” (RICOEUR, 2002, p. 41)

E Exu, o mais humano dos deuses, é o que reina sobre as possibilidades, alegando que a liberdade é de seu feitio, mas que as escolhas são abertas em múltiplas camadas como os braços da encruzilhada onde ele mora: “Mas como achar o primeiro traçado daquela obra sem cópia?” (NASCIMENTO, 2007, p.47)

Ricoeur responde: “a primeira palavra jamais é nossa...” (RICOEUR, 2002, p. 67)

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Alexandre Oliveira de. Axé: Apontamentos para uma a-tese sobre Exu que jamais (se) escreverá. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NASCIMENTO, Elisabete. Exu no Paço Imperial: a aparição extraordinária de Exu dá início e fim às narrativas de matriz africana. Livre de preconceito, o imaginário irrompe na trama de mistério, suspense e poesia, e convida você a conhecer os Orishas e as muitas faces de Exu – um Hermes africano. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2007.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RICOEUR, Paul. Paul Ricoeur: o único e o singular / tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. - São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará; 2002.

BRECHÓ DE LIVROS: A EXPERIÊNCIA COMO CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO LEITORA

Ma. Mariane Rocha Silveira (UPF/CAPES)
Dr. Miguel Rettenmaier (UPF)

Discute-se, há algum tempo, sobre a leitura e sua capacidade de livrar o sujeito das amarras da ignorância, garantindo-lhe criticidade e, conseqüentemente, sua emancipação. Nesse sentido, com a leitura, especificamente a leitura (experiência) literária, elabora-se um espaço de liberdade a partir do qual se pode dar sentido à vida e também encontrar energia para fugir dos impasses nos quais diferentes sujeitos se veem encurralados por diferentes motivos (PETIT, 2013, p.31). Mas, como aproximar sujeito e leitura?

Esse tem sido um grande desafio para pais e professores, que tentam usar diferentes estratégias para esse fim, concorrendo com inúmeras “distrações” que rodeiam crianças e jovens, atualmente. Foi pensando nessas questões que surgiu o Brechó do Livro, um projeto que tem como objetivo principal incentivar a leitura de uma forma diferente, transformando o leitor em um agente de leitura, um sujeito emancipado e protagonista de sua própria caminhada leitora.

No ano de 2015, durante uma conversa com os alunos da 2ª série do Ensino Médio, na aula do componente curricular de Redação, sobre a importância da leitura, surgiu a ideia da organização de uma atividade no Dia Internacional do Livro⁶⁰ que movimentasse a leitura e a literatura na escola, o Centro de Ensino Médio Integrado UPF, que está localizada na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Surgiu, então, o Brechó de Livros, um projeto que objetiva a troca de livros (de gêneros diversos) entre alunos, professores e funcionários da instituição, e que também permite o compartilhamento de diferentes manifestações artísticas-culturais.

A partir dessa ideia, os alunos começaram a organização do Brechó. Primeiramente, pensaram em como poderiam envolver todos os estudantes da instituição, sem comprometer as atividades escolares e, concomitantemente, tornar interessante a todos os envolvidos. Para tanto, imaginaram uma dinâmica semelhante a uma feira de livros, mas sem os custos de uma, já que a ideia era promover uma troca de livros, e não os vender (Figura 1). Após, criaram uma comissão para organizar e realizar a atividade: os alunos das duas turmas de 2ª série foram

⁶⁰ As duas primeiras edições do projeto foram realizadas no Dia Internacional do Livro (23 de abril). Após, com o aumento do interesse dos alunos, passou-se a realizar também no Dia Nacional do Livro (29 de outubro).

subdivididos em pequenos grupos, conforme suas habilidades e afinidades⁶¹, e ficaram responsáveis pela realização das diferentes tarefas, como a coordenação geral, a criação do material de divulgação, a recolha e a entrega dos livros.

Figura 1 – “Realização do Brechó de Livros”



Para facilitar o processo, os alunos produziram um “vale troca” de livros (Figura 2) que permitiu, de forma confiável, a troca dos exemplares na culminância do projeto. Após, começaram a divulgação na escola por meio de visitas às salas das outras turmas, de 1ª e 3ª séries, bem como a divulgação por meio de cartazes e de publicações nas redes sociais, espaços naturais aos estudantes. Começava na escola, então, uma experiência leitora desterritorializante, usando uma nomenclatura da teórica francesa Michèle Petit (2013).

Figura 2 – “Vale-troca de livros”



⁶¹ A organização da atividade é feita por alguns alunos, conforme sua vontade. Logo, não são todos os alunos que participam, efetivamente, da organização, mas colaboram posteriormente com a troca de livros.

De acordo com as proposições de Petit, a experiência leitora apresenta-se como uma força desterritorializante – o leitor, ao abrir um espaço para si, transgride fronteiras. Por meio da leitura, ele pode fugir e criar sua identidade em um outro espaço, que pode ser de elaboração ou de conquista de sua própria posição como sujeito pensante, como sujeito reflexivo, como sujeito cidadão. Nas proposições de Larrosa (2018, p.25), esse sujeito dono de suas experiências configura-se como alguém

que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é ‘o que nos passa’, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá o lugar. Em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede, ou ‘happen to us’, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Seja um território de passagem, um ponto de chegada ou um espaço onde a experiência acontece, o sujeito apenas é, de fato, um sujeito de experiência se ele assim se permitir. É preciso *ex-por-se* (retirar-se), permitir-se a experiência. Nas palavras de Larrosa (2018, p.26), “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. É necessário, portanto, experimentar.

O projeto Brechó de Livros, nesse sentido, permite que o leitor descubra-se como um sujeito capaz de experimentar e também de transformar. A transgressão de fronteiras começa antes mesmo da leitura em si, uma vez que não é a autoridade do professor que manda e que organiza a atividade, é o próprio aluno que se emancipa e age. E esse sujeito leitor apenas consegue alcançar a experiência leitora e seu próprio espaço se tiver as condições propícias para isso. Segundo Petit (2013, p.23), todos têm direitos culturais: ao saber, ao imaginário, à apropriação de bens culturais que colaboram para a construção de si, para a abertura ao outro, para o exercício da fantasia e para a elaboração da criticidade. O que acontece, nos espaços formais de educação, muitas vezes, é o processo contrário: o desincentivo à leitura porque ela aparece ao aluno de forma vertical, ordenada e voltada a uma atividade com fins específicos – a avaliação escolar. O crescimento do aluno ou sua experiência de fruição como leitor, talvez, apareçam em segundo plano.

Além disso, e de forma paradoxal, como também discute Petit (2013), apresenta-se nos dias de hoje uma dicotomia da leitura: antes, em regimes totalitários e opressores, a leitura era proibida e lutava-se para ler; hoje, em meio à democracia, à liberdade de pensamento e à grande

variedade de livros, luta-se para que as pessoas leiam. Na contemporaneidade, instalou-se a errônea ideia de que a leitura se constitui como uma forma de controle, já que os emissores da mensagem de sua importância são líderes ou assumem esse papel temporariamente, como pais ou professores. Tais atitudes configuram-se, talvez, como reações involuntárias aos resquícios daqueles discursos déspotas de tempos sombrios no Brasil e também em outros países do mundo. Tais discursos, possivelmente, colaboram na retirada do desejo pela leitura.

Contudo, as barreiras entre leitor e leitura podem ser quebradas, nesse contexto, se houver a presença de alguém que ame ler e que mostre isso aos novos leitores. Logo, o papel do mediador faz-se fundamental para a criação de espaços para que os leitores descubram e tenham suas próprias experiências, que se tornem donos de seus destinos. E isso não acontecerá se a tentativa de mediação invadir o espaço íntimo do leitor, o seu espaço de subjetividade – “Se tentarmos capturar os leitores com redes, receio que levarem voo para outros prazeres” (PETIT, 2013, p.38). Por isso, para que o desejo pela leitura mantenha-se, não se pode questionar a seu respeito, como institucionalmente acontece. A leitura deve estar presente, assim, também em outros contextos que não apenas a escola ou, pelo menos, não na forma tradicional com que a escola apresenta os livros, já que muitos sujeitos têm lembranças negativas sobre a leitura porque suas memórias relacionam-se a experiências negativas – de fracasso ou de humilhação – que aconteceram nas instituições de ensino.

Na prática, especificamente na realização do Brechó, durante os dias que antecedem a culminância do projeto, os alunos mobilizam os colegas de todas as turmas do Ensino Médio, principalmente para que levem os livros a serem trocados e para que se organizem quanto às apresentações artísticas-culturais. Esse contato mais próximo com os livros e as discussões em torno de sua materialidade permitem que o afastamento simbólico, o medo criado por esse objeto, que nunca trouxe nada além de verdades, dissipe-se e transforme-se, inclusive, um elemento desejado por ele.

Em conformidade com Petit (2013), para que uma criança torne-se um leitor, é importante a familiaridade física precoce com os livros, sua manipulação e seu intercâmbio, para que os objetos não se invistam de poder e provoquem medo. Assim, já mobilizados pelo clima do Brechó, os alunos conversam sobre os livros que levaram para trocar, bem como também criam expectativa pela troca por aquele livro que viu o colega entregando, o que ocorre de igual forma entre professores e funcionários – passam, inclusive, a exibir os livros quase como troféus (Figura 3).

Figura 3 – “O livro como um troféu”



Nesse contexto, não se trata de construir leitores, mas de ajudar que as pessoas descubram-se leitoras. Na leitura, constituída como uma experiência única, os sujeitos encontram espaços de liberdade, a partir dos quais conseguem dar sentido as suas vidas. Nas palavras de Petit (2013, p.32),

[...] a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana.

Salienta-se, ademais, que há na leitura um caráter emancipatório e, simultaneamente, reparador. Sua função ultrapassa o caráter de fruição e alcança o psíquico ao permitir que o sujeito leitor encontre um vínculo com aquilo que o constitui como humano, que lhe dá lugar no mundo. A leitura, além disso, ao passo que cria um espaço íntimo privilegiado, também se apresenta como uma abertura ao outro. Ela pode ser, de acordo com Petit (2013), um recurso para dar voz às esperanças, às desventuras e aos desejos e à própria vida.

Segundo Jorge Larrosa, na obra “Tremores: escritos sobre experiência” (2018), a experiência encontra-se muito próxima daquilo que, em meio à passividade, faz tremer algo no pensamento humano e, por isso, promove sentido à vida. Por meio dos tremores, subjetivos e particulares, criam-se cantos que ressoam em diferentes tempos e em diferentes espaços e também em diferentes experiências, ora repelindo-se e ora reconhecendo-se, mas sempre sendo experiências singulares ao sujeito que as vive. Nas palavras do teórico,

A experiência é algo que (nos acontece) e que, às vezes, treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2018, p.10)

A modernidade, entretanto, na perspectiva de Larrosa (2018), seria uma inimiga da experiência. Se ela é algo que nos acontece enquanto estamos passivos, silenciados de palavras, o excesso de informação, na contemporaneidade, apresenta-se quase como uma antiexperiência. As pessoas buscam, incessantemente, estar informadas sobre o mundo que as rodeia, buscam saber sobre tudo – ainda que esse saber não se configure propriamente como sabedoria, mas como a condição de estar informado a respeito dos fatos. Porém, simultaneamente, com essa urgência de acesso ao suposto saber, sente-se menos. Pode-se saber muito sobre algo e nada ter acontecido, nada ter, efetivamente, tocado o sujeito; isso porque informação e experiência não se apresentam como sinônimos, faz-se necessário dissociar as ideias.

Analogamente, o excesso de opinião, outra prerrogativa moderna segundo Larrosa (2018), também se configura como força desviante da experiência. Porque acredita ser dono da informação e, supostamente, do conhecimento, o sujeito passa a opinar sobre tudo que tem informação, informar-se tornou-se o maior imperativo moderno. Porém, é nessa perspectiva que reside a maior problemática, visto que [...] “quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual” (LARROSA, 2018, p.21). Tem-se, com isso, não um sujeito encoberto por seus pensamentos e suas reflexões, mas um sujeito fabricado e manipulado, alguém sem experiência.

Ao passo em que o sujeito busca incessantemente informar-se, de forma consequente, resta-lhe pouco tempo para a experiência, resultado também do excesso de trabalho. O sujeito moderno, incapaz de silenciar-se perante o turbilhão que cerceia seu mundo, relaciona-se com esse sob o ponto de vista da ação, ele não pode, não consegue e, talvez, não queira parar; porém, a abertura para a experiência acontece somente mediante um gesto de interrupção, na passividade feita de paixão, algo que não está no trabalho. Nas palavras de Larrosa (2018, p.23),

Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. [...] Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga da experiência.

Nas instituições escolares, por sua vez, a experiência perde-se em meio a um currículo fragmentado, que “se organiza em pacotes cada mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2018 p.24). Tem-se, sob essa perspectiva, de acordo com Larrosa (2018), uma educação que usa o

tempo como mercadoria – o sujeito formador (professor), por exemplo, precisa “aproveitar” todo o tempo com formações permanentes e aceleradas, com reciclagens constantes. É um sujeito que tem de “seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo” (LARROSA, 2018, p.23).

Conhecimento, hoje, na acepção de Larrosa (2018) apresenta-se de forma basicamente utilitarista, como um instrumento; não bastasse isso, ainda se apresenta como algo essencialmente infinito, uma mercadoria à mercê de lucro. De forma oposta, a vida estaria relacionada aos aspectos biológicos, “à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade” (LARROSA, 2018, p.31). Percebe-se, desse modo, uma visão utilitarista sobre a mediação entre o conhecimento e a vida, uma perspectiva que atrapalha a experiência – aquela que forma e que transforma e que, portanto, é individual e não comercial.

Por fim, no Brechó de Livros, em sua finalização, os alunos, além de trocar os livros e ter um momento de descontração, realizam pequenas apresentações de canto e de dança, compartilham trechos de obras e declamam poemas próprios e de autores renomados. Trata-se de um momento para experienciar a leitura ao vivê-la e compartilhá-la. As experiências de leitura promovidas nos encontros do Brechó de Livros mostram-se significativas.

O projeto busca movimentar os livros e os alunos e alcança a apropriação do conhecimento. Após a troca dos livros, os alunos, naturalmente, compartilham as leituras e passam a usá-las nas produções textuais do componente curricular de Redação, o qual a professora organizadora do projeto ministra. As experiências de leitura promovidas nos encontros do Brechó de Livros mostram-se significativas. O projeto busca movimentar os livros e os alunos e alcança a apropriação do conhecimento. Após a troca dos livros, os alunos, naturalmente, compartilham as leituras e passam a usá-las nas produções textuais do componente curricular de Redação, o qual a professora organizadora do projeto ministra.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo, Editora 34, 2013.

DIZER E DIZER DE NOVO (E DE NOVO): A REPETIÇÃO NA OBRA DE THOMAS BERNHARD

Maristela Scheuer Deves (PUCRS/CNPq)

1. INTRODUÇÃO

Todos que escrevem – e a maioria dos que leem – certamente já ouviram que a repetição é quase um pecado capital. Nas aulas de redação e nos sites de dicas para o vestibular ou para o Enem, ela é apontada como falha grave, que indica falta de coesão e pobreza de vocabulário, e são dadas dicas de como evitá-la – utilizando-se, por exemplo, de sinônimos, hiperônimos, epítetos, pronomes e expressões resumitivas. Pois é justamente esse “defeito” o diferencial, e o grande mérito, dos romances *O Náufrago* e *Árvores Abatidas – Uma Provocação*, do escritor austríaco Thomas Bernhard.

Nessas e em outras obras do autor, a repetição é o elemento principal da narrativa. É ela que dá o fio condutor e, mais do que isso, a própria coesão do texto. Sim, de início o recurso soa estranho. Sim, por vezes ele é até mesmo cansativo. E, sim, quando o leitor percebe está contando quantas vezes as frases “pensei ao entrar na pousada” ou “pensei sentado na *bergère*” aparecem na página, respectivamente, de *O Náufrago* e de *Árvores Abatidas* (não que elas sejam as únicas a se repetirem, mas são as chamam a atenção já de início). No entanto são essas repetições – que incomodam, e irritam, e dão vontade de saltar alguns trechos ou até de fechar o livro que está sendo lido – que constroem o ritmo e a genialidade dessas obras.

2. UM POUCO DE TEORIA

Apesar do que poderíamos definir como um certo preconceito da literatura em relação à repetição, ela é bem vista em outras artes – na música e na poesia, por exemplo, é até mesmo sua base, por questões de ritmo, rima e periodização. Poderíamos ir além: como lembra Søren Kierkegaard, “a vida é toda ela uma repetição” (KIERKEGAARD, 2009, p. 32), do funcionamento do nosso corpo aos movimentos que fazemos, dos dias que passam aos minutos que se repetem e são contabilizados, um após o outro, pelos relógios.

Para o filósofo e poeta dinamarquês, que escreveu um livro sobre o tema sob o pseudônimo de Constantin Constantius (note-se a brincadeira de quase-repetição desse nome), a questão principal é “saber se uma coisa ganha ou perde em repetir-se” (KIERKEGAARD,

2009, p. 31). Ele acrescenta, ainda, que a repetição é decisiva para a recordação, e que “só do novo se fica farto” (KIERKEGAARD, 2009, p. 32).

Gilles Deleuze concorda que tudo é repetição, inclusive o tempo:

O próprio passado é repetição por deficiência e prepara esta outra repetição constituída pela metamorfose no presente. (...) Na verdade, é o passado, como também o presente, que é repetição em si mesmo, de dois modos diferentes que se repetem um no outro. (...) a repetição é a condição histórica sob a qual alguma coisa de novo é efetivamente produzida. (DELEUZE, 1988, p. 94)

Deleuze salienta que a repetição se opõe à generalidade e que ela “concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível” (DELEUZE, 1988, p. 11). Em outras palavras, para ele o repetir valoriza aquilo que é repetido, por ver ali algo único, sem equivalente. Diz o teórico francês:

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. (DELEUZE, 1988, p. 13)

Assim, para Deleuze, repetir não é mostrar preguiça mental, e sim o oposto: é utilizar uma linguagem que foge do ordinário, do comum. A repetição, ele propõe, reúne ao mesmo tempo singularidade (por oposição à citada generalidade), lirismo, universalidade, transgressão e exceção. Mais do que isso, a própria diferença habitaria a repetição, como veremos com mais detalhes na sequência. “O paradoxo da repetição não está no fato de que não se pode falar em repetição a não ser pela diferença ou mudança que ela introduz no espírito que a contempla?” (DELEUZE, 1988, p. 76), questiona, para pouco depois acrescentar:

Transvasar à repetição algo novo, transvasar-lhe a diferença, é este o papel da imaginação ou do espírito que contempla em seus estados múltiplos e fragmentados. Do mesmo modo, a repetição, em sua essência, é imaginária, pois só a imaginação forma aqui o “momento” da *vis repetitiva* do ponto de vista da constituição, fazendo com que exista aquilo que ela contrai como elementos ou casos de repetição. (DELEUZE, 1988, p. 81)

Enquanto Kierkegaard se indaga “se não houvesse a repetição, o que seria a vida?” (KIERKEGAARD, 2009, p. 33) e afirma que “aquele que quer a repetição amadureceu em seriedade” (KIERKEGAARD, 2009, p. 33), Deleuze vê a repetição como algo necessário à ação. Diz ele que “só produzimos alguma coisa de novo com a condição de repetir uma vez do modo que constitui o passado e outra vez no presente da metamorfose” (DELEUZE, 1988, p. 95).

Citando estudos sobre ritmo e simetria, o filósofo salienta ainda que há dois tipos de repetição, uma estática, que remete a um mesmo conceito, e outra dinâmica, que consiste na repetição de uma diferença interna. Diz ele:

Retomemos, enfim, aos conceitos nominais. É a identidade do conceito nominal que explica a repetição da palavra? Considere-se o exemplo da rima: ela é, sem dúvida, uma repetição verbal, mas repetição que compreende a diferença entre duas palavras e que a inscreve no seio de uma ideia poética, num espaço que ela determina. (DELEUZE, 1988, p. 29-30).

Nesse ponto, ele parece estar descrevendo a obra de Bernhard – que, como veremos, parte da repetição para criar o novo.

3. A REPETIÇÃO EM "O NÁUFRAGO"

Um músico só alcança a perfeição em sua arte graças à repetição, treinando muitas horas por dia as mesmas notas, os mesmos movimentos, anos e anos a fio, até chegar ao virtuosismo. Assim, nada mais natural que, ao abordar o universo dos virtuosos musicais, o romance *O Naufrago* constitua-se, também ele, de repetições, tanto na forma quanto no conteúdo – transvasando, para usar um termo deleuziano, a obsessão dos personagens para a maneira como a história é contada.

E aqui, quando se fala em história, é preciso alertar que não se trata de uma trama convencional, daquelas recheadas de reviravoltas ou grandes acontecimentos. O que temos, em *O Naufrago*, é um narrador sem nome que, tendo voltado à Áustria para o enterro de um antigo colega que se suicidou, passa mais de cento e trinta páginas recordando os tempos em que ele e esse amigo, Wertheimer, foram colegas de Glenn Gould no Mozarteum de Salzburgo. Na primeira vez em que ouviram Gould (personagem real e um dos principais virtuosos de piano do Século XX) tocar, os dois perceberam que jamais chegariam a tal perfeição, criando um sentimento de frustração importante na narrativa.

A rememoração obsessiva é sublinhada por repetições de palavras e de frases como a já citada “pensei ao entrar na pousada”, que também determina o tempo presente da narrativa, quase toda ela concentrada nesse único instante em que ele se recorda do passado. Em outras ocasiões, é apenas o “pensei” ou alguma outra variação da fórmula que remete ao mundo interior do personagem e sublinha a repetição de suas reflexões, como se observa no seguinte trecho (que também deixa entrever a questão essencial do narrador e dos outros personagens):

Glenn triunfou, nós fracassamos, *pensei na pousada*. Glenn pôs um fim a sua existência no único momento correto para fazê-lo, *pensei*. E não o fez sozinho, ou seja, com as próprias mãos, como Wertheimer, que não tinha outra opção e precisou se enforcar, *pensei*. Assim como tinha sido possível prever a morte de Glenn com grande antecedência, também a de Wertheimer era previsível fazia tempo, *pensei*. (BERNHARD, 2006, p. 22 – itálicos meus)

Mais adiante, quando de uma breve interação do narrador com a dona da pousada, o “*pensei*” é intercalado com a repetição de “*ela disse*”:

Noventa por cento dos homens daqui trabalham na fábrica de papel, *ela disse*. E ninguém tinha outra coisa em vista para os filhos a não ser mandá-los também para a fábrica de papel, *ela disse*, o mesmo mecanismo há gerações, *pensei*. E se a fábrica de papel acabar, *ela disse*, eles estão na rua. (...) O futuro não me interessa nem um pouco, *ela disse*. (BERNHARD, 2006, p. 117 – itálicos meus)

Ao todo, a forma verbal “*pensei*” aparece 648 vezes no livro, e a forma “*disse*”, 395 vezes. Já a combinação desses dois marcadores – que, usados juntos, criam uma sensação ainda maior de estranheza por juntar o passado narrado a um passado anterior ao que é narrado, em que alguém uma vez disse algo que agora é recordado pelo narrador – é usada nada menos que 57 vezes, como no seguinte trecho:

Mas mesmo Novalis escreveu muita besteira, *disse, pensei*. No deserto, ansiamos por água, é mais ou menos o que afirma a máxima de Pascal, ele *disse, pensei*. (...) Falo o tempo todo em ciências do espírito e nem mesmo sei o que são essas ciências do espírito, não faço a menor ideia, ele *disse, pensei*. (...) Nosso ponto de partida é sempre e apenas que não sabemos coisa alguma sobre coisa nenhuma, não fazemos sequer uma ideia, *disse, pensei*. (BERNHARD, 2006, p. 57 - itálicos meus)

Esse repetir constante, avançando na narrativa enquanto circula em torno de um mesmo tema, também se casa à perfeição com as *Variações Goldberg*, de Johann Sebastian Bach, música que era a obsessão de Gould e que o consagrou – o pianista inclusive teria sido “fulminado por um derrame no meio das *Variações Goldberg*” (BERNHARD, 2006, p. 22). Como nessa peça, de papel fundamental em *O Náufrago*, também no romance tudo se repete, com pequeníssimas variações.

4. A REPETIÇÃO EM “ÁRVORES ABATIDAS”

Algo semelhante, tanto em conteúdo narrado quanto em forma de narrar, passa-se em *Árvores Abatidas*. Novamente temos um narrador inominado, desta vez convidado de um jantar por anfitriões aos quais despreza e que passa a noite sentado na tal *bergère*, na qual, enquanto todos aguardam a chegada do homenageado da noite – um ator-celebridade local –, ele pensa, relembra o seu passado e o passado dos outros convivas, rememorando relações entre eles e

com uma antiga amiga em comum que se suicidou e acaba de ser enterrada (aliás, outro ponto de contato com *O Náufrago*, e de certa forma com *Extinção*, em que o pai e o irmão do narrador recém morreram, entre outras obras bernhardianas em que o mote aparece). Mesmo o universo artístico volta a aparecer: se em *O Náufrago* era o da música, aqui é o do teatro, principalmente, mas também o da literatura, pois o narrador é um escritor.

Pode-se dizer, inclusive, que em *Árvores Abatidas* a repetição se intensifica em relação ao livro anterior quanto ao número de palavras e expressões que se repetem. Como novamente a narrativa é centrada nas memórias do narrador-protagonista, o “pensei” é outra vez a repetição mais visível, embora agora menos frequente: essa forma verbal aparece “apenas” 380 vezes – dessas, 182 são na expressão “pensei sentado na *bergère*”. A palavra “artístico” ou sua variação “artística” é citada 136 vezes durante o livro, sendo 56 delas formando a expressão “jantar artístico”.

O sobrenome dos anfitriões, Auersberger, aparece mais de 240 vezes no livro, e o nome da rua onde fica a casa deles, Gentsgasse, pelo menos 70. O Burgtheater – um dos mais importantes teatros mundiais, situado em Viena – é outro campeão de menções: 137 (algumas delas como “Burg”). Muitas vezes, as repetições concentram-se em uma página, depois falham uma ou duas, e retornam novamente, com várias citações de determinada palavra em umas poucas frases. Tomando-se, a título de exemplo, a página 48, nela a expressão “pensei sentado na *bergère*” aparece cinco vezes, e o sobrenome Auersberger, seis; já a palavra “artístico” / “artística” tem nada menos que 17 das suas 136 aparições nessa mesma página.

Na medida que a narrativa segue adiante, outras palavras vão tomando o lugar de alvo da repetição. Na página 79, a expressão da vez é “Maria Zaal”, nome de uma antiga propriedade dos donos da casa, com dez repetições (ao todo, o narrador cita esse nome 33 vezes, quase todas na segunda metade da obra), enquanto os Auersberger voltam a ser citados outras seis vezes. Em determinado momento, o próprio autor marca o retorno cíclico dessas repetições, usando o itálico para destacar a ironia com que o narrador se vale delas, como é possível perceber nesse trecho:

(...) para, como se diz, *engordar esse jantar artístico*, pensei, e que, enquanto eu os observei, não falaram com ninguém senão consigo mesmos, como eu próprio, quando falava, só falava comigo mesmo. Vim a esse *jantar artístico* mas fiquei o tempo todo desse *jantar artístico* totalmente à parte, penso agora; no fundo me portei durante esse *jantar artístico* exatamente como os dois jovens do Steiermark. (BERNHARD, 1991, p. 137, com itálicos no original)

5. OUTRAS SIMILARIDADES

Outra coisa que se repete nos dois romances analisados é uma leitura sem espaços para respirar. Não há fins de capítulos para se fazer uma pausa e depois retomar do ponto em que parou. A quem precisar largar o livro por alguns minutos ou quiser apenas levantar os olhos da página para refletir sobre o que está lendo, será difícil, na retomada, localizar o ponto exato em que parou. O motivo é que, embora *O Náufrago* tenha uma epígrafe e três curtos parágrafos em seu início, o restante do livro é um único e longo parágrafo, e *Árvores Abatidas*, à parte da epígrafe, não traz sequer o respiro inicial – é um único parágrafo de mais de 160 páginas.

Em ambos os livros, praticamente não há ação presente. Quando o primeiro livro começa, o narrador está entrando na pousada, e esse ato consome dezenas de páginas; mesmo depois, pouco acontece, como uma conversa rápida com a dona da pousada, mais reflexões e, no finalzinho, uma visita ao antigo atelier de Wertheimer, na tentativa de encontrar notas que este possa ter deixado. No segundo livro, somos apresentados ao narrador já na casa dos anfitriões, isolado em seu posto de observação, apesar de ele rememorar como ocorreu o convite para a festa. Do ponto de vista externo, os únicos movimentos são quando ele passa à mesa do jantar, acompanha algumas discussões entre os convivas e, no final, quando se despede e vai embora.

Dessa forma, percebe-se que o foco das duas narrativas não é o que está acontecendo (ou deixando de acontecer) no presente das histórias, mas o que aconteceu (ou deixou de acontecer) muitos anos antes, e como essas coisas se relacionam – ou, pelo menos, como os narradores as relacionam. Os poucos diálogos entreouvados são referidos no próprio corpo do texto, ora de forma direta, ora por meio do discurso indireto livre, mas sempre entremeados de reflexões irônicas do narrador sobre quem os profere. Esse é outro “deslize” que Bernhard comete deliberadamente: em vez de mostrar, criar cenas, presentificar a ação, como aprendemos nas oficinas de escrita, ele muitas vezes somente conta, em forma de sumário, com algumas raras microcenas aqui e acolá.

6. DIFERENÇA NA REPETIÇÃO

A narrativa quase circular dá o ritmo dos textos de Bernhard, em especial em *Árvores Abatidas*, em que, como dito, mais do que em *O Náufrago*, não são apenas palavras que se repetem: por vezes, é uma frase ou um pensamento inteiro que estava poucas linhas antes e que retorna. E depois retorna de novo, e de novo, e mais uma e mais dezenas de outras vezes. É por

isso que utilizamos o “quase”, pois, à medida que os termos e as ideias retornam e são como que absorvidos automaticamente, o leitor mais atento perceberá que as coisas já não são exatamente como pareceram algumas dezenas de páginas antes.

Como Deleuze salienta:

A insistência, a transcendência, a permanência ontológica das questões e dos problemas não se exprimem sob a forma de finalidade de uma razão suficiente (para quê? por quê?), mas sob a forma discreta da diferença e da repetição: que diferença há? e “repete um pouco”. (...) Os problemas e as questões pertencem, pois, ao inconsciente, mas este, do mesmo modo, é, por natureza, diferencial e iterativo, serial, problemático e questionante. (DELEUZE, 1988, p. 110).

Mais adiante, falando do múltiplo significado das palavras, o mesmo teórico reforça:

Na verdade, não é por sua pobreza de vocabulário, mas por seu excesso, por sua mais positiva potência sintática e semântica, que a linguagem inventa a forma em que ela desempenha o papel de precursor sombrio, isto é, em que, falando de coisas diferentes, ela diferencia estas diferenças, relacionando-as imediatamente umas às outras em séries que ela faz ressoar. Eis por que, como vimos, “a repetição das palavras nem se explica negativamente nem pode ser apresentada como uma repetição nua, sem diferença. (DELEUZE, 1988, p. 122)

Aplicando-se isso aos textos de Bernhard, podemos dizer que neles há repetição, no entanto também há progressão, mudança – uma mudança sutil, em que, apesar da utilização de palavras iguais ou semelhantes, o sentido pouco a pouco se altera.

Percebe-se aí toda a riqueza da repetição. Rejeitada por muitos, nas mãos de mestre de Bernhard ela cria um clima de obsessão, de dúvida, desvelando gradualmente a mente do protagonista-narrador de cada romance. Mais do que isso, revela suas vidas, e, apesar de essa revelação passar pelo filtro de seus pensamentos, o que nos chega não é uma imagem das mais lisonjeiras – isso porque nem os próprios narradores têm certeza daquelas certezas que eles repetem e repetem, como a tentarem se convencer de que as coisas se passaram mesmo daquele jeito.

Ora irônicos, ora autoindulgentes, quase sempre obsessivos, os narradores bernhardianos transitam por temas como música, literatura, teatro e hipocrisia social, tudo sem saírem de suas cabeças e num fluxo atordoante. Enquanto isso, o autor constrói e desconstrói suas personagens – e, com elas, desconstrói toda uma relação de mitos que aprendemos sobre o que fazer e o que não fazer num bom texto literário.

Assim, resta-nos concordar com Kierkegaard quando este diz que “é preciso coragem para se querer a repetição” (KIERKEGAARD, 2009, p. 32). Para sorte dos leitores, Thomas Bernhard teve essa coragem e construiu, graças a ela, duas obras-primas da literatura contemporânea.

REFERÊNCIAS

BERNHARD, Thomas. *Árvores Abatidas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

BERNHARD, Thomas. *O Náufrago*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

KIERKEGAARD, Søren. *A Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

ENSAIO SOBRE A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM NO CONTO *MÃOS SUJAS DE TERRA*, DE JOSUÉ GUIMARÃES

Ma. Michele Muliterno (UPF)

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise do conto *Mãos sujas de terra*, do escritor e jornalista gaúcho Josué Guimarães, sob a perspectiva das teses de Michel Collot sobre paisagem. A obra aborda a questão da divisão agrária e a visão de justiça das pessoas que não são amparadas pela Justiça. Mais do que isso, nos mostra o trabalho como a estrutura básica da paisagem configurada por Josué Guimarães.

Em *Mãos sujas de terra* temos um narrador-personagem, que fala no tempo presente a um interlocutor (que provavelmente é o advogado de defesa que lhe foi designado) cujas perguntas são apenas repetidas pelo narrador. Entretanto, em momento algum sabemos o que passa na cabeça do interlocutor que pode, inclusive, ser o próprio leitor, aquele que julgará a personagem. Esse narrador vai contando o motivo pelo qual se encontra na prisão: matara o dono das terras onde ele e o grupo de trabalhadores rurais ao qual pertence viviam e trabalhavam. Começa a se configurar uma paisagem, onde os elementos vão sendo apresentados aos poucos, aflorando a percepção do receptor.

PAISAGEM

A paisagem é um ponto de vista. O resultado da interação entre o local, sua percepção e sua representação. Assim, pode ser considerada como um fenômeno que resulta da interação de um ponto de vista com o mundo. O olhar lançado sobre o local o transforma em paisagem:

Nosso campo visual é delimitado por uma borda que separa o que nos é mostrado do que ainda não o foi ou do que não o é mais, mas esse limite é móvel e reversível e, quando um aspecto é ocultado, não passa a ser menos integrado ao que é percebido: Não se vê apenas o que se apresenta à vista, em algum momento e de um certo ponto de vista, mas um 'mundo visual' que continua mais além, até o horizonte. (COLLOT, 2013, p.21)

A paisagem é um espaço subjetivo: vai além do que se vê, expande-se até o horizonte e além dele. Ela não é percebida apenas com a visão, mas também por meio de outros sentidos, reafirmando sua dimensão subjetiva. É o horizonte que liga a paisagem e o ponto de vista: o que eu percebo vai até a linha do horizonte e, portanto, está relacionado com o que consigo ver.

A paisagem também nos proporciona a possibilidade de pensar as relações entre natureza e cultura:

A paisagem é configurada, ao mesmo tempo, por agentes naturais e por atores humanos em interação constante: é, portanto, uma co-produção da natureza e da cultura em todas as suas manifestações, desde as mais materiais (a começar pela agricultura) até as mais espirituais (pintura e poesia incluídas). Quando se está atento a essa troca entre fatores naturais e culturais que se estabelece na percepção e na construção da paisagem, evita-se reduzi-la tanto a um puro artefato, como o fazem os partidários da artialização, quanto a um ambiente natural, como fazem, muito frequentemente, os ecologistas. Seria recair no dualismo e perder a oportunidade que a paisagem nos oferece de repensar as relações entre natureza e cultura, como hoje nos convidam a fazer uma forte demanda social e toda uma tendência da pesquisa em Ciências do Homem e da Sociedade. (Collot, 2013, p.43)

A realidade da paisagem é acessível apenas a partir de uma representação. Para compreender uma paisagem literária, é preciso considerar como ela foi constituída. O lugar só se torna paisagem a partir de um ponto de vista:

O lugar torna-se paisagem somente *in visu*; dá-se a ver como “conjunto” apenas a partir de um ponto de vista; e o centro dessa visão só pode ser um sujeito. A paisagem se distingue, assim, da extensão, objetiva, geométrica ou geográfica. É um espaço percebido e/ou concebido, logo, irredutivelmente subjetivo. O horizonte, que é constitutivo da paisagem, revela bem sua dupla dimensão: é uma linha imaginária (não a encontramos representada em mapa algum), cujo traçado depende, ao mesmo tempo, de fatores objetivos (o relevo, as construções eventuais) e do ponto de vista de um sujeito. (COLLOT, 2013)

A paisagem não designa lugares descritos na obra de um determinado escritor, mas uma visão de mundo ligada à sensibilidade desse autor. Ela projeta a interação entre o interior e o exterior.

Só se pode falar de paisagem a partir de sua percepção. Ela constitui o aspecto visível, perceptível do espaço. De acordo com Collot:

[...] e essa percepção distingue-se de construções e simbolizações elaboradas a partir dela, e exige outros métodos de análise, seu aparente imediatismo não deve fazer esquecer que ela não se limita a receber passivamente os dados sensoriais, mas os organiza para lhes dar um sentido. A paisagem percebida é, desse modo, construída e simbólica. (COLLOT, 2012)

Assim sendo, viremos agora analisar o conto *Mãos sujas de terra*, da coletânea de contos de Josué Guimarães, *O gato no escuro*. Para fazer essa análise será necessário encontrar na narrativa as representações paisagísticas e identificar como estas são percebidas.

A ANÁLISE

A narrativa é apresentada pelos olhos de Pedro Moraes de Oliveira, agricultor, pobre, trabalhador, acusado de matar o dono das terras onde vivia, sujeito que intencionava expulsar a ele e a sua família. E, através de seu ponto de vista, o leitor percebe um quadro do agricultor e do mundo que o envolve, configurando uma paisagem. Ou seja, neste conto, pode ser considerado paisagem tudo aquilo que cerca Pedro, o espaço onde está inserido, e a maneira como ele interage e se movimenta nesse espaço. A paisagem que o próprio narrador cria ao descrever os fatos que cercaram o crime, apresenta seu ponto de vista sobre o ocorrido, criando uma imagem da paisagem que ele descreve. A paisagem é um espaço percebido, ligado a um ponto de vista, cuja noção envolve três componentes unidos numa relação complexa: um local, um olhar e uma imagem. As relações de sentido entre tais componentes são resultantes da interação entre o local, sua percepção e sua representação. Para Collot, a paisagem é considerada o produto do encontro entre o mundo e um ponto de vista. Pedro, por exemplo, é um trabalhador braçal que vive da terra. Para ele as impressões do mundo estão relacionadas com isso, pois o trabalho é tudo o que conhece, como se percebe no trecho a seguir:

Sou agricultor por necessidade e profissão. Em tempo algum o sol me pegou deitado, dormindo. Chuva nunca me fez acochar em abrigo de mandrião. Noitecer nunca foi sinal de guardar enxada ou destrelar arado. Suor de trabalho é remédio, purifica o sangue, fortalece o corpo, mundifica a alma. Praga do demônio ou graça de Deus, gosto dele, o trabalho, da terra e do plantio. Gosto do cheiro do estrume e até do mijo de vaca. Trabalhei metade da vida fazendo biscates nas safras. Época de colher cana, colhia cana. Tempo de colher milho, colhia milho. Se alguém precisava arar, aradura era comigo. Plantava moirão, esticava fio de cerca, rachava lenha, tirava água de poço, fazia casa de pau-a-pique ou de adobe, taipa de açude, telhado de santa-fé. O que fosse aparecendo, traçava. Mas a família foi crescendo e eu carecia de criar raiz, como a mandioca. Um pedaço de terra para uma casa e alguma plantação para sustento do dia a dia. Tomate, batata-doce, feijão-de-vagem, feijão-fradinho, fava-de-quebranto, milho, abóbora, um pé de laranjeira, um canto para criar galinhas, que dá carne e ovos. Achei aquelas terras perdidas na Estrada da Lagoinha. Por acaso. Entre o ir-e-vir de uma changa qualquer. Uma gota d'água, doutor, naquele mar de chão. (1982, p.12)

Também o ponto de vista do autor pode ser percebido no discurso do narrador. “Uma gota d'água, doutor, naquele mar de chão.” Um insignificante pedaço de terra que não faria a menor diferença para o dono, mas uma enorme diferença para o narrador e sua família. Josué Guimarães, militante de esquerda, que sempre criticou as injustiças sociais, ao dar voz a Pedro, configura um quadro do sofrimento do trabalhador rural que perde seu pedaço de chão e até onde o desespero pode levar as pessoas. O narrador pensa no bem do grupo em detrimento de seus interesses pessoais por que sabe que o grupo vai lhe dar o retorno ajudando sua família.

Existe um pensamento de comunidade. O outro faz parte da paisagem, se inscreve nela junto ao narrador, que recebe bem os seus iguais, enquanto é prejudicado por aquele que destoa do grupo: o diferente que chegou para estragar a paisagem da comunidade, o outro-invasor. Parece, inclusive, que o chamado *dono das terras* era, na verdade, o invasor. Aquele que chegou, sem conhecer o lugar, sem nunca ter vivido e criado raízes lá, querendo expulsar quem lá viveu, criou família e raízes, os verdadeiros donos do lugar. Ao adentrar no território do outro, o sujeito passa a conhecer as particularidades desse território, no caso o assassino e sua comunidade

A paisagem só toma consistência ao olhar de um sujeito; este, por sua vez, só existe dentro de um espaço oferecido no qual ele possa fazer parte e usufruir como bem quiser, o que o torna inseparável de seus redores. É o resultado da interação entre o local, sua percepção e sua representação. Segundo Michel Collot (2013):

O sentido do texto, como o de uma paisagem, baseia-se na disposição dos elementos que os compõem; é por sua aptidão para criar novas relações e solidariedade inédita entre as palavras que um escritor pode levar em conta a singularidade de sua relação com o mundo: trata-se de produzir um sistema de signos que restitui, por seu agenciamento interno, a paisagem em uma experiência, é preciso que os relevos, as linhas de força dessa paisagem induzam a uma sintaxe profunda, a um modo de composição e narração, que desfaçam e refaçam o mundo e a linguagem visuais.

Durante a narrativa é possível perceber a paisagem que o autor cria pelo uso que faz das palavras, pela maneira como as dispõe no texto para que no quadro mostrado, o interlocutor/leitor a perceba da maneira como o narrador a vê:

Sim, senhor, cinquenta e oito alqueires e, segundo reza a escritura, tudo dele. Mas eu lhe pergunto, doutor, que valia tinha para o homem o meu meio hectare requife naquela nação toda de terra? Sair, ninguém ia sair, lhe confesso. Gente pobre, doutor, mas trabalhadora e teimosa. Ir para a estrada se vai, mas quando se leva apenas o próprio corpo. Não se pode dormir no relento com a criançada toda. Família de muito filho. Um sempre está doente. E depois, doutor, há de convir que a gente agarra amor pelo que tem. Deus quando botou terra no mundo não deu escritura para ninguém. Cada um ficou com o que podia plantar e gozar. Isso foi desde a criação do mundo, doutor. (1982, p.13)

Fica claro para o leitor que a situação era dramática: é possível sentir o desespero do narrador, que era o sentimento compartilhado por todos os outros trabalhadores do grupo. Ao descrever o desenrolar do crime (p. 14-16), o narrador vai apresentando uma série de fatos, até então invisíveis na paisagem apresentada primeiramente. A paisagem se desdobra, mostrando os detalhes ocultos, que são fundamentais para que sua percepção seja mais verdadeira. Ao interlocutor, o personagem narra a história do crime que cometera, apresentando seus motivos e afirmando não se arrepender, por tê-lo feito pelo bem maior. Apresenta seu ponto de vista e

o ponto de vista da comunidade sobre a situação da terra em que viveram toda sua vida e da qual seriam expulsos pela justiça. Conta como a comunidade fez o julgamento do dono das terras e resolveu que todos o pegariam em uma emboscada. O narrador percebe que aqueles trabalhadores, pais de famílias, seriam presos e ficariam em uma situação bastante complicada. Por essa razão resolveu ele mesmo matar o sujeito: procurou-o mentindo que queria ajudar a expulsar os vizinhos em troca de um pedaço de terra e o esfaqueou no momento oportuno. A passagem a seguir mostra o quadro criado pelo narrador, onde é possível sentir sua angústia:

Mas me agoniava envolver os vinte e dois homens na morte do desalmado. Era um preço muito alto, doutor, há de convir. Passei três noites de olho aberto. Na quarta noite decidi, juntamente com Deus Nosso Senhor, matar o fazendeiro com minhas próprias mãos. E se assim resolvi, assim fiz. (1982, p.15)

O limite da paisagem sempre será um horizonte, que será definido por um ponto de vista, será o elo de ligação entre a paisagem e quem a observa, abarca tudo que os olhos alcançam, mas nunca poderá ser atingido, pois a medida que o sujeito se move na paisagem, o horizonte se move junto. Ele vai definir a paisagem como um território perceptivo, onde o sujeito olha, age e se movimenta em função de seu ponto de vista. No entanto, o horizonte também cria limites para espaço do sujeito, assim como limita o que o sujeito consegue enxergar, pois tudo que está além do horizonte não pode ser alcançados pelos olhos. Na narrativa, sabemos que o horizonte almejado pelo personagem vai além das terras onde vive, é salvar a todos. Este horizonte ele alcançou. No tempo da narrativa, ele deseja desfrutar o descanso que terá na cadeia, seu novo horizonte:

Eu morro por aqui mesmo, doutor, sem necessidade de levantar antes do sol, nem de me encharcar na chuva ou chafurdar no barro. Vai ser assim como tirar férias, doutor, que nunca antes eu havia tirado. (1982, p.16)

A prisão parece um momento de descanso perto do que é a lida de um agricultor. Um trabalho difícil, cansativo, constante. Ele está tranquilo, fez a coisa certa. Em seu ponto de vista, não é um assassino, mas um herói que salvou a comunidade. Comunidade, esta, que assim como Pedro não confiava na justiça, pois esta não é para os pobres. O interlocutor/leitor pode tirar a conclusão que quiser a seu respeito, mas em sua paisagem Pedro fez a coisa certa, como se percebe no trecho que segue:

O senhor tem a lei na mão e é amante dela. A lei é de classificar as coisas e de dar nome aos atos que o homem pratica. Pois encontre um nome para o que eu pratiquei. Vai ser nome bendito, lhe asseguro. Fiz de premeditação. Cabeça fria. Cabeça no lugar. Se fosse preciso, faria tudo de novo. Facada por facada. (1982, p.16)

Ele não se vê como um assassino, continua sendo um agricultor. Não se arrepende do que fez e ainda faria de novo. Na descrição que segue a passagem citada, compara o homem que matou a um porco, desumaniza a vítima, assim como ele e seu grupo haviam sido desumanizados por ela. Aquele homem não é apenas um homem, ele é a ideia de injustiça que existe no ser humano, não é um igual. É o outro tentando alterar a paisagem que não lhe pertence. E tudo isso é representado numa simples ideia, como pode ser visto no trecho a seguir:

O meu (ofício) é plantar e colher. [...] Veja: minhas mãos estão sempre sujas de terra. (1982, p.16)

Para concluir essa análise, em *Mãos sujas de terra*, Josué Guimarães nos apresenta a paisagem de Pedro e como ele perseguiu seu horizonte até que o alcançou e passou a perseguir um novo horizonte. O leitor pode inferir a paisagem que foi apresentada anteriormente ao interlocutor nas entrelinhas da narrativa, na maneira como o narrador apresenta seu ponto de vista ao justificar seus atos sem se arrepender deles. E nesse momento surge uma nova paisagem, até então desconhecida do interlocutor, que é o ponto de vista deste agricultor sobre o assassinato do dono das terras. Nesta paisagem, Pedro deixa de ser um assassino e passa a ser a pessoa que salvou a comunidade, abrindo mão da própria liberdade. Ele sabe que vai ser preso e quer ser preso. A prisão será um descanso para alguém como ele que sempre trabalhou sem férias nem fim de semana, de sol a sol. A paisagem que Pedro tece, faz o leitor simpático a ele, e isso é um reflexo das escolhas do autor, mostrando que a paisagem de Pedro é mais próxima da paisagem do próprio Josué Guimarães, que a paisagem do dono das terras. O leitor consegue viver a paisagem apresentada, percebendo os desdobramentos que ela apresenta de tal forma que acaba por acolhê-la e passa a fazer parte dela.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ida Ferreira; FEITOSA, Márcia Manir Miguel (org). *Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

COLLOT, Michel. O sujeito lírico fora de si. In: *Revista Signótica*. v. 25, n. 1, p. 221-241, jan./jun. 2013.

COLLOT, Michel. *Poética e filosofia da paisagem*. Tradução Ida Alves et al. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

COLLOT, Michel. Pontos de vista sobre percepção de paisagens. In: NEGREIROS, Carmen. *Literatura e Paisagem em diálogo*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2012.

GUIMARÃES, Josué. *O gato no escuro*. Porto Alegre: L&PM, 1982.

LITERATURA CONTEMPORÂNEA: UM PANORAMA CANÔNICO

Ma. Michelle Claudino Pires (UNIRITTER-CAPES)
Dra. Raquel Bello Vázquez (UNIRITTER/REDE GALABRA)

1 INTRODUÇÃO

A pesquisadora brasileira Leyla Perrone-Moisés é doutora em Língua e Literatura, vinculada à Universidade de São Paulo (USP) como professora emérita, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Lecionou também em instituições estrangeiras e, em 2013, ganhou o prêmio da Fundação Bunge por sua vida e sua obra.

Em um de seus estudos, publicado no livro “Mutações de literatura no século XXI” (PERRONE-MOISÉS, 2016), propôs um apanhado de romances de ficção que representariam, em sua opinião, as transformações que definiriam a literatura contemporânea mundial. Perrone-Moisés trata de um recorte de obras, como todo recorte, feito de escolhas pautadas em critérios definidos pela pesquisadora, que, conforme indicado por ela, foi baseado em critério de *qualidade* balizado pela alta modernidade.

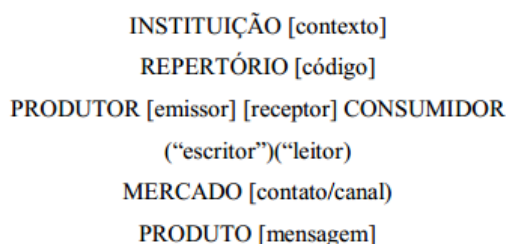
O presente artigo propõe problematizar essa seleção a partir dos questionamentos sobre a construção do cânone e da suposta objetividade dos critérios de qualidade apresentados pela teoria do Sistema Literário, de Even-Zohar (1990), e à luz do conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu (1989).

Serão apresentados dados do perfil da seleção de obras feita por Perrone-Moisés, que se assemelham ao cânone literário brasileiro, conforme levantamento da pesquisadora Regina Dalcastagné (2012), representado por um grupo social da elite cultural. Os movimentos sociais contemporâneos das ditas “minorias”, tais como negros, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQ, juventudes etc. tensionam o sistema literário para que discussões como esta sejam propostas.

2 SISTEMA LITERÁRIO E OS CRITÉRIOS DE CONSAGRAÇÃO

O pesquisador Itamar Even-Zohar, em sua teoria acerca dos polissistemas semióticos, trata das interações e relações de interdependência entre sistemas sociais, que sintetizou num esquema sobre o funcionamento do sistema literário. Even-Zohar (2013) aponta os macro-fatores implicados no funcionamento desse sistema, que são:

Figura 1 – Esquema do sistema literário de Even-Zohar e seu correspondente como esquema de Jakobson



Fonte: Even-Zohar (2013, p. 27)

Acerca destes elementos, que não apresentam hierarquia em suas dinâmicas, o autor explica:

Basta reconhecer que são as interdependências entre estes fatores o que os permite funcionar. Assim, um CONSUMIDOR pode “consumir” um PRODUTO produzido por um PRODUTOR, mas para o “produto” ser gerado (o “texto”, por exemplo), deve existir um REPERTÓRIO comum, cuja possibilidade de uso está determinada por uma certa INSTITUIÇÃO. E deve existir também um MERCADO no qual ele possa ser transmitido. Na descrição dos fatores enumerados, não se pode dizer de nenhum deles que funcione separado, e a classe de relações que podem ser detectadas cruza todos os possíveis eixos do esquema. (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 30)

Então, o sistema literário funciona na relação entre mercado, que pode ser constituído por livrarias ou plataformas de leitura pagas ou não, por exemplo; com as instituições que se relacionam com a literatura, quer sejam academias literárias, bibliotecas, universidades, escolas etc.; com o público consumidor, que são os leitores ou usuários de produtos relacionados com a literatura, como o cinema; com os produtores, que podem ser os escritores e outros profissionais envolvidos na elaboração de um produto literário; e o produto literário, cujo mais evidente é o texto literário, o livro.

Os processos de interdependência são resultados de fenômenos de disputas de poder entre grupos sociais, em que os dominantes dão preferência a certos perfis de produtos literários. A canonização é uma das formas de preterição. Ao analisá-la, Even-Zohar (1990) constata que não se trata da seleção de “boas literaturas” em contraponto com as “más literaturas”, mas que os grupos da elite cultural estabelecem os parâmetros que são naturalizados no seio do sistema como modelo, como idealização. Nesse sentido, as outras produções são colocadas à margem do sistema.

A naturalização do gosto por certo perfil de obras consagradas pelas classes dominantes pode ser embasada pelo conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu. *Habitus* “[...] é ao mesmo tempo um ‘ofício’, um capital de técnicas, de referências, um conjunto de ‘crenças’, como a propensão a conceder tanta importância as notas quanto ao texto [...]” (BOURDIEU, 2003, p.

120). É uma prática nos diversos espaços sociais “[...] quase postural [...] retomando o ‘lado activo’ do conhecimento prático [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 61). Ou seja, o conceito pode ser compreendido como formas de fazer e de agir incorporados ao sujeito, baseadas em construções em determinada comunidade. Não se trata de uma escolha individual.

Ter em vista o conceito de *habitus*, de Bourdieu, e o conhecimento acerca do sistema literário, de Even-Zohar, se faz importante para o questionamento dos modelos e dos critérios de qualidade e para desmistificar a ideia de livre criação e da pureza da inspiração do artista.

3 PERFIL ROMANCES DO SÉCULO XXI SELECIONADOS POR PERRONE-MOISÉS

Leyla Perrone-Moisés publicou, em 2016, pela editora Companhia das Letras, o livro “Mutações da Literatura no Século XXI”, obra composta por dois ensaios que dão continuidade à sua obra “Altas literaturas” (1998). O primeiro ensaio apresenta argumentos embasados em pensadores como Kant, Tynianov, Hanna Harendt para justificar e evocar autores consagrados da literatura canônica mundial dos séculos passados, cujas obras são consideradas por Perrone-Moisés como “patrimônio monumental e imóvel” (2016, p. 53) representantes e reveladoras do “espírito humano”.

O segundo ensaio classifica e descreve as obras contemporâneas selecionadas como representantes das mutações que ocorrem no romance no século XXI. Na seção “A nova teoria do romance”, explica que o romance, no século XX, mudou o estilo, deixando de ser linear, incluindo monólogo interior e fluxos de pensamento. Faz uma síntese das teorias do romance do final do século XX e do início do XXI e observa: o mundo é complexo, portanto o romance não alcança a totalidade; os homens ainda precisam de narrativas, lineares ou não, para conhecer e compreender a vida; a dimensão ética é relevante; o humor e a ironia são característica do romance; realismo ficcional mais descritivo do que analítico; preservação, memória, com a língua como prioridade; recusa da indústria cultural que cria um receptor passivo. Justifica que o romance sobreviveu às transformações sociais e artísticas do século XX por ser plástico e absorver outros estilos.

Na seção “Metaficção e intertextualidade”, trata do fenômeno da autorreferencialidade. Defende que toda obra ficcional é sempre metalinguagem por estar ligada a obras anteriores e que a característica aqui exaltada poderia ser chamada simplesmente de intertextualidade.

No capítulo “Os escritores como personagens de ficção”, compara os escritores de “grandes literaturas” como um herói moderno, comparado a sacerdotes ou divindades. São

considerados assim os autores que sacrificaram suas vidas pela arte. É a partir dos anos de 1980 que eles se fazem mais presentes na literatura.

Em “Espectros da modernidade literária”, Perrone-Moisés retoma os heróis da modernidade do capítulo anterior para analisá-los segundo a teoria do espectro de Derrida. Segundo a autora, para ele o espectro é “o que nos vem do passado, da tradição, e que deve ser acolhido para que se faça o trabalho do luto e se dê lugar ao porvir.” (p. 151). Analisa então as obras contemporâneas que evocam Arthur Rimbaud, Dostoiévski e Fernando Pessoa, obras que, para a autora, se dedicam a perguntar aos grandes autores o que os contemporâneos podem fazer com a herança por eles legada.

Na seção 11, “A volta do romance”, Perrone-Moisés trata da tendência contemporânea de romances de muitas páginas, em especial de autores norte-americanos. Destaca: narradores oniscientes, estilo livre indireto, diálogos transcritos na forma tradicional, e as descrições são o pano de fundo das ações. Trazem também uma forte crítica social ao modelo americano.

A autora trata também da tendência dos romances de amor. O tema se renova no século XXI com o amor homossexual, infantil, senil. Conclui que no século XXI os romances são mais trágicos que os do amor romântico do século XIX devido à falência dos modelos, da descrença na autenticidade e da duração dos relacionamentos. Refletem o ceticismo generalizado.

No capítulo “A autoficção e os limites do eu” a autora aponta como traços da nossa época o individualismo e o narcisismo, mas defende que a autoficção não é egoísta, mas ao contrário, é honesta com as fraquezas e autorreflexiva. Baseia-se em Philippe Gasparine (2008) para definir as características da autoficção: identidade explícita do nome do narrador com a personagem-narrador; verbalização imediata; reconfiguração do tempo linear; objetivo exposto de narrar fatos reais. Mas a autora suscita uma questão: a língua verbal é referencial, não representa o real, condição específica da literatura. Portanto, a discussão acerca da verdade nesse tipo de literatura se torna dispensável.

Na parte “Ficção distópica”, sentencia que as utopias que acabaram são as da modernidade: justiça social, progresso, revolução, paz entre as nações. Tende-se agora a uma visão mais melancólica e desesperançada e isso se reflete na literatura distópica. Analisa que essas literaturas não se prestam a propor soluções para as questões de que tratam, mas a questioná-las, representá-las; mostram “a realidade atual”. Observa-se aqui uma contradição entre os linguistas citados pela pesquisadora, que afirmam que a linguagem verbal não tem condições de representar a realidade. Ela é recriação.

No capítulo “Literatura exigente” descreve esta como um tipo de literatura que: mescla todos os gêneros livremente; a estrutura narrativa não segue um tempo linear; o enunciador

perpassa à narrativa digressões filosóficas, poéticas etc. Seu impacto é menor na linguagem verbal do que na disposição do discurso; pretende dizer algo sobre o nosso tempo, não expresso nos meios de comunicação; é caracterizada pela suspeita: suspeita do “eu” do narrador, das personagens, da verdade, e da possibilidade de a linguagem representar a realidade.

Balizada pelos alegados critérios de qualidade da alta modernidade, a pesquisadora analisa, nas seções descritas acima, as obras listadas no Quadro 1. Acrescemos aos títulos, com objetivo de análise, os dados: editora que lançou a obra analisada por Perrone-Moisés (conforme referências indicadas pela pesquisadora ao final dos capítulos); premiações para a obra ou para o escritor, indicação de profissão ou título acadêmico do escritor, etnia do escritor conforme critério das autoras deste artigo, por meio de fotos de divulgação; ano de nascimento e nacionalidade dos escritores (dados constantes nos *websites* das editoras ou no *site* Wikipedia).

Quadro 1 - Características das obras contemporâneas analisadas na obra de Leyla Perrone-Moisés em sua obra “Mutações da Literatura no século XXI” (2016)

Nome do escritor indicado por Perrone-	Nacionalidade do escritor	Ano	Etnia/Cor do escritor	Gênero do escritor	Profissão (outra que não escritor)/Título	Obra citada por Perrone-Moisés do escritor	Prêmios concedidos ao escritor ou para sua obra	Editora que publicou a obra citadas do
Alan Pauls	Argentina	1959	Branco	Masculino		O passado	Prémio Herralde (2003)	Cosac & Naif
David Foster Wallace	EUA	1962	Branco	Masculino		Graça infinita		Companhia das Letras
Garth Risk Hallberg	EUA	1978	Branco	Masculino		Cidade em Chamas		Companhia das Letras
Ian McEwan	Inglaterra	1948	Branco	Masculino		Reparação	Prémio Somerset Maugham (1976) Prémio Femina estrangeiro (1993), Prémio Man Booker (1998), National Book Critics Circle Award (2002)	Companhia das Letras

Javier Marías	Espanha	1951	Branco	Masculino	Escritor, tradutor e editor espanhol, membro da Real Academia Espanhola	Os enamoramentos		Companhia das Letras
Jeffrey Eugenides	EUA	1960	Branco	Masculino		A trama do casamento	Pulitzer	Companhia das Letras
Jonathan Franzen	EUA	1959	Branco	Masculino		Liberdade		Companhia das Letras
Jonathan Littel	EUA	1967	Branco	Masculino		As benevolentes	Prêmio Goncourt	Companhia das Letras (Alfaguara)
Orhan Pamuk	Turquia	1952	Branco	Masculino	Escritor e professor de literatura da Universidade	O museu da inocência	Prêmio Nobel de Literatura	Companhia das Letras
Roberto Bolaño	Chile	1953	Branco	Masculino		Os detetives selvagens	prêmio Rômulo Gallegos	Companhia das Letras
Vargas Llosa	Peru	1936	Branco	Masculino	Jornalista, escritor e político	Travessuras da menina má	Nobel de Literatura	Companhia das Letras (Alfaguara)
Annie Ernaux	França	1940	Branco	Feminino	Escritora, diarista, professora de literatura moderna	La Honte	Prêmio Renaudot	[Não traduzido]
Catherine Millet	França	1948	Branco	Feminino	curadora, crítica de arte e escritora francesa	A vida sexual de Catherine M.		Ediouro
Hervé Gilbert	França	1955	Branco	Masculino	Jornalista, fotógrafo	Ao amigo que não salvou minha vida		Record (José Olympio)
Karl Ove Knausgard	Noruega	1968	Branco	Masculino		Série Minha luta	Prêmio Crítica (1998); Prêmio Brage (2009)	Companhia das Letras
Philippe Forest	Inglaterra	1962	Branco	Masculino	autor francês e professor de literatura	L'enfant éternel	Primeiro Prix Femina e o Prix Décembre	[Não traduzido]

Antoine Volodine	França	1950	Branco	Masculino		Terminus radieux	Grand Prix de l'Imaginaire	[Não traduzido]
Bernardo Carvalho	BR/RJ	1960	Branco	Masculino	escritor, tradutor e jornalista brasileiro	Reprodução	Jabuti de romance	Companhia das Letras
Gonçalo M. Tavares	Portugal	1970	Branco	Masculino	escritor e professor universitário português	Um homem: Klaus Klump	Prêmio Portugal Telecom	Companhia das Letras
Michel Houellebecq	França	1956	Branco	Masculino		Extensão do domínio da luta		Sulina
Ricardo Lísias	BR/SP	1965	Branco	Masculino		O livro dos mandarins		Companhia das Letras (Alfaguara)
Alberto Martins	BR/SP	1958	Branco	Masculino	Formou-se em Letras na USP em 1981, e nesse mesmo ano iniciou sua prática de gravura na ECA-USP	A história dos ossos	Prêmio Oceanos	Ed. 34
André Queiroz	BR/RJ	1960	Branco	Masculino	filósofo; Doutor em Psicologia Clínica, professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF	Outros nomes, sopro		7Letras
Carlos de Brito e Mello	BR/BH	1974	Branco	Masculino	É mestre em comunicação social, professor universitário e psicanalista	A passagem tensa dos corpos	Prêmio Portugal Telecom; prêmio Governador de Minas Gerais de Literatura	Companhia das Letras
Evandro Nascimento	BR/BA	1960	Negro	Masculino	Professor Adjunto na Universidade Federal de Juiz de Fora	Retrato desnatural		Record

José Guimarães Castelo Branco	BR/RJ	1951	Branco	Masculino	Jornalista	Ribamar	Prêmio Jabuti	Record (Bertrand Brasil)
Julián Fuks	BR/SP	1981	Branco	Masculino		Procura do romance	Prêmio Jabuti de Romance, Prêmio Oceanos	Ateliê
Juliano Garcia Pessanha	BR/SP	1962	Branco	Masculino	Formado em Filosofia pela USP, fez mestrado em Psicologia Clínica na PUC-SP e doutorado em Filosofia também na USP	Instabilidade perpétua		Ateliê
Nuno Ramos	BR/SP	1960	Branco	Masculino		Ó	Prêmio Portugal Telecom; Prêmio Oceanos	Illuminuras
Pascal Quignard	França	1948	Branco	Masculino		Todas as manhãs do mundo		Rocco
W. G. Sebald	Alemanha	1944	Branco	Masculino	escritor e acadêmico	Austerlitz	National Book Critics Circle Award	

Fonte: Compilação das autoras (2019)

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Os Infográficos abaixo apresentam uma síntese dos dados constantes no Quadro I. Na Figura 1 e na Figura 2 pode-se observar que:

Figura 2 – Infográficos de 1 a 5



Fonte: Dados compilados pelas autoras. Infográficos gerados pelo *app* Venngage (2019)

Figura 3 – Infográficos 6 e 7



Fonte: Dados compilados pelas autoras. Infográficos gerados pelo *app* Venngage (2019)

- Infográfico 1: 93% dos escritores contemporâneos analisados por Perrone-Moisés são homens (apenas duas são mulheres);
- Infográfico 2: 97% dos escritores contemporâneos analisados são brancos (há apenas 1 negro)

- c) Infográfico 3: acerca da nacionalidade pode-se indicar brasileiros do Rio de Janeiro e de São Paulo como maior frequência, seguido de escritores europeus e estadunidenses;
- d) Infográfico 4: 61% dos escritores analisados já receberam algum prêmio literário;
- e) Infográfico 5: 52% dos escritores contemporâneos analisados por Perrone-Moisés são reconhecidos por outras atuações profissionais, especialmente acadêmicas, do jornalismo ou da cultura.
- f) Infográfico 6: metade dos livros selecionados para análise por Perrone-Moisés foram publicados pelo grupo editorial Companhia das Letras.
- g) Infográfico 7: a maioria dos escritores selecionados nasceram entre os anos de 1940 e 1960.

Esses dados confirmam a tendência da representatividade de um único grupo social hegemônico, de homens brancos, cisgênero, da elite cultural, conforme Regina Dalcastagnè (2012) havia revelado em investigação acerca do perfil das obras e dos escritores canonizados pelas instituições literárias. Confirmam também como o mercado editorial tem papel relevante na consagração de autores, como é o caso da incidência de obras de uma editora, a Companhia das Letras, seguida do Grupo Editorial Record.

Considerando a relevância da pesquisadora Leyla para a produção científica acerca da Literatura, é possível pensarmos em sua posição como Instituição. Participe de uma elite cultural acadêmica, a pesquisadora legítima, com sua obra, este perfil de produtos e de produtores literários.

Um problema ainda maior nesta perspectiva é que os critérios de qualidade aduzidos (supostamente atrelados à alta modernidade) não são explicitados ou caracterizados de uma forma detalhada. A autora, amparada no seu *habitus*, universaliza o gosto da elite acadêmica, fazendo-o equivaler não a uma preferência de classe construída, mas a uma hierarquia de valor objetivizada e naturalizada. É por isso que não precisa esclarecer quais características teria a qualidade ou por que só homens brancos de determinadas procedências geográficas e sociais estariam em condições de produzir textos de “alta qualidade”, enquanto outros segmentos sociais estariam, aparentemente, tão desproporcionalmente capacitados para a produção literária.

Com este artigo pretende-se questionar e tensionar não tanto o trabalho de uma pesquisadora específica, mas a estrutura social e acadêmica que consagra apenas a produção de seus pares e, conseqüentemente, deslegitima ou classifica como secundárias as literaturas que são produzidas por outros grupos, tais como as mulheres, negros, índios, nipônicos, as pessoas

LGBTQ+, as juventudes, pessoas não acadêmicas, não pertencentes à elite financeira e tantas outras comunidades. Trata de uma pesquisa inicial, já que muitos outros fatores a respeito do sistema literário podem ser analisados a partir desta seleção.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, [c1984] 2003. p. 119-126.

DALCASTGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Horizonte, 2012.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *O sistema literário*. Tradução de Marozo e Cunha. Revisão linguística Raquel Bello Vázquez. Revista Translatio, Porto Alegre, n. 5, p. 22-45, 2013. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/42900/27135>>. Acesso em: 21 maio 2018.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *Teoria dos polissistemas*. Tradução de Marozo; Rizzon e Cunha. 1990. Disponível em: < www.seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>. Acesso em: 21 maio 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISES, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MIGRANTE DE SELBOR, EM *SATOLEP*, DE VITOR RAMIL.⁶²

Mirvana Luz Teixeira (UFRGS/CAPES)

Viveste no avesso
Viajante incessante do inverno
Isento de ti próprio
Viúvo de ti próprio
(Sophia de Mello Breyner Andresen)

“Almas querem estar em curso, indo de um lugar a outro, fazendo conexões entre as coisas”. Ao escrever essa sentença, Vitor Ramil (2014, p. 225) anuncia uma tendência marcante da Literatura Brasileira Contemporânea: a diversidade. Os mais variados temas são abordados, hodiernamente, com a rapidez que só a sociedade atual comporta. O mundo sempre foi uma troca de pessoas e, conseqüentemente, de culturas e vivências. Grandes migrações - forçadas ou não - ocorreram desde que se têm registro da história global: desde o Êxodo registrado na Bíblia até os intercâmbios comuns na atualidade, o ser humano tem a tendência e a necessidade de estar sempre, de certa forma, em movimento. De todo modo, impulsionados por diversas razões, como a conquista territorial, as crises econômicas, as perseguições políticas e religiosas e até mesmo a fome, os movimentos migratórios vêm acontecendo na história de forma contínua.

Nesse sentido, ainda que em cada época as movências dos sujeitos tenham sido motivadas por razões distintas, é verdade que essas trocas culturais formaram a riqueza da sociedade atual, pois promoveram o povoamento de regiões desconhecidas, a expansão das etnias, das línguas, das religiões e, por conseguinte, do conhecimento. Nesse contexto se insere o romance de Vitor Ramil aqui analisado. Vitor é conhecido internacionalmente por sua canção. O cantor, compositor e escritor gaúcho iniciou sua carreira musical ainda na adolescência, no começo dos anos 1980. Desde então, lançou diversos álbuns, cantou e compôs com diferentes artistas e fez shows não só no Brasil mas em muitos lugares do mundo. Por conta da carreira artística, Vitor Ramil foi, como o personagem narrado por ele obra aqui estudada, um migrante. O compositor nasceu no sul do Brasil, na cidade de Pelotas - palíndromo do romance *Satolep*. Desse modo, é possível perceber que ele, por ser um sujeito da contemporaneidade, viveu diretamente as problemáticas que a literatura contemporânea atualmente expõe. *Satolep* (2008) trata do percurso do fotógrafo Selbor, o qual, após habitar “casas de muitas cidades e países”

⁶² Este trabalho é parte do trabalho de conclusão de curso realizado pela autora no ano de 2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(RAMIL, 2014, p. 14), retorna a sua cidade natal no dia de seu aniversário de 30 anos. A narrativa cíclica que se anuncia trata de problemáticas comuns na atualidade, como a construção identitária no mundo híbrido em que estamos situados. O trabalho aqui presente tem justamente a intenção de compreender essa questão. A plano é investigar como o trajeto de Selbor nas cidades pelas quais passa antes de retornar à Satolep influencia em sua compreensão identitária após o retorno.

AS CIDADES DO NORTE E O DESCOMPASSO IDENTITÁRIO

Em 2003, ao apresentar o ensaio “A estética do frio”, em uma conferência em Genebra, Suíça, Vitor Ramil apresentou seu percurso, como músico migrante, construindo sua carreira no encaixe de sua identidade. Durante o relato, o autor discutiu o fato do riograndense estar situado em um entrelugar no próprio país: pertencente à nação tropical, mas deslocado na sua tropicalidade. Segundo Ramil, é recorrente a imagem dos gaúchos sendo “os mais diferentes em um país feito de diferenças” (RAMIL, 2004, p. 7) justamente por conta da dificuldade desses estabelecerem-se como integrantes do estereótipo do Brasil quente e alegre conhecido mundialmente, já que as barreiras impostas pelo frio e pela fusão de outras culturas - alemã e italiana, principalmente, chegadas ao país a partir do período colonial - separam o riograndense e o situam fora dos elementos que compõem a dita brasilidade. Esse entendimento do autor sobre a constituição identitária brasileira é essencial para a compreensão da obra aqui considerada, pois, como o próprio escritor afirma, nesse mesmo texto, Satolep tematiza a estética do frio.

Da mesma maneira que Vitor transitou por diferentes cidades construindo sua carreira musical, Selbor o faz com a fotografia. No primeiro momento da narrativa, o personagem descreve seu retorno à Satolep, buscando compreender seu motivo e trazendo à tona as lembranças do “norte”. Como, nesse trabalho, o foco recai sobre as cidades do norte e sobre a migração do personagem nesses locais - alguns dos quais não são nomeados -, buscar-se-á, nesse momento, compreender a errância da personagem por tais localidades, tal qual Ramil o fez.

A narrativa inicia quando Selbor põe, novamente, seus pés em Satolep e, a partir daí, começa a contar seu percurso - permeado de lembranças - na cidade ficcional. A narrativa não se dá de maneira exatamente linear, mas no encaixe da memória, já que, ainda que o fotógrafo esteja expondo seu retorno e sua estada em Satolep, seu relato é marcado por intromissões memorialísticas que aparecem constantemente na fala do personagem. No primeiro momento

da narrativa, Selbor faz constantes retornos ao passado, rememorando tanto a infância e a juventude em Satolep quanto as cidades do norte pelas quais passara.

Durante a infância, Selbor viveu Satolep e sentiu-se pertencente à cidade, conectando sua constituição identitária a ela. Ao se referir à sua alma, em uma das memórias infantis que saltam na narrativa, Selbor mostra que ela estava ligada à Satolep - “Costumava ver minha alma quando criança, ao bafejar nas vidraças de junho para nelas escrever meu nome. Minha alma carregava meu nome” (RAMIL, 2014, p. 9). A partir disso, é possível perceber que há um forte vínculo entre a alma e a identidade do personagem, tornando essas palavras quase que sinônimas nesse momento. Seu nome e sua identidade estavam fixados nas vidraças de Satolep, e nessas vidraças ele parecia caber. Com isso, é possível inferir que, ainda que posteriormente ele tenha sentido uma necessidade quase física de repelir Satolep, ele já havia, em algum momento, sentido-se completamente integrante à cidade. Apesar dessa primeira identificação, contudo, Selbor sai de Satolep. Essa partida é narrada como um desejo quase impulsivo e obrigatório, e o personagem demonstra que seu objetivo era esquecer a cidade e deixar o passado “para trás”. O confronto com a família e o deslocamento do personagem dentro desse núcleo foram, talvez, o maior motivo para que ele decidisse dali sair:

Minha mão deslizará sobre o balcão falando-me das coisas, da fome de todas as coisas, do mundo de coisas que eu aprendera a contemplar através dos vidros da nossa casa, aquela estufa de abstrações que o pai e a mãe mantinham - ela com sua presença quase imaterial, ele com suas inesgotáveis preleções -, abstrações que se anunciavam imperecíveis em oposição à realidade lá fora, concreta, objetiva, fadada à ruína, abstrações que se confundiam com a família e com cada um de nós. (RAMIL, 2014, p. 30)

Percebe-se que o ambiente familiar fora problemático: uma mãe ausente por conta da insanidade que, nas páginas posteriores, se anuncia e um pai que se via como detentor da verdade que, para o narrador, era apenas uma abstração. Essa mistura entre a loucura da mãe e a tentativa de solidez do pai foi, pois, um forte motivo do abandono do lar, ainda que esse abandono tenha se dado apenas fisicamente.

Após esse distanciamento, Selbor regressa à Satolep após um longo período fora dali, no dia de seu aniversário de 30 anos. A narrativa cíclica⁶³ é introduzida nesse momento: a cidade é o local de partida e também o lugar de retorno, é o lugar de completar o percurso iniciado um dia:

⁶³ Conceitua-se assim pois, em diversos momentos do romance, Selbor afirma estar fazendo um movimento de retorno, cumprindo um ciclo.

Há muitos anos eu deixara a terra da minha primeira camisa para trás e saíra em busca do sol. Buscara-o longe de Satolep, encontrara-o em toda parte; entregara-me a ele como, quando criança, já despido, ajoelhava-me o mais próximo da lata com álcool em chamas que aquecia o banheiro na hora do banho e ali me deixava ficar vendo a chuva lá fora nas telhas enegrecidas pela umidade, nos buracos das calhas, nos vidros da basculante. Agora, era junho outra vez, mas eu evitava o calor do sol como uma lesma evitava o sal derramado em seu caminho. (RAMIL, 2014, p. 9-10)

Assim, a partir de uma metáfora em que compara Satolep à sua “primeira camisa”⁶⁴, Selbor mostra que, mesmo tendo vivido o norte em sua integralidade, não mais o via como um lugar possível para estabelecer sua morada, assim como, quando jovem, não via Satolep - “Quando eu era criança, as marcas da umidade demoravam a passar. Satolep demorava a passar. Eu temia que não passasse nunca. Para que passasse, eu a deixaria pra trás como se ela nunca houvesse existido” (RAMIL, 2014, p. 11). Com isso, percebe-se o desconforto que seguiu o personagem durante grande parte de sua trajetória. Selbor não se via um integrante do cenário de Satolep e, quando dali saiu, tampouco se viu como um cidadão do mundo. Pierre Ouellet discute essa movência do sujeito na contemporaneidade. Segundo o autor, a humanidade está hoje em desordenamento pois vivemos em um momento em que não há mais estabilidade (OUELLET, 2013, p. 145). Percebe-se, com essa discussão, que Selbor está situado nesse mundo instável de Ouellet, pois ele não encontra, por muito tempo, um local em que se sinta em casa, justamente pelo fato de não conhecer o seu lugar. Selbor habitou “casas de muitas cidades e países” (RAMIL, 2014, p. 14) em busca de sua necessidade compulsiva de mudança motivada por um forte desejo juvenil de abandonar Satolep sem olhar pra trás. O jovem Selbor, segundo a narrativa, acreditava que sua casa ficava no norte, perto do sol, talvez porque ali a umidade de Satolep não mais estaria presente, e sua camisa, como na metáfora, enfim secaria. Se a camisa úmida é uma metáfora para uma identidade molhada, líquida e embebida em incertezas, seria, realmente, lógico pressupor que uma mudança de paradigma poderia levá-lo à almejada completude identitária.

Contudo, em todos os lugares que percorreu, Selbor não conseguiu estabelecer laços. Desse modo, novamente seguindo a teoria de Ouellet, Selbor é um deslocado, visto que não se ajustou totalmente à Satolep na infância nem se adequou às cidades do norte durante sua juventude:

O deslocado não está nunca em seu lugar. Aquele que ele deixou existe apenas em sua memória dolorosa, condenada ao luto e ao desprendimento, formas salutares da amnésia que acompanham sua transumância na história, sua passagem de espaço-

⁶⁴ Referência à frase de Eça de Queiroz - “estar longe é um grande telescópio para as virtudes da terra onde se vestiu a primeira camisa” - que, conforme Selbor, sempre era repetida por seu pai na infância.

tempo a outro, e aquele que o acolhe existe apenas em um sonho ou em uma imaginação mais ou menos quimérica, destinada às desilusões e arrependimentos, formadas salvadoras da esperança que contrabalançam o engodo de um futuro por assim dizer melhor, contrariado pelas decepções e mal-entendidos de todas as espécies. Não há mais lugar próprio ao deslocamento, não há território para a passagem: nada além de um vasto corredor no tempo, que liga um passado morto e um futuro ainda não nascido, em um presente sobrecarregado de ausências, sem presença verdadeira senão profundamente esburacada pelos lugares abandonados e por aqueles que não lhe são ainda dados, e sem dúvida não o serão jamais. O deslocado faz um buraco no tempo e no espaço, onde ele vive e sobrevive, entre uma memória e uma esperança, que não formam em parte alguma um território, mas um precipício ou um abismo, no qual ele encontra paradoxalmente refúgio. (OUELLET, 2013, p. 149-150)

Com essa observação, percebe-se que Selbor não esteve completamente pertencente nem à Satolep da infância nem às cidades que considerou serem lugar de encontro, estando, como definiu Ouellet, entre uma memória e uma esperança. Quando viaja ao norte, ele busca esquecer o passado e constrói um caminho que se assemelha a uma fuga do sul. Porém, baseando-nos nas palavras de Ouellet, o lugar o qual ele deixou não deixa de existir em sua “memória dolorosa”. Satolep não deixa de existir na mente do personagem.

O conceito de deslocamento de Ouellet serve para analisarmos os descaminhos de Selbor nas cidades em que viveu. O sentimento de deslocamento fez com que o personagem fosse, portanto, um errante. De acordo com Rita Olivieri-Godet (2010), a errância surge, muitas vezes, de um deslocamento físico ou mental, voluntário ou involuntário, e tem múltiplas faces na literatura. É possível, como mostra a autora, notar que a errância não é uma tendência atual, visto que surge ainda nas narrativas bíblicas, que, com o êxodo, mostraram um povo a vagar em busca da terra prometida, perpassando Homero, com Ulisses, protagonista de uma aventura que mostra claramente a itinerância do personagem, até a Literatura Contemporânea, em que muitos autores, como Ramil, constroem personagens que, por conta das novas configurações sociais, não conseguem se encontrar em lugar algum, permanecendo, como Selbor, errante em qualquer lugar. A obra de Ramil deixa clara, logo de partida, a errância desse personagem quando ele afirma, nas primeiras linhas do romance, que buscara sua “camisa” em toda parte, sem conseguir encontrá-la. Durante todos os anos que vivera fora de Satolep, Selbor transitou por diferentes lugares, viveu muitas cidades e habitou nelas. Contudo, percebe-se que, quando ele partiu de Satolep, Satolep não partiu dele, e, nas cidades do norte, sua necessidade compulsiva de mudança nunca chegou a um objetivo final. O personagem, por muitos anos, fez sua vida em torno dessa necessidade, tentando satisfazê-la, o que nunca, no norte, realmente aconteceu, levando-o a rejeitar essas cidades às vésperas de seus 30 anos da mesma forma que, na juventude, rejeitou Satolep:

O mundo me queimava. Há quanto tempo eu estava naquela cidade? Como era mesmo seu nome? Cessado o calor, veria folhas secas cobrirem a calçada? Veria depois um vento gelado varrê-la e depois flores renascerem nos canteiros e depois o sol voltar na justa medida da falta que eu sentiria dele? Eu me perguntava pelas estações do Sul, por minhas próprias estações. Pensava se as tivera um dia. Ultimamente, eu, as estações e os lugares parecíamos sempre os mesmos. (RAMIL, 2014, p.11)

Nesse momento, Selbor mostra sua insatisfação com as estações do norte e percebe-se que ele não mais encontra sentido em ver o tempo passar nesses locais. Essa passagem do tempo pode ser lida quase com angústia, pois o personagem parece esquecer até mesmo o nome do local em que se encontra e há quanto tempo ali estava, mostrando que essas cidades em que viveu foram, algumas vezes, tão insignificantes que não chegaram a marcá-lo nem minimamente. Nesse sentido, nota-se que Selbor foi, conforme a discussão de Olivieri-Godet, personagem de uma “dupla errância”: física, porque transitou por muitos espaços, e psíquica, porque em nenhum deles conseguiu se encontrar - ele é, no norte, um sujeito errante em seu caminho solitário pelo mundo.

A errância do personagem nas cidades do norte é apresentada em diversos momentos do romance e Selbor parece, em muitas ocasiões, ter consciência disso. Nesse sentido, ele parece ser um auto deslocado, visto que estava ciente da situação em que se encontrava, comprovando a teoria de Olivieri-Godet, a qual afirma que é possível ser voluntário na errância. A autora declara, também, que esse movimento pode ser positivo quando se configura como uma aventura voluntária assumida que, em algumas narrativas modernas, evolui no sentido da busca da desterritorialização de pertencimentos, dando-se como uma viagem inicial à descoberta de si mesmo em outros (OLIVIERI-GODET, 2010, p. 189). Seguindo essa concepção, vê-se, pois, que a consciência do personagem sobre sua viagem comprova-se quando pensamos nela como uma busca identitária e não uma mera viagem sem rumo. Selbor é, desse modo, consciente de sua deambulação, mas não a vê como um caminho sem direção. Sua intenção sempre foi encontrar sua alma - ou, como dissera, sua primeira camisa - e, justamente por conta disso, essa errância parece ser ainda mais concreta: foi estabelecido, pelo personagem, um destino enigmático, o qual se perdeu com o passar dos anos, fazendo com que ele não conseguisse mais ver sentido em um outro destino que não aquele em que começou a jornada:

Na penumbra da cozinha, meu olhar. eu precisava passar, eu precisava passar dali, eu precisava passar dali em diante. Mas para onde ir dali em diante? De repente tinha a impressão de estar vivendo há anos uma progressão ilusória. Viera sempre para baixo

e para dentro quando me imaginava indo para frente e para fora? Estivera em queda o tempo todo? (RAMIL, 2014, p. 14)

A progressão ilusória a qual o personagem se refere comprova com seu retorno para casa, visto que Satolep, para ele, era o lugar em que, apesar de tudo, ele conseguia ver algo de concreto. A profissão de Selbor também justifica e explica sua fácil movência: o personagem, como fotógrafo, pode encontrar em várias casas morada, pois seu objeto de estudo não é fixo e ele não precisa, obrigatoriamente, de um empregador regular. É interessante pensar como é significativa a escolha de tal profissão pelo narrador. Um fotógrafo é, por regra, a pessoa que está atrás da lente, silenciado e escondido. Em qualquer ocasião, festejo ou comemoração, a única pessoa que não aparecerá em nenhuma das recordações é, justamente, o fotógrafo, ainda que ele esteja, todo tempo, cercado por tais recordações. Em analogia a isso, podemos pensar que a migração de um sujeito imperceptível é, logo, mais fácil de se dar. Há, assim, uma relação clara entre o retratista e a viagem, considerando que o deslocamento desse muito acontece por causa da sua arte fotográfica. Sergio Kokis (KOKIS apud. OLIVIERI-GODET, 2010, p. 200), escritor brasileiro residente em Quebec, em seu livro *Errances* (1996), vê o artista como aquele que, antes de tudo, recusa o enraizamento, pois é um viajante em constante deslocamento que não se contenta em um lugar tranquilo, estando deslocado não só no espaço, como também no tempo e na linguagem. Ainda que Selbor, no fim do romance, consiga, de certo modo, encontrar suas raízes em Satolep, é possível vê-lo como aquele criado na imagem de Kokis - sua errância artística dá movimento ao seu corpo, pois faz com com que ele veja no trabalho algo concreto, deixando-se vaguear por inúmeros espaços:

Deslizei a mão pelos objetos que estavam sobre o balcão da pia. Nada ali era meu. Era aquilo que eu estivera buscando com minha vida transitiva, que em tempo algum, nunca, nada fosse meu? Eu, que saíra pelo mundo atrás de todas as coisas, que fizera disso minha profissão, que sobrevivera do pão de todas as coisas. (RAMIL, 2014, p. 14)

A busca pela identidade não é, evidentemente, abandonada porque, quando o personagem percebe sua errância, decide regressar ao lugar do passado. A consciência da errância, como dito, sempre existiu, o que não era percebido pelo fotógrafo era que o objetivo final dessa errância não se daria naqueles lugares pelos quais passara. Para Olivieri-Godet (2010), a viagem não é o desprezo pelo pertencimento, mas o contrário, é a busca por ele. Ao analisar romances de autores que encenam a experiência da imigração, ela afirma que:

Não existe nessas narrativas a ideia de pertencimento, mesmo se esses personagens-narradores se abram para um alargamento dessa noção, uma vez que são atravessados por imaginários diversos, habitados, ao mesmo tempo, pela memória parental e pelo cotidiano do país natal. Na figuração desses novos sujeitos que evoluem nesse território cultural ambivalente, em lugar de errância contínua o que predomina é uma construção identitária sofrida, embora, muitas vezes, libertadora, em busca de um lugar habitável. (OLIVIERI-GODET, 2010, p.199)

À vista disso, a construção identitária de Selbor se faz, portanto, na viagem, visto que ela foi necessária para que ele compreendesse, primeiramente, que seu lugar último era também, o seu lugar primeiro, formando o ciclo que o personagem anuncia na primeira página do romance.

Por conseguinte, na sua estada no norte, Selbor esteve errante por muito tempo e, nesse tempo, viu na errância uma possibilidade de encontrar sua identidade. Olivieri-Godet usa o conceito do autor Jean-Claude Charles - *enracinerrance* (neologismo que funde os termos enraizar e errância) - para mostrar que alguns personagens acabam, no fim, acostumando-se com essa errância. Assim, percebe-se que o narrador de Satolep segue, também, essa trajetória. Seus caminhos no norte são uma passagem libertadora, mas também sofrida, em direção ao desconhecido para ser capaz de alcançar o entendimento que sempre desejou. Vê-se, então, que no enraizamento da errância há uma “(re)construção identitária” (OLIVIERI-GODET, 2010, p. 194), já que esses personagens não conseguem romper totalmente com o passado, mas usam a multiplicidade e o pluralismo das diferentes culturas mundiais pelas quais perpassam para afirmar, por fim, seu lugar primeiro e sua individualidade. Selbor é, claramente, a concretização dessa teoria, visto que retorna à cidade natal depois dos desencontros pelo mundo.

O desejo da maioria das pessoas não é o de se exilar completamente de um lugar cultural que dá sentido à vida delas; o desejo não seria o de se investir num pluralismo que desembocaria numa espécie de *no man's land* identitário, mas o de revisitar a herança cultural para redefini-la de acordo com uma vontade de acolher e de reconhecer o outro em si sem, necessariamente, se transformar no outro. (OLIVIERI-GODET, 2010, p. 194)

Isto posto, somente depois de viajar pelo norte o personagem consegue entender sua identidade ligada ao sul e, como consequência disso, a estada do personagem no norte não deve ser vista como um descaminho, mas como uma trajetória essencial para que ele encontrasse sua primeira camisa, pois, como afirmou Olivieri-Godet, ao reconhecer-se no outro, Selbor percebeu que não poderia transformar-se nele, e, assim, fica clara a imagem de que sua “primeira camisa” foi, na verdade, sua única vestimenta e que, para secá-la, seria preciso retornar.

REFERÊNCIAS

OLIVIERI-GODET, Rita. “Errância / migrância / migração”. In: BERND, Zilá (Org.). *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010.

OUELLET, Pierre. Palavras Migratórias. As identidades migrantes: a paixão pelo outro. In: HANCIAU, Nubia; DION, Sylvie (Orgs.). *A história na literatura: textos canadenses em tradução*. Trad. Luciano Passos Moraes. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2013. p. 145-170.

RAMIL, Vitor. *Satolep*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

RAMIL, Vitor. *A estética do frio: conferência de Genebra*. Porto Alegre: Satolep, 2004.

CURRÍCULO E NARRATIVA: PRESENÇA DA AUSÊNCIA DE ESTUDOS DECOLONIAIS EM CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Me. Mônica de Souza Chissini (IFRS)

*Todas as práticas de significação que produzem
significados envolvem relações de poder, incluindo o
poder para definir quem é incluído e quem é excluído.*

Kathryn Woodward

Este trabalho tem por objetivo observar quanto à presença de uma perspectiva decolonial nos cursos de Letras de diferentes universidades do Brasil, a partir de um percurso exploratório alicerçado em análise documental e memória oral. Assim, tenciona-se refletir acerca do papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na constituição de vieses decoloniais no ensino bem como no acolhimento da diversidade, haja vista sua vinculação à formação acadêmica e/ou docente.

Como mote para a referida investigação propõe-se questionar algumas narrativas que, naturalizadas, seguem ocupando espaço único e centralizado nos documentos curriculares de cursos de formação de professores da área de Letras. Assim, busca-se problematizar a prevalência de representações emergentes de um cânone eminentemente branco e europeu nos itinerários formativos de professores no contexto brasileiro.

Isto posto, destaca-se a força das representações, vistas como geradoras de significados duradouros e de forte circulação. Operando como “matrizes geradoras”, conforme preconiza Sandra Pesavento (2003), as representações são “condutas e práticas sociais dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2003, p. 39). Logo, mais do que identificar a prevalência de uma perspectiva colonial, branca e eurocêntrica nos currículos acadêmicos, cabe reconhecer o quanto tais representações atuam na forma como a realidade é percebida, veiculada e reprodutiva, neste trabalho com foco ao contexto educacional.

À vista disso, acrescenta-se que é por meio de narrativas sustentadas ao longo do tempo que representações coloniais seguem, não por acaso, sendo privilegiadas e selecionadas em detrimento de outras possibilidades, cabendo logo indagar “como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros” (WOODWARD, 2012, p. 19). Buscando responder à provocação de Woodward (2012), analisando processos de seleção e exclusão atinentes ao que deve ou não compor um itinerário formativo, este estudo se alicerça na noção de currículo.

CURRÍCULO (DE)COLONIAL: DA ADESÃO À EXCLUSÃO

O currículo nos Cursos de Letras, a formação de professores e a presença ou ausência de uma perspectiva decolonial em disciplinas de Literaturas de/em Língua Portuguesa em documentos curriculares de IES estão imbricadas a processos curriculares, uma vez que o currículo é justamente a arena de significação na qual são negociados os conhecimentos, saberes e olhares selecionados para compor o seu mosaico. O currículo não é permanente, ao menos não deveria ser. De caráter disputado, ele é construído a partir da negociação dos envolvidos e por eles revisitado conforme a determinação de cada instituição que o regula. Assim como um “documento de identidade”, como é nomeado por Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo pode ser visto como um documento no qual são inscritas as intenções de uma instituição e seus sujeitos docentes, discentes e outros segmentos da comunidades escolares e acadêmicas, sobre que conhecimentos são considerados basilares para uma dada formação.

Algumas vezes, o território curricular implica em “espaços de confinamento” (MOREIRA, 2004, p. 125) e, neste trabalho, sinaliza-se que espaços de confinamento podem ser construídos quando se desprestigiam e se invisibilizam conhecimentos e vieses não canônicos em documentos curriculares em processos formativos acadêmicos. Além disso, salienta-se que as escolhas curriculares feitas por uma IES, bem como as práticas efetivadas no espaço acadêmico, não somente atuam na formação para a docência como reverberam nos espaços escolares, em vista de que algumas escolhas de professores, licenciandos egressos, seguem vinculadas ao que lhes foi apresentado em seu espaço formativo.

Desse modo, questiona-se a inflexibilidade de currículos, quando esses reproduzem apenas as narrativas que sempre detiveram poder e centralidade, secundarizando e rejeitando a possibilidade da diferença. O discurso colonial apresenta uma narrativa que há muito se sustenta, por vezes, até mesmo, como única narrativa possível, legítima e qualificada na área de humanidades. Na obra *Discurso sobre o Colonialismo*, publicada em 1950, Aimé Césaire produzia uma contundente crítica a esse modelo, ao afirmar que “[...] a grande sorte da Europa é ter sido uma encruzilhada e que o facto de ter sido o lugar geométrico de todas as ideias, o receptáculo de todas as filosofias, o ponto de acolhimento de todos os sentimentos, fez dela o melhor redistribuidor de energia” (CÉSAIRE, 1978, p. 15).

O tensionamento de Césaire (1978) convoca à revisão de binarismos que reforçam a valorização ou o apagamento de conhecimentos, determinando a legitimidade de alguns em detrimento de outros. Assim, Césaire denuncia as hierarquizações de poder, em especial o viés

colonial, embranquecido, europeu, veiculado e validado com estatuto de normalidade, tal como um *universal* a ser buscado e exercido por todos e todas, exceto, é evidente, pelo fato um tanto quanto velado de que o colonizado – apesar do esforço – jamais poderia ocupar esse espaço do legítimo dizer, fazer e ser eurocêntrico e normalizador.

Na esteira das tensões no que concerne as representações no currículo e nas narrativas que o atravessam, há significados concorrentes acerca de identidade e conseqüente diferença. À vista disso, Silva (2012) atenta que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (SILVA, 2012, p. 83).

Logo, de formas distintas, Césaire (1978) e Silva (2012) colocam em xeque narrativas e identidades que seguiram ocupando os lugares prestigiados na hierarquização de poder. Woodward (2011), da mesma forma, traduz essa disputa e evidencia o caráter reprodutivo do poder, que se renova como mesmo, implicando na não cedência ao outro e na própria rejeição da diferença.

Portanto, este trabalho apresenta um percurso empreendido com vistas a investigar se há prevalência de uma perspectiva colonial em diferentes fontes construídas, quais sejam o currículo e a memória, a fim de verificar em que medida há movimentos de transição e disrupção no que tange ao viés colonial.

NARRATIVAS (DE)COLONIAIS NO CURRÍCULO E NA MEMÓRIA ORAL

A partir da análise de um pequeno *corpus* construído por memórias orais de antigos acadêmicos do curso de Letras de uma mesma IES e de documentos de ementas e matriz curricular de diferentes IES buscou-se perceber quanto à presença de uma perspectiva decolonial no espaço acadêmico. O período de construção da empiria e análise foi de 2018 a 2019. Os referidos documentos foram selecionados de forma randomizada, conforme disponibilização *online* de material pelas universidades e contemplam sete instituições privadas e públicas da região sul (3), centro-oeste (1) e sudeste (3), as quais não serão identificadas no estudo. Nos referidos documentos, é possível identificar uma diversidade de estudos de literatura(s) de língua portuguesa que asseguram visibilidade às produções de diferentes

culturas e espaços, além de enfoque ao viés pós-colonial. Em parte dos documentos curriculares analisados identificam-se um reduzido número de propostas de estudo que contemplam produções literárias em língua portuguesa em uma perspectiva pós-colonial. Entretanto, destaca-se que, em uma das IES observadas, há ausência de estudos de literatura portuguesa de outras matrizes culturais, como a africana.

No que se referem às memórias orais, essas advêm de questões lançadas à antigos acadêmicos do curso de Letras de uma mesma IES – a qual também não será identificada - a respeito do que conseguem rememorar de seus estudos literários de língua portuguesa e trajetória de formação. Os sujeitos entrevistados realizaram sua licenciatura entre os anos de 2002 e 2010.

A partir de um roteiro semiestruturado, os participantes foram convidados a rememorar aspectos atinentes à literatura em língua portuguesa, às representações de Portugal e do colonizador em cânones como a obra *Os Lusíadas*, além de tratarem da presença ou ausência de estudos de literatura em língua portuguesa de diferentes culturas e espaços. Ainda, indagou-se acerca de memórias de estudo de produções literárias de língua portuguesa em diferentes países e de leitura e análise de obras de literatura em língua portuguesa produzida em países africanos, ou então, de estudos de viés pós-colonial.

No tange ao estudo de literatura em língua portuguesa, as memórias dos participantes permitem apontar que há prevalência de estudos de Literatura Portuguesa e Brasileira na IES em que realizaram sua formação em Licenciatura. Considerando os temas abordados como evocadores de memória, identificam-se recorrências, algumas das quais são apresentadas a seguir.

A obra *Os Lusíadas*, poesia épica de Luís Vaz de Camões, publicada em 1572, foi, pelos sujeitos participantes, referida como marco da literatura portuguesa. Nela, foram aludidas representações da ventura do português heroico e corajoso. Em vista do exposto, aponta-se que, embora reconheça-se quão significativa a obra é tanto para a cultura portuguesa e, portanto, pertinente para estudo dentro da perspectiva de patrimônio cultural da língua portuguesa, deve-se sinalizar que na obra circulam e reforçam-se representações de processos de colonização que, a depender da perspectiva com que a obra é trabalhada, são concebidos de forma naturalizada, tidos como “civilizatórios”, toleráveis e benéficos para os colonizados.

Há, nos versos de *Os Lusíadas*, referências aos encontros interculturais desdobrados pela expedição marítima dos portugueses. A terra e os povos encontrados são referidos pelas lentes lusitanas, seiscentistas e tangíveis pelo olhar do poeta português contingenciado ao seu espaço-tempo. De qualquer modo, em versos como “E entre gente remota edificaram/ Novo

Reino, que tanto sublimaram” assim como em “Não se contenta a gente Portuguesa,/ Mas, seguindo a vitória, instrui e mata;/ A povoação sem muro e sem defesa/ Esbombardeia, acende e desbarata”, extraídos de *Os Lusíadas*, apresenta-se a narrativa que se quer contar do povo português, heroico, destemido e que, no encontro com a diferença do outro, tido como bárbaro e incivilizado, mobiliza por violência e/ou subjugação conquistas simbólicas e colonizadoras.

Nas memórias orais dos sujeitos, observaram-se ora posturas evasivas quando houve indagação especificamente acerca do tema (de)colonial, ora posição mais crítica em vista da não lembrança de ter havido oportunidade de leitura, análise e (re)conhecimento de obras da literatura em língua portuguesa de outros lugares que não Portugal e/ou Brasil. Logo, manifestavam não ter, por exemplo, tido contato com produções literárias em língua portuguesa de outros países africanos falantes de língua portuguesa. Ao evocarem memórias da trajetória formativa expressaram surpresa ao perceberem que, de fato, não acessaram, ao longo de suas formações na IES, produções de matriz africana. Levando em conta que as memórias são acessadas e ressignificadas a partir do presente, ao rememorarem suas interações com obras literárias no passado e perceberem a ausência de perspectivas não coloniais, alguns participantes apresentaram um olhar crítico diante da constatação, expressando, conforme a segunda participante refere a “ausência de um afrontamento ou crítica” ao colonizador.

Ao rememorar representações do colonizador, presentes em memórias de leituras e discussões vivenciadas no contexto acadêmico, os sujeitos referem representações de um colonizador bem intencionado, que transita de forma positiva entre os indígenas e, ainda, que está atrelado ao aspecto fundante da nação brasileira.

Para dois dos três sujeitos participantes, narrar suas memórias traduziu um esforço com vistas à compreensão das presenças e ausências de perspectivas decoloniais, do qual emergiram reflexões e questionamentos em relação à ausência de uma parte da história e de outras perspectivas. Nesse sentido, destaca-se a fala de Chimamanda Adichie (2009), que alerta sobre os perigos de uma história única e a ausência de diferentes versões e pontos de vista sobre o que legitima-se como história oficial.

Embora este trabalho não objetive confrontar e analisar os documentos oficiais de políticas educacionais e da IES na qual os sujeitos realizaram suas formações em relação às memórias dos participantes, salienta-se o potencial que a narrativa de memória oral tem de conferir significados diferenciados em relação à história dita oficial e aos documentos de caráter oficial. Desse modo, Errante (2000, p. 146) corrobora com o fato de que “as histórias orais acrescentam uma dimensão não oficial inestimável”. Logo, para além do que é possível identificar em documentos oficiais no que concerne ao currículo, às representações e às

narrativas de um processo formativo, a memória constitui um recurso extremamente significativo que viabiliza a construção de fontes bastante pertinentes, que, com lentes analíticas adequadas, permite compreensões que transbordam a explicação do presente por ele mesmo, mas que adensam ao transitar em memórias individuais e coletivas que contribuem para analisar indícios de um passado – certamente implicado no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por objetivo observar quanto à presença de uma perspectiva decolonial no contexto de universidades brasileiras a partir de um percurso exploratório, este trabalho se encerra partilhando algumas considerações, de caráter parcial. Dentre elas, salienta-se que, apesar da atual presença ou inserção de uma perspectiva decolonial na maioria dos contextos universitários na formação de estudantes de Letras, em alguns casos ela é recente, frágil ou, em um dos documentos de IES analisados, inexistente.

Além disso, as análises realizadas a partir desta breve investigação permitem evidenciar a pertinência de discutir e revisitar os currículos de IES bem como as escolhas feitas no que se refere ao ensino e à pesquisa. Cabe ressaltar que não é possível estabelecer uma relação tácita entre o que é previsto em documentos curriculares e o que é efetivado no fazer e espaço pedagógico. Logo, o currículo não necessariamente apresenta o que acontece nas interações formativas. De qualquer modo, sinaliza-se a relevância de estudos que possam analisar, a partir de um recorte espacial e temporal específicos, as relações entre o que preconizam os documentos curriculares e o que se efetiva nas práticas docentes e discentes levando em conta perspectivas decoloniais.

Diante de documentos curriculares nos quais há prevalência de um viés colonizador, reducionista e de manutenção de silenciamentos, considera-se importante destacar o espaço da universidade e dos cursos de Licenciatura em Letras como arenas políticas significativas para efetivo acolhimento de múltiplas expressões culturais para além do cânone.

Ainda, alicerçando-se nas reflexões de Adichie (2009) e Césaire (1978), questiona-se a ausência da perspectiva decolonial em alguns dos contextos observados, que, diante das demandas atuais, afrontam as garantias do exercício político no espaço da universidade, uma vez que impedem a acolhida da diferença e a possibilidade de visibilizar, pensar e discutir acerca da vida em seus múltiplos atravessamentos.

Portanto, mais do que rejeitar o passado ou demonizar os modos pelos quais o espaço curricular na universidade e os Cursos de Letras vieram se constituindo, este trabalho encerra

atentando para o fato de que no disputado território curricular deve haver o acolhimento às demandas atuais. É mister que outras versões para a história e a visibilização de outras tantas perspectivas e conhecimentos que se mantiveram silenciados possam ser selecionados e valorizados, tendo espaço assegurado, figurando tanto no espaço curricular quanto nas práticas de ensino da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. *The danger of a single story*. TED, Oxford 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt> Acesso em: 03 nov. 2019.

ARENDDT, Hannah. Introdução na política. In: *A promessa da Política*. Jerome Kohn (org.). Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. pp. 144-265.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000178.pdf> Acesso em: 12 nov. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Prefácio de Mário de Andrade. Sá da Costa Editora: Lisboa, 1978.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*, ASPHE/Fa/UFPel, Pelotas: ASPHE, v.4, n.8, p.141-174, set. 2000.

MOREIRA, Antônio F. B. *Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades*. In: SILVA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2. ed. Canoas, Ed. ULBRA, 2011.

PESAVENTO, Sandra J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz T. da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

SILVA, Tomaz T. da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: _____ (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DESMEMBRANDO O PROCESSO CRIATIVO DA AUTORA ELENA GRECO NA SÉRIE NAPOLITANA DE ELENA FERRANTE

Nathalie de Souza Kappke (UFRGS)

INTRODUÇÃO

A amizade de Lila e Lenu é o grande tema da tetralogia Napolitana, de Elena Ferrante. Ao longo das obras, acompanhamos as personagens em suas jornadas de autodescobertas. Parte delas se desenvolve através da leitura e da escrita. Enquanto crianças, Raffaella Cerullo (Lila, chamada também de Lina por outros personagens da obra) e Elena Greco (Lenu) moram num bairro desprivilegiado da cidade de Nápoles. Elas vivenciam os resquícios de violência em uma Itália pós-guerra durante os anos 50. Logo no início da primeira obra, Lenu desvela a atmosfera pesada de sua infância:

Vivíamos em um mundo em que crianças e adultos frequentemente se feriam, o sangue escorria das chagas, que depois supuravam e às vezes se acabava morrendo. [...] Um primo meu de vinte anos saiu de manhã para remover uns escombros e à tarde morreu esmagado, com sangue saindo pelas orelhas e pela boca. O pai de minha mãe morreu porque estava construindo um prédio e caiu lá de cima. [...] Giannino, que estava na quarta série quando nós estávamos na primeira, tinha morrido porque um dia achou uma bomba e tocou nela. Luigina, com quem brincávamos no pátio [...] morreu de tifo exantemático. Nosso mundo era assim, cheio de palavras que matavam: crupe, tétano, tifo exantemático, gás, guerra, torno, escombros, trabalho, bombardeio, bomba, tuberculose, supuração. (FERRANTE, 2015 p. 24 e 25)

O impacto que este ambiente causa nas personagens é tão intenso que acaba se tornando tema das narrativas literárias de Lenu, em sua fase mais madura enquanto escritora. “Atribuo os medos inumeráveis que me acompanharam por toda a vida a esses vocábulos e àqueles anos.” (FERRANTE, 2015 p. 25). O interesse das amigas Lila e Lenu pela profissão de escritora surge na infância, mas se desenvolve de maneira diferente. Tudo começa após um episódio de traquinagem, no qual Lila e Lenu perdem suas bonecas ao jogá-las no porão de Dom Achille, um senhor mafioso do bairro. As meninas buscam pelas bonecas no porão e não as encontram. Lila então acusa Dom Achille de ter roubado as bonecas para si. Dom Achille nega o ocorrido e, afim de não ser temido pelas crianças, oferece dinheiro para que as meninas comprem outras bonecas. O que se segue não é a compra de novas bonecas, mas sim do livro *Mulherzinhas* (1868) de Louisa May Alcott, uma das obras favoritas de Lila. Lenu narra o episódio no qual Lila entrou em contato com a história: “Na quarta série, a professora Oliviero nos tinha dado, às melhores alunas, alguns livros para ler. Ela recebeu o *Mulherzinhas*, com a seguinte frase de acompanhamento: “Este é para as maiores, mas já serve para você” (FERRANTE, 2015 p. 61).

Pode-se perceber a partir desse trecho que Lila estava um passo à frente de suas colegas da escola e recebia o incentivo para ir ainda mais além. Lila lê *Mulherzinhas* e se apaixona, o relê muitas vezes e compartilha-o com Lenu, pois considera-o uma obra linda:

Assim que nos vimos proprietárias do livro, começamos a nos encontrar no pátio para lê-lo, em silêncio ou em voz alta. Durante meses o lemos, e tantas vezes que o livro ficou sujo, desconjuntado, perdeu a lombada, começou a desfiar, a desfazer-se em cadernos. Mas era o nosso livro, e o amamos muito. Eu era sua guardiã, mantinha-o em casa entre os livros da escola, porque Lila não se sentia segura de guardá-lo na casa dela. Nos últimos tempos, o pai se enfurecia só de flagrá-la na leitura. (FERRANTE, 2015 p. 61 e 62).

Ao ler *Mulherzinhas*, Lila e Lenu entram em contato com a personagem Jo, uma menina travessa e subversiva que sonha em ser escritora. No desenrolar da obra, Jo consegue publicar algumas histórias em jornais, e como resultado, ela contribui com as despesas de sua família. Em consequência dessa leitura, Lila e Lenu aprimoram o gosto pela leitura e pelos estudos e passam a sonhar em ser escritoras. A possibilidade de mudar de realidade através de seus escritos é um sonho acessível para quem não tem muitos recursos. Virginia Woolf, em *Um teto todo seu* (1929) e *Profissões para mulheres* (1931) já ressaltava o baixo custo da escrita como uma atividade em contraste com outros hobbies ou investimentos para adquirir uma profissão. Motivadas a ascender financeiramente as amigas napolitanas passam a sonhar com o dia que a escrita poderá mudar sua vida: “A riqueza era sempre um brilho de moedas de ouro trancadas em cofres inumeráveis, mas para alcançá-la bastava estudar e escrever um livro. “Vamos escrever um, nós duas”, disse Lila certa vez, e a coisa me encheu de alegria.” (FERRANTE, 2015, p.63 e 64). Assim, a partir desse ponto na obra, as meninas passam a buscar condições para escrever e desenvolver ficção.

Movidas pela ambição ainda infantil, Lila e Lenu começam a planejar a escrita de um livro, ao final da quarta série. Mas enquanto Lenu, a fim de dar sequência aos estudos, se ocupa com os estudos para uma prova de admissão para outra escola, Lila acaba escrevendo sozinha uma pequena obra intitulada *A fada azul*: “Eram umas dez folhas quadriculadas, dobradas e atadas por um alfinete de costureira. Havia uma capa desenhada com pastéis, me lembro até do título: se chamava *A fada azul* e era apaixonante, cheio de palavras difíceis.” (FERRANTE, 2015, p.64). Lenu, apesar de se sentir chateada por não participar do processo de construção do livro, elogia a obra e convence Lila a deixá-la mostrar a obra para a professora Oliviero. A professora, que nos últimos anos sempre fora entusiasmada com os feitos de Lila, reage mal, respondendo à Lenu que Lila deveria estudar para o exame também, ao invés de perder tempo. Apesar disso, ela mantém o romance da aluna consigo. Fato que é descoberto por Lenu, alguns

anos depois, ao reencontrar o manuscrito no meio de uma correspondência vinda da professora, com alguns rabiscos e anotações elogiando o trabalho.

A leitura de *A fada azul* se revela muito importante para o desenvolvimento de Lenu como escritora. É a partir da criação de Lila que ela se inspira para construir suas próprias obras. Muitas vezes se cobrando e se comparando com a amiga, ao não conseguir atingir o padrão de qualidade elevada que ela enxerga em *A fada azul*. Lamentavelmente, Lila aborta seus sonhos de se tornar escritora após não receber o incentivo financeiro necessário para seguir os estudos. Já Lenu, segue um destino mais afortunado. As famílias Cerullo e Greco possuem realidades distintas. Enquanto o pai de Lenu, que trabalha como contínuo na prefeitura, busca investir na educação da filha primogênita, Fernando Cerullo trabalha como sapateiro e precisa da mão de obra dos filhos para conseguir sustentar sua família. “Estudar? Para quê? Por acaso eu estudei?” (FERRANTE, 2015, p.62) se questiona o pai de Lila.

Então, Lenu dá continuidade aos seus estudos, segue sucessivamente do primário ao ginásio. Após o ginásio, realiza aplicação para a Universidade de Pisa e é aceita. Enquanto isso, Lila aprende o ofício do pai e temporariamente cultiva o sonho de ter uma loja de sapatos. Na adolescência, se casa com um dos filhos de Dom Achille, Stefano, dono de uma charcutaria e o ajuda a cuidar dos seus negócios. Castro (2017) ressalta as diferentes estratégias que cada uma das amigas utiliza para sobreviver, bem como as suas consequências:

O caminho de fuga do bairro é claro para Lenu, e se daria através da academia; mas Lila perde essa saída muito cedo, quando seus pais não permitem que ela continue os estudos após o primário, vendo-se assim obrigada a encontrar suas defesas dentro do próprio bairro. Lila ficará no mesmo lugar, sempre, envolvendo-se em suas disputas, tentando proteger-se e garantir uma certa estabilidade para si naquele ambiente. (CASTRO, 2017, p.13, 14)

Contudo, nota-se o quanto o estudo formal (ou a falta dele) influenciou na vida das personagens. Elena ao ter acesso ao estudo, não somente aperfeiçoa suas habilidades, como também recebe a oportunidade de se inserir em outros espaços, interagindo com pessoas das camadas sociais mais altas, o que contribui para que ela eleve o seu status social. Lila, do contrário, se vê amarrada ao bairro, mesmo quando momentaneamente se muda para outras vizinhanças, logo retorna para o seu lugar de origem, como se houvesse um imã que a atraísse de volta.

O PROCESSO CRIATIVO DE ELENA GRECO

Nos anos de estudo no ginásio, Lenu encontra alguns desafios, muitos deles em função de sua autocobrança excessiva. Sendo parte de uma família grande, Lenu tem que dividir seu quarto e outros cômodos da casa com uma irmã e um irmão mais novos, assim enfrentando muitas vezes a falta de espaço, que é algo essencial para a produção intelectual. Em *Um teto todo seu* (2014), Woolf assevera sobre a importância do dinheiro e espaço próprio para que mulheres produzam ficção. Deste modo, ao buscar espaço, Lenu recorre à amiga Lila, que, então casada, possui um apartamento (juntamente com o marido), o qual fica vazio durante o dia, enquanto os donos estão no trabalho. São muitas as vezes que Lenu realiza trabalhos escolares num quatinho dentro do lar de Lila, desenvolvendo a escrita através de resenhas e ensaios críticos, nos quais ela conta com a ajuda e a opinião da amiga.

É durante esta época, que a paixão de infância que Lenu sentia por Nino (um menino que costumava morar no bairro) se intensifica. Ambos estudam na mesma escola, e Lenu enxerga na escrita uma possibilidade de se aproximar dele, que colabora com o jornal da escola. Em uma temporada de veraneio, Lila, Lenu e Núnzia (mãe de Lila) se hospedam numa casa em Barano, Ischia. Por lá, elas encontram Nino e se reaproximam. Lenu, que já havia beijado Nino no verão passado, cria esperanças que a história se repita. O que ocorre é exatamente o contrário. Nino acaba se envolvendo com Lila e os dois apaixonam-se perdidamente. Diante desse acontecimento, Lenu se encontra isolada e rejeitada. No meio de uma noite, Lenu acorda e decide ir à beira da praia, a fim de espairar. Donato Sarratore, pai de Nino, surge e após eles trocarem algumas palavras, beijam-se e Lenu tem sua primeira relação sexual. No momento em que o ato ocorre, ela o vive sem sentir culpa culpa:

“Durante todo o tempo, não me arrependi nem uma vez de ter aceitado o que estava ocorrendo. Não mudei de ideia e tive orgulho disso, queria que fosse assim, o impus a mim mesma [...] Quando fui arrastada por uma necessidade de prazer tão exigente e egocêntrica a ponto de apagar não só todo o mundo sensível, mas também o corpo dele, velho a meus olhos, e as etiquetas com que era classificável — pai de Nino, ferroviário-poeta-jornalista, Donato Sarratore —, ele percebeu e me penetrou.” (FERRANTE, 2015, p. 291 - 292)

Este acontecimento ímpar e secreto marca Lenu de tal maneira, que acaba se transformando em um dos temas centrais da primeira obra literária escrita por ela. Por outro lado, ela só cria coragem para narrar o ocorrido quando está prestes a concluir o curso de Letras. Sobrecarregada por estar escrevendo a tese, Elena se encontra em um momento de bloqueio e decide fazer uma pausa. “Empaquei. Por um período não consegui trabalhar na tese, olhava as

páginas dos livros sem enxergar as linhas. Ficava na cama olhando para o teto, me perguntando sobre o que fazer” (FERRANTE, 2015, p. 432). A partir desse transe, Elena revisita algumas de suas memórias, refletindo sobre para onde rumava a sua vida. Ela inicia então sua primeira narrativa de enfoque literário, como quem realiza um experimento. Ela narra o instante da sua decisão: “Numa manhã comprei um caderno quadriculado e comecei a escrever em terceira pessoa sobre o que me acontecera aquela noite na praia, em Barano. Depois, sempre em terceira pessoa, escrevi sobre o que me acontecera em Ischia.” (FERRANTE, 2015, p. 433). Ao escolher narrar o acontecimento em terceira pessoa, Lenu distancia-se da situação vivida e realiza o exercício de enxergar-se por fora dela. Segundo Louise DeSalvo (2000), essa técnica é comum quando o indivíduo busca compreender algum evento que gerou trauma e/ou confusão. Em seus estudos, o psicólogo James Pennebaker (1986) investigou o entendimento de situações traumáticas através da escrita. Ele constatou que esses eventos estão, em grande parte, relacionados a situações de abuso, nas quais os envolvidos sentem medo e culpa, de modo que não conseguem confidenciar o(s) ocorrido(s) a outro(s) indivíduo(s). Além disso, o não falar pode estar associado a doenças. Quanto menos se relata, maior a chance do indivíduo ruminar sobre a morte. Já os que relatam, não só têm mais chances de compreender melhor a si mesmos, como também conseguem reduzir stress.

Lenu não se sente traumatizada com a perda da virgindade. Por outro lado, por ter tido relação com um homem mais velho, casado e com filhos de sua faixa etária, ela não pôde confidenciar o ocorrido a alguém. Em momentos como este, o ato de escrever se mostra como uma possibilidade de reflexão e desabafo. Outro benefício de relatar sua história é a inversão de papéis dos sujeitos. O indivíduo que antes se via na situação de objeto passa a ser o autor da narrativa, exercendo o poder de escolha sobre o que e como relatar, podendo modificar a história a seu bel-prazer. Isso ocorre no processo criativo de Lenu:

““[...]contei um pouco sobre Nápoles e o bairro. Depois mudei nomes, lugares e situações. Depois imaginei uma força obscura escondida na vida da protagonista, uma entidade que tinha a capacidade de soldar o mundo a sua volta com as cores do maçarico: uma calota azul-violácea onde tudo ia às maravilhas, espalhando centelhas, mas que logo se dessoldava, cindindo-se em fragmentos cinza e desprovidos de sentido.” (FERRANTE, 2015, p. 433).

É interessante observar como a autora se sente durante após o processo da escrita. Lenu relata que escreveu a obra em vinte dias, “um lapso de tempo em que não vi ninguém, saía apenas para andar e comer.” Percebe-se que houve uma grande absorção e engajamento de Lenu ao escrever sua primeira história. Se faz necessário mencionar que nessa época Lenu vivia sozinha, num quarto universitário, no qual podia usufruir de boas condições para produzir: um

espaço todo seu, incluindo silêncio, zero interrupções de terceiros e acesso a livros. “No final reli algumas páginas, não gostei e deixei de lado. Entretanto me senti mais tranquila, como se a vergonha tivesse passado de mim para o caderno.” Como aponta Pennebaker, o indivíduo que revisita situações conflitantes através da autonarrativa tem mais chances de diminuir o stress. Nota-se que com Elena não foi diferente, pouco antes de transformar sua experiência em narrativa, ela sentia perturbação e incômodo.

Pelo fato de namorar o filho de um casal de intelectuais influentes, Lenu consegue um contrato editorial para publicar o romance. Durante esse processo, um ocorrido curioso acontece: Lenu encontra a oportunidade de reler *A fada azul*, livro escrito por Lila enquanto criança, e experiencia novamente o efeito que a genialidade da amiga tem sobre si, como ela mesma relata: “Mas já na primeira página comecei a sentir dor no estômago e logo me cobri de suor. E somente no final admiti aquilo que eu tinha percebido já nas primeiras linhas. As paginazinhas infantis de Lila eram o coração secreto do meu livro.” (FERRANTE, 2015, p. 454). É interessante pensar que mesmo estando prestes a publicar sua primeira obra, Lenu credita sua criação ao talento da amiga. É inegável o impacto que a amizade com Lila tem sobre a produção literária de Lenu, que só se desapega da preocupação de agradar à amiga quando ambas atingem a velhice, ao final de *História da Menina Perdida* (2017), última obra da tetralogia.

Em *História de quem foge e de quem fica* (2016), Lenu enfrenta outros desafios como escritora. Enquanto celebra o sucesso de sua obra, dúvida da sua própria capacidade de escrever outro romance algum dia. Em *História do Novo Sobrenome* (2015), ao entregar o manuscrito ao seu namorado, ela faz “É um romance”, esclareci, “um unicum: cópia única, única tentativa, única rendição. Não vou escrever nunca mais.” (FERRANTE, 2015, p. 435). Percebe-se que sua primeira produção é realizada através de um fluxo. Isso não ocorre em seus outros escritos, que passam a ser mais planejados, em função de possuírem um caráter político também.

Lenu, então noiva, aos 23 anos, passa a se envolver em sindicatos de trabalhadores e grupos de estudos com militantes feministas e comunistas. Nesse período ela usufruiu de sua fama para publicar artigos em jornais como o *Unità*. Para produzir esses artigos, ela estuda a situação política e econômica da cidade, além de escrever alguns deles em parceria com Lila (que se nega a assinar as produções). Após se casar, por outro lado, Lenu enxerga-se numa situação diferente. Acaba engravidando logo, pois seu marido se expressa contrariado ao uso da pílula anticoncepcional. Mesmo sobrecarregada com uma bebê pequena e todas as responsabilidades do lar que são jogadas para ela, Lenu escreve um artigo e busca publicá-lo, mas ele acaba sendo recusado, pois parecia “vazio”. “Assim, as coisas que eu escrevia perderam

energia, tentava apenas exibir minha habilidade formal e acabava em arabescos desprovidos de substância” (FERRANTE, 2016, p. 436). Lenu se culpabiliza por não expressar a mesma vivacidade em sua escrita, em função de não participar mais de maneira ativa na vida política da cidade. Ao invés de compreender suas limitações como ser humano, Lenu se sente responsável por não conseguir dar conta do lar, resolver os problemas das filhas e estabilizar sua carreira. Esses sentimentos são apontados por Chodorov & Contratto (1992), ao descortinar as fantasias sobre esse ser imposto, quase mitológico que seria a mãe perfeita, que consegue equilibrar tudo, é invencível, impassível, não comete erros, ama e se sacrifica por seus filhos.

Pressionada para alimentar a editora com novidades, Lenu, então grávida e com uma filha pequena, concentra seus esforços na construção de um novo romance, desta vez retratando os conflitos de Nápoles, as máfias, a violência. No período que antecede a produção do segundo livro, ela realiza muitas ligações telefônicas para Lila, a fim de reconstruir acontecimentos passados através de suas memórias. São momentos de muita reflexão, como uma busca para entender o que foi real e o que foi apenas brincadeira de criança.

E assim que terminei a ligação tentei pôr uma ordem em nossa conversa, reconstruindo as passagens a que Lila me conduzira, fundindo passado e presente, do assassinato do pobre Dario ao do agiota, até Manuela Solara. Foi difícil pegar no sono, fiquei remoendo aquilo demoradamente. Senti com nitidez cada vez maior que aquele material podia ser como uma margem da qual me lançar para capturar uma história. Nos dias seguintes misturei Florença e Nápoles, os tumultos do presente com as vozes distantes, o conforto de agora e o esforço que tinha feito para romper com minhas raízes, o terror de perder tudo e o fascínio da regressão. De tanto pensar no assunto, me convenci de que poderia tirar um livro dali. Com dificuldade, entre rumações contínuas e dolorosas, enchi um caderno quadriculado construindo uma trama de violências que amarrava os últimos vinte anos. (FERRANTE, 2016, p. 259)

Ao concluir a escrita da obra, Lenu envia o texto para sua sogra, Adele, em busca de uma opinião, mas Adele desaprova o trabalho, considerando-o impubliável. Lenu não procura uma segunda opinião e desiste de publicá-lo. Porém, Lenu mantém o seu manuscrito. A terceira obra escrita por Lenu é construída por um processo semelhante ao dos artigos de caráter mais político. Desencantada com seu relacionamento, Lenu experimenta novas perspectivas ao interagir com sua cunhada, Mariarosa e suas amigas. Mariarosa é professora universitária e participa de rodas de conversa, eventos e debates sobre a libertação feminina (tanto a nível sexual quanto intelectual). Lenu passa a se inserir nesses espaços, quando possível. Ela começa a ler obras escritas por feministas italianas, nas quais o discurso subverte a lógica patriarcal, questionando o papel da mulher na sociedade. Lenu relê também clássicos literários escritos por homens, a fim de investigar a situação das mulheres em tais obras. É inspirada nesses encontros e nessas leituras que o terceiro livro de Lenu ganha forma, possuindo um caráter mais

ensaístico. Na mesma época, Nino se reaproxima de Lenu, pois assim como ela, ele também se tornou um intelectual, e é amigo de seu marido. Eles passam a ter conversas intelectualmente estimulantes e compartilham teorias. A volta de Nino na vida de Lenu age como um combustível para que ela produza, pois dessa vez, a aprovação desejada não é de Lila ou Adele, mas sim dele. Ela lhe entrega o manuscrito para obter alguma opinião e recebe muitos elogios. Esta obra é publicada primeiro na França, juntamente com uma edição do seu primeiro livro, que está prestes a receber sua primeira versão em francês.

Após essa publicação, Lenu engravida de sua terceira filha, dessa vez de Nino. Ela passa a viver um turbilhão de emoções, o que acarreta num bloqueio artístico temporário em um momento no qual ela precisa publicar para então receber dinheiro. Impulsivamente, ela envia ao seu editor sua segunda obra escrita, o romance abortado após ter sido rejeitado por Adele. A editora, assim como Adele (que julgou tratar-se de uma obra nova ou modificada), aprova a obra. A partir dessa publicação, Elena começa a consolidar seu nome como escritora, tornando-se reconhecida por retratar problemas sociais da cidade de Nápoles. Os processos criativos de Lenu mencionados na obra final são expostos de forma menos aprofundada. Eles se assemelham muito à escrita do segundo livro, com a diferença de que a cada obra, ela amadurece mais o seu processo de pesquisa e, imagina-se, desenvolve melhor a escrita.

Conclui-se então que através da publicação de sua primeira obra, Lenu muda seu status social. Ela ganha seu próprio dinheiro, tira sua carteira de motorista, ajuda alguns familiares e compra seu próprio carro, atingindo maior independência financeira. Além de tudo, recebe um certo prestígio dentro do seu bairro de origem pois passa a ser considerada importante por ter estudado e publicado um livro. Intui-se também que Lenu dificilmente teria atingido tais feitos se não tivesse tido todas as oportunidades que surgiram em seu caminho. De algum modo, ela atravessa barreiras, reivindica seu espaço e se insere em camadas sociais mais elevadas, mas sem deixar de olhar para a realidade e os percalços enfrentados pela vizinhança do bairro. Por fim, a tetralogia de Elena Ferrante nos convida a refletir sobre as questões sociais e os desafios que as mulheres vêm superando ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ALCOTT, Louisa May. *Mulherzinhas* (1868). London: Penguin, 2019.

CASTRO, Irene Danowski Viveiros. *Os devires na Série napolitana de Elena Ferrante: uma leitura a partir de Deleuze e Guattari*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, 2017.

CHODOROV, Nancy; CONTRATTO, Susan. “*The Fantasy of the Perfect Mother*”. In THORNE, Barrie.; YALOM, Marilyn. (Org). _____Rethinking the family: some feminist questions. Boston: Northeastern University Press, 1992, p. 191-214.

DESALVO, Louise. *Writing as a way of Healing: How telling our stories transform our lives*. Boston: Beacon Press, 1999.

FERRANTE, Elena. *A amiga genial: infância, adolescência*. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.

_____. *História do novo sobrenome*. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

_____. *História de quem foge e de quem fica*. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

_____. *História da menina perdida*. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

PENNEBAKER, J; BEALL, S. *Confronting a Traumatic Event: Toward an Understanding of Inhibition and Disease*. In: Journal of Abnormal Psychology, 1986.

WOOLF, Virginia. “Profissões para mulheres” (1931). In: Profissões Para Mulheres e Outros Artigos Feministas. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2012 pp. 9-19.

_____. *Um teto todo seu*. (1929) São Paulo. Tordesilhas, 2014. Tradução de Bia Nunes de Sousa.

REFLEXÕES SOBRE RAÇA E GÊNERO NA PERFORMANCE MUSICAL

Dra. Patrícia Pereira Porto (UCS)

INTRODUÇÃO

Historicamente, os papéis sociais estabelecidos aos homens e mulheres, brancos e negros, foram e continuam sendo refletidos nas práticas musicais. Pode-se citar como exemplo os estereótipos de que composição é uma atividade predominantemente masculina, que alguns estilos de música popular são interpretados apenas por negros, que determinados instrumentos não devem ser executados por mulheres, e assim por diante.

Partindo de uma abordagem interseccional, este artigo utiliza a performance musical como exemplo para discutir os papéis exercidos por gêneros e raças na música e suas relações com repertórios e práticas musicais específicas, demonstrando que as delimitações sociais impostas às classes, raças e gêneros são também impostas à prática musical. Para tanto, será utilizado como ponto de discussão a performance do violão de concerto, cuja tradição e simbolismo são associados a uma prática masculina e branca, não apenas pelo instrumento musical, como também pelo repertório interpretado. Em mãos de mulheres, o violão é ressignificado. Em mãos de mulheres negras, é transgredido.

Considerando que a performance musical reflete as mesmas estruturas de controle e opressão que são observadas na esfera social, já que o Estado interfere, direta e indiretamente, no que é permitido às raças e gêneros em suas práticas musicais, este artigo está dividido em duas partes: a primeira, apresenta uma breve discussão sobre a interseccionalidade como importante ferramenta metodológica na compreensão sobre os processos sistêmicos envolvidos na discriminação de raças, classes e gêneros; e a segunda parte, busca demonstrar de que forma essas estruturas determinadas em esfera política e social se repetem na performance musical.

INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, RAÇA E POLÍTICA

Para Ângela Davis, o feminismo deve “envolver uma consciência em relação ao capitalismo, ao racismo, ao colonialismo, às pós-colônias, às capacidades físicas, a mais gêneros que jamais imaginamos, a mais sexualidades do que podemos nomear.” (DAVIS, 2018, p. 99). Para a autora, no contexto social em que vivemos, raça, classe e gênero são inseparáveis. Os esforços teóricos e práticos devem ser realizados no sentido de compreender como acontecem as intersecções e interconexões entre eles. (DAVIS, 2018, p. 21). Dessa forma, os

movimentos de luta pelos direitos humanos, igualdade racial, identidade de gênero e feminismo precisam dialogar e estabelecer interconexões. Essas lutas estão vinculadas e só conseguirão avançar se houver uma maior compreensão sobre as relações entre elas. Por esse motivo, este artigo pretende contribuir com a discussão sobre a importância da interseccionalidade na luta pela emancipação.

Estamos vivendo, talvez mais do que em épocas anteriores, um momento em que o individualismo se sobrepõe ao pensamento crítico e ao exercício da empatia. Por esse motivo, se não houver um trabalho de conscientização, que não deve ficar restrito apenas à discussão acadêmica, no sentido de entender que o sofrimento do outro também é o nosso sofrimento, que as situações de opressão não se restringem apenas ao gênero, ou à raça, ou à classe, e de compreender que a opressão é sistêmica, nenhuma luta irá avançar. Para Davis,

Nossas histórias nunca transcorrem isoladamente. Não podemos contar de fato aquelas que consideramos ser nossas histórias sem conhecer as outras narrativas. E, com frequência, descobrimos que essas outras narrativas são, na verdade, nossas próprias narrativas. [...] Desse modo, não podemos fingir que não conhecemos as conjunturas de raça, classe, etnicidade, nacionalidade, sexualidade e capacidade. (DAVIS, 2018, p. 124).

Conforme exposto acima, parte-se do princípio que não é possível discutir gênero sem discutir raça e classe. Para Davis, a própria construção do conceito de gênero está enraizado “em um leque de construções sociais, políticas, culturais e ideológicas. Não é uma coisa só. Não há uma definição única, e certamente o gênero não pode ser descrito de forma adequada como estrutura binária em que o 'masculino' é um polo, e o 'feminino', o outro.” (DAVIS, 2018, p. 97). Por esse motivo, devemos ter cautela na utilização do conceito de 'gênero' de forma a não provocar reducionismos epistemológicos. Além disso, é importante salientar que a discussão sobre o feminismo envolve muito mais do que a discussão sobre igualdade de gênero. Para Davis,

O feminismo não nos ajudou apenas a reconhecer uma série de conexões entre discursos, instituições, identidade e ideologias que tendemos a examinar separadamente. Ele também nos ajudou a desenvolver estratégias epistemológicas e de organização que nos levam além das categorias “mulher” e “gênero”. As metodologias feministas nos impelem a explorar conexões que nem sempre são aparentes. E nos impulsionam a explorar contradições e descobrir o que há de produtivo nelas. O feminismo insiste em métodos de pensamento e de ação que nos encorajam a uma reflexão que une coisas que parecem ser separadas e que desagrega coisas que parecem estar naturalmente unidas. (DAVIS, 2018, p. 99).

Atualmente existe uma efervescência nas discussões sobre as políticas públicas relacionadas aos gêneros e às desigualdades sociais, discussões estas que estão acontecendo

tanto em âmbito nacional quanto mundial. Entretanto, diversos autores têm alertado para as possíveis consequências do atual conservadorismo político que está se estabelecendo a nível mundial, que ameaça as transformações sociais e conquistas de direitos obtidas nas últimas décadas. Para Flávia Biroli, “no Brasil e em toda a América Latina reações conservadoras se avolumam após décadas de transformações sociais e conquistas de direitos.” (BIROLI, 2018, p. 134). A autora argumenta que, no Brasil, a atuação dos políticos conservadores na suposta defesa da família em nada tem a ver com a preocupação em tornar os laços familiares mais sólidos, mas sim de restringir a pluralidade dos arranjos familiares e de promover o retorno do controle de determinados padrões sociais que já haviam sido superados a partir do início do ciclo democrático com a Constituição de 1988. (BIROLI, 2018, p. 16).

Recentemente, Judith Butler escreveu um breve artigo na revista *New Statesman America*, no qual alerta para o fato que em diversos países do mundo estão acontecendo movimentos contra a chamada “ideologia de gênero”, e que o discurso de alguns candidatos às eleições nestes países abordava os “papéis de gênero”. Conforme a autora,

Nos últimos anos, protestos na Europa, na América Latina e em outros lugares contestaram uma “ideologia de gênero”. Eleições na França, Colômbia, Costa Rica e Brasil giraram em torno de afirmações dos candidatos sobre papéis de gênero. Nos Estados Unidos, tanto católicos como evangélicos fizeram oposição a um conjunto de posições políticas alhures conhecidas como “teoria de gênero” ou “ideologia de gênero”: os direitos de pessoas trans nas forças armadas, os direitos ao aborto, casamento gay, lésbico e trans, feminismo e outros movimentos a favor de igualdade de gênero e liberdade sexual. (BUTLER, 2019, S/N)

Segundo Butler, esse movimento mundial contra a “ideologia de gênero” começou em 2004, quando o “Pontifício Conselho para a Família escreveu uma carta aos Bispos da Igreja Católica assinalando o perigo em potencial representado pelo 'gênero' de destruir os valores femininos importantes para a Igreja; de fomentar conflito entre os sexos; e de contestar a distinção hierárquica e natural entre macho e fêmea, na qual se baseiam os valores familiares e a vida social.” (BUTLER, 2019, S/N).

Apesar desses movimentos de retrocesso, a luta pela mudança das convenções e pela construção de um mundo em que todos possam viver para além das normas de gênero se fortalece. Butler comenta que somos construídos de maneiras que não escolhemos, que somos tratados de acordo com a designação de gênero que nos foi predeterminada, mas que precisamos compreender que sexo e gênero são construídos na teia entre determinismo e liberdade. (BUTLER, 2019, S/N) E para tanto, é importante que se ensine sobre gênero e sobre respeito. Só assim será possível diminuir o sofrimento e a desigualdade. Para a autora,

Em última análise, a luta por igualdade de gênero e liberdade sexual almeja diminuir o sofrimento e reconhecer as diversidades, encarnadas e culturais, das nossas vidas. Ensinar gênero não é doutrinação: não se diz a uma pessoa como viver; esse ensino abre a possibilidade de pessoas jovens encontrarem seus próprios caminhos em um mundo que, recorrentemente, confronta-os com um espectro estreito e cruel de normas sociais. Afirmar a diversidade de gênero não é, portanto, destrutivo: afirma-se a complexidade humana e se cria um espaço para que pessoas encontrem seus caminhos dentro dessa complexidade. (BUTLER, 2019, S/N).

Ensinar sobre gênero, sobre igualdade e sobre respeito é uma das principais vias para a mudança dessas convenções. As políticas públicas também são fortes aliadas no sentido de educar e provocar mudanças sociais. No Brasil, foram criados setores públicos relacionados à defesa dos direitos da mulher e igualdade racial. Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres no Governo Federal, órgão vinculado à Secretaria do Governo da Presidência da República. Posteriormente, outras políticas foram criadas no sentido de discutir e melhorar a situação de desigualdade no país, tais como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, também em 2003, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, em 2016, assim como demais criações no Governo Federal, e nas estâncias Estaduais e Municipais, que visam um maior poder de decisão e condições de trabalho. (GODINHO; SILVEIRA, 2004).

Percebe-se um movimento de retrocesso em relação às conquistas obtidas no Brasil e em diversos países do mundo no que se refere à defesa dos direitos humanos, igualdade racial e de gênero, respeito à diversidade e liberdade. Durante a história da humanidade, há épocas em que a luta pela liberdade obtém suas conquistas, conquistas estas que muitas vezes são “permitidas” pelo próprio estado, visto a necessidade de diminuir o índice de rebeldia e possíveis confrontos. Entretanto, essas conquistas frequentemente “fogem ao controle” e representam “risco ao Estado”. O conservadorismo e autoritarismo podem ser vistos como uma tentativa de retomar o controle.

GÊNERO E RAÇA NA PERFORMANCE MUSICAL

Diversas pesquisas sobre a relação entre música, corpo e gênero vêm sendo realizadas. Essas pesquisas consideram aspectos distintos da performance musical e sua relação com o corpo, trazendo abordagens feministas, raciais, homossexuais e transgêneras. Dentre as inúmeras temáticas desses estudos, encontram-se discussões sobre composição, performance, estilos musicais, repercussão social, simbolismo, e demais aspectos.

É importante comentar que muitos dos estudos sobre música e gênero fazem alusão à relação que existe entre o estilo musical da composição e/ou performance com o índice de

participação de distintos gêneros e raças nesses estilos. Assim, é possível estabelecer que não basta apenas averiguar a participação de homens ou mulheres, brancos, negros, indígenas ou muçulmanos, heterossexuais, homossexuais ou transgêneros em determinadas práticas musicais, sem considerar que existem “espaços musicais” em que se tem uma maior participação de gêneros diversos, enquanto outros “espaços musicais” são predominantemente ocupados por homens brancos. Dito de outra forma, os estudos de gênero e música precisam considerar aspectos sociais e culturais dos estilos musicais em sua relação com as pessoas que os praticam.

Catarina Domenici faz uma análise simbólica sobre os papéis sociais e culturais da música erudita e da música popular. Segundo a autora, a necessidade de distinção entre as duas práticas musicais serve para assegurar à notação musical o controle da razão sobre o mundo natural, controle esse que desaparece na performance, que se manifesta como música corporificada. Segundo Domenici:

Contudo, na performance, o texto desaparece, sobrando apenas a música corporificada. Com isso, as fronteiras entre as classes sociais, colonizadores e colonizados, masculino e feminino ameaçam entrar em colapso. [...] A garantia do controle depende, em última instância, daquele que executa a notação. Este deve preservar, através do corpo domesticado, as fronteiras entre escrita e oralidade, criador e reproduzidor. Afinal, o que seria da autoridade do marido, se não houvesse a submissão e a fidelidade da esposa? (DOMENICI, 2013, p. 91)

Como pode ser observado acima, Domenici faz uma distinção entre composição e performance, comparando o respeito ao texto musical, que é característico na performance da música erudita, com a “domesticação e submissão” geralmente associados à figura feminina. Por outro lado, a performance enseja a transgressão, pois está no limite entre quem cria e quem reproduz, constituindo-se como música corporificada.

Esses simbolismos citados por Domenici se relacionam com a representação e aceitação social de mulheres intérpretes. No que se refere à performance feminina do violão, é possível observar que a diferença entre a recepção social e prática do instrumento não apenas está associada à famosa bipartição homem-mulher, como também está associada ao estilo musical no qual o violão é utilizado. Se considerarmos a história do violão no Brasil, podemos observar que existe uma significativa diferença no que se refere à prática do violão por mulheres que interpretavam canções populares, em relação à prática do violão por mulheres que interpretavam repertório erudito. No caso das mulheres intérpretes de canções populares, estas geralmente cantavam e se acompanhavam ao violão. Devido ao fato que a canção começou a se popularizar no momento de culto à voz, que atinge seu auge na década de 20, a recepção

social e a prática de canções por mulheres que se acompanhavam ao violão foi relativamente grande. (NOGUEIRA; PORTO, 2007, p. 10).

Por sua vez, no que se refere ao violão de concerto, a associação da mulher com o instrumento acaba adquirindo um aspecto de transgressão, já que a prática do instrumento no Brasil foi encarado até o início do século XX como algo marginalizado e diretamente associado aos homens de classe baixa. Por outro lado, a associação da figura feminina na interpretação de um instrumento amaldiçoado também poderia adquirir um aspecto de redenção através da associação à prática feminina. (NOGUEIRA; PORTO, 2007, p. 10).

É importante comentar que nem toda performance feminina do repertório erudito era vista com desconfiança pela sociedade. Pelo contrário, isso dependia do instrumento a ser executado e da classe social e econômica a qual a mulher pertencia. De acordo com a concepção positivista do final de século XIX e começos do século XX, a mulher era a responsável pela educação dos filhos e deveria ser capaz de bem realizá-la. Para tanto, as mulheres da aristocracia deveriam saber tocar piano, que era símbolo de refinamento e boa educação. Porém, salienta-se que a performance musical por mulheres da aristocracia só era aceitável se realizada apenas no âmbito familiar e em pequenas reuniões sociais, tais como os saraus. Conforme Catarina Domenici,

De acordo com Leppert, os homens eram encorajados a desenvolver uma relação teórica com a música, compreendendo seus aspectos científicos e estéticos através da contemplação silenciosa. A prática musical era reservada às mulheres, sendo esperado que aprendessem a tocar um instrumento (preferencialmente de teclas) como forma de entretenimento doméstico desprezioso, pois lhe era vedado desenvolver seus talentos para não competir com o seu marido aos olhos dos outros. (DOMENICI, 2013, p. 93).

As poucas mulheres que se aventuravam na vida de concertista geralmente eram acompanhadas pelo pai ou marido. Pode-se citar como exemplo o caso da violonista espanhola Josefina Robledo, concertista que veio ao Brasil em 1917 e aqui viveu por aproximadamente cinco anos, que era acompanhada pelo violoncelista Fernando Molina. Apesar de não ser casado com Josefina Robledo, Molina era muitas vezes citado pela imprensa como “esposo” da concertista. Devido ao fato que Robledo viajava por diversos lugares, uma companhia masculina representava a proteção necessária para conter a “maledicência” ou o assédio resultante de sua posição de artista. (NOGUEIRA; PORTO, 2007, p. 8).

Esse breve histórico da participação das mulheres na performance do violão no Brasil no início do século passado tem como objetivo discutir sobre a morosidade nas mudanças sociais e culturais no que se refere à conquista da emancipação e liberdade. Atualmente, o

número de mulheres concertistas de violão no Brasil e no mundo aumentou consideravelmente. Concertistas como Sharon Isbin e Ana Vidovic obtiveram repercussão e reconhecimento internacional. Porém, não se pode desconsiderar o fato que o número de mulheres intérpretes de violão de concerto ainda é exponencialmente menor do que o número de homens violonistas. Além disso, é importante considerar que o índice de homens negros concertistas de violão é muito menor do que o de homens brancos, e mulheres negras concertistas de violão são praticamente uma raridade.

O que esses dados nos dizem sobre a igualdade de oportunidades entre brancos e negros, homens e mulheres? O que nos diz sobre o elitismo cultural relacionado às classes econômicas e sociais? As lutas das últimas décadas, sejam pela igualdade racial ou de gêneros, conseguiram muitos espaços e muitas conquistas. Mas a cada vez que nos deparamos com dados como os citados acima, que em um primeiro momento podem até parecer irrelevantes, já que estamos falando de um nicho muito reduzido que é o da música de concerto, percebemos que, não importa o quão reduto seja o nicho, ainda há muito trabalho a ser feito.

Domenici parafraseia Simone de Beauvoir ao dizer que “ninguém nasce um músico erudito, mas torna-se um”. Considera que o processo de formação de um instrumentista da música ocidental de concerto não apenas exige o domínio de habilidades e da técnica instrumental, como a imersão nessa cultura com todos os seus traçados biológicos. (DOMENICI, 2013, p. 89). A autora se utiliza das análises iconográficas de Leppert para argumentar que a música “erudita” foi sempre utilizada como afirmação do poder sociopolítico através de um controle sobre o som e sobre o corpo, e que se constitui como uma metáfora para a ordem social determinada pelas classes dominantes. (DOMENICI, 2013, p. 90). Sendo assim, é possível considerar que a relação de controle das classes dominantes afeta inclusive as práticas musicais permitidas a determinados gêneros e raças. A composição é um papel geralmente atribuído ao homem branco, por estar diretamente relacionado à razão e ao desejo de controle da natureza. Já a performance “representa uma ameaça à autoridade patriarcal, sendo consistentemente associada ao 'gênero feminino, ao Outro, e frequentemente ao inimigo'.” (LEPPERT, 1993, p. 65 apud DOMENICI, 2013, p. 90)

Essas questões sobre as permissões de espaços e de ações para as pessoas, ou seja, sobre aquilo que o Estado permite que apenas alguns façam, sobre aquilo que é determinado como papel social adequado para cada raça e gênero na sociedade, encontram-se em incontáveis âmbitos, e geralmente pelo fato de esses processos de discriminação serem tão redutos e “discretos”, passam despercebidos, pois são apenas “pessoas comuns em situações comuns”.

Há poucos anos o movimento feminista brasileiro teve uma importante participação no

sentido de exigir que a justiça julgasse o caso do assassinato de uma violonista como feminicídio. Mayara Amaral, que recém havia concluído o mestrado em música na Universidade Federal de Goiás, cujo tema de dissertação era sobre mulheres compositoras para violão, foi assassinada com golpes de martelo em um motel. Mayara foi assassinada por um homem com quem se relacionava há pouco tempo, o que aumentou o julgamento social sobre a vítima e dificultou a aplicação da legislação. Segundo Katarini Miguel, Tainá Jara e Lynara de Souza,

Nesse caso, constatamos que, além de ser morta, Mayara passou por um processo de violência institucional, comum em casos de feminicídio. Foram explorados fatos da vida íntima e, principalmente, do comportamento sexual da vítima. Não se preservou sua privacidade, com isso ela foi revitimizada na violação de seu direito à memória, levando a um processo de linchamento moral que causou extremo sofrimento aos amigos e familiares. (MIGUEL; JARA; SOUZA, 2018, p. 77)

Para as autoras, o fato de a vítima não ter um relacionamento convencional com o assassino dificultou o enquadramento do caso como feminicídio. Segundo elas, a dificuldade da aplicação da lei “está no apego a padrões sociais e a determinados comportamentos que se ditam como legítimos para as mulheres. Se mulheres subvertem essa escala social, é como se merecessem ser punidas e perdessem o direito à defesa.” (MIGUEL; JARA; SOUZA, 2018, p. 77).

Em um primeiro momento, o caso foi caracterizado como latrocínio, já que o suspeito roubou o carro e diversos pertences de Mayara. Para as autoras, foi o movimento feminista nas redes sociais e, principalmente, uma carta aberta publicada pela irmã da vítima que provocou uma mudança no discurso da imprensa e um novo julgamento do caso. (MIGUEL; JARA; SOUZA, 2018). Em janeiro de 2019 o Tribunal de Justiça negou retirar as qualificadoras feminicídio e motivo fútil no caso do assassinato e negou a alegação de insanidade mental da defesa. O réu será acusado pelo crime de feminicídio.

O caso de Mayara está aqui sendo citado para demonstrar como as convenções sociais não apenas ditam a forma como cada sujeito pode e deve viver e agir em seus “papéis de raça e gênero” como, inclusive, que determinam a importância dada à morte de cada indivíduo. Provavelmente, se não fosse pelos movimentos sociais feministas e dependesse somente da ação da imprensa e justiça, Mayara seria apenas mais uma estatística. E agora praticamente já o é, pois a quantidade de informações que se tem sobre ela na imprensa e até mesmo nas redes sociais, que antes tiveram importante papel no enquadramento de seu assassinato como feminicídio, hoje é extremamente reduzida.

Ações políticas como a retirada da perspectiva de crítica de gênero pela bancada religiosa do governo no texto final da lei do Feminicídio, que substitui gênero pela expressão “condição do sexo feminino”, diminui a gravidade dos crimes e acentua a ideia de que sexo é um conceito biológico e natural, ignorando as construções sociais e relações desiguais que resultam em ações violentas.(MIGUEL; JARA; SOUZA, 2018).

Em janeiro de 2018, a revista *Guitar Player* lançou uma reportagem sobre mulheres guitarristas, citando cinquenta (50) mulheres que ficaram conhecidas por sua performance na guitarra – instrumento geralmente associado ao universo masculino - seja guitarra elétrica ou clássica (violão). Dentre todas as mulheres citadas, apenas seis (6) eram negras: Deborah Coleman, Elizabeth Cotten, Kat Dyson, Bibi Macgill, Memphis Minnie e Sister Rosetta Tharpe. Importante destacar que nenhuma destas seis guitarristas negras era intérprete de guitarra clássica (violão).

Conforme comentado anteriormente, a construção dos estereótipos relacionados à performance musical feminina não apenas está relacionada ao instrumento musical em si, como também se relaciona ao estilo musical envolvido na performance. Ainda hoje, o número de intérpretes mulheres de violão de concerto é significativamente menor do que de intérpretes masculinos. Entretanto, se considerarmos as mulheres negras, a situação chega a ser alarmante.

Ao realizarmos uma busca sobre mulheres negras intérpretes de violão clássico, temos muita dificuldade em encontrar resultados. Atualmente, as duas mulheres negras que têm se destacado no cenário mundial do violão clássico são a brasileira Gabriele Leite, que tem ganhado alguns concursos de violão, como o concurso Souza Lima em 2018, e a também brasileira Fernanda Primo, atualmente radicada em Paris, que interpreta repertório popular e erudito.

É possível estabelecer que as determinações do Estado sobre os espaços sociais, econômicos e culturais que são permitidos às classes, gêneros e raças interferem diretamente na performance musical. Essa interferência pode ser observada na construção de simbolismos, na recepção e aceitação social do corpo feminino em sua relação com o instrumento, assim como pode ser percebida nas convenções sociais e econômicas relacionadas aos estilos musicais. A música erudita pode ser considerada elitista. As relações culturais e sociais com a música erudita por parte dos negros e, principalmente, das mulheres negras, não são as mesmas que a dos brancos.

Cristiano Rodrigues atenta para o fato que as mulheres negras são vítimas de tripla opressão: raça, gênero e classe social. Para o autor, quando os estudos feministas se detém

apenas nas categorias gênero e classe, contribuem para as desigualdades sociais. (RODRIGUES, 2013, p. 3)

Rodrigues alerta para os problemas advindos de um “feminismo branco” e, ao revisitar diversas autoras, lembra que o ressurgimento do “movimento feminista nos anos 1970 traz consigo um conjunto de pautas quase que exclusivamente focadas nos processos de democratização das relações intergênero, tornando-se, assim, prisioneiro da tentação da igualdade”. (RODRIGUES, 2013, p. 7) Assim, o movimento feminista ignorou por muito tempo – e em alguns casos, até hoje – as diferenças e desigualdades entre mulheres brancas e negras, assim como as experiências religiosas, de orientação sexual, dentre outros aspectos. (RODRIGUES, 2013, p. 7).

Ao citar Crenshaw, Rodrigues comenta sobre os riscos de se vincular o conceito de interseccionalidade à interpretações reducionistas e/ou essencialistas. Segundo Rodrigues,

O conceito de interseccionalidade, como foi originalmente formulado, permite dar visibilidade às múltiplas formas de ser mulher sem cair no reducionismo de um princípio unificador comum mas sem, contudo, resvalar para um relativismo que desloca as relações de poder envolvidas nas diversas formas de opressão, transformando-as em mero objeto de disputa discursiva. (RODRIGUES, 2013, p. 6).

O autor também discute sobre o “pouco entusiasmo” no Brasil pelas abordagens interseccionais, visto a baixa participação “de mulheres negras na academia brasileira, quer na condição de docentes/pesquisadoras ou de estudantes de pós-graduação”. (RODRIGUES, 2013, p. 9). O fato de que tivemos por muito tempo uma baixa participação de mulheres negras na academia é, obviamente, reflexo das determinações do estado sobre os “papéis de raça, classe e gênero”. O sistema impede que a maior parte das pessoas interessadas nas mudanças consiga sair de sua condição social e cultural preestabelecida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo teve como objetivo discutir os papéis atribuídos aos gêneros, classes e raças nas estruturas sociais a partir da ótica da performance musical. Tomando como referência a performance do violão de concerto, estilo geralmente associado à prática masculina e branca, não apenas pelo simbolismo associado ao violão, como também pelo repertório nele interpretado, ou seja, a “música erudita”, percebe-se que as estruturas sociais e econômicas se refletem nas práticas musicais.

É possível inferir que o acesso a determinados estilos, instrumentos e práticas musicais

é condicionado por fatores econômicos, políticos, históricos e culturais. Um exemplo disso é a composição de música erudita, que tem sido historicamente e culturalmente associada ao homem branco, por ser considerada uma atividade da razão, sendo a racionalidade uma atribuição dada ao gênero masculino. Já às mulheres, tradicionalmente consideradas “emotivas”, resta a “submissão” da interpretação musical das obras e das regras estabelecidas pelos homens (brancos) que as compõem. Da mesma forma, os estereótipos de que negros são bons intérpretes e compositores apenas da música popular, demonstra os espaços que são proibidos às raças e gêneros, e que a determinação desses espaços advém das estruturas econômicas e sociais. O repertório “erudito” é considerado elitista, sendo assim, restrito às pessoas que têm acesso a uma boa educação e a um bom ambiente cultural.

Apesar de vivermos numa época em que teoricamente tudo é acessível a todos, em que esses estereótipos já foram ou estão sendo desconstruídos, a realidade é que ainda reproduzimos as convenções históricas e discriminatórias, traços de uma tradição opressiva e patriarcal que ainda conduz as decisões políticas e culturais.

REFERÊNCIAS

- BIROLI, F. *Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BUTLER, J. *The backlash against “gender ideology” must stop*. In: New Statesman America. Londres. UK. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/2019/01/judith-butler-backlash-against-gender-ideology-must-stop>. Acesso em: 04 jan. 2019.
- DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DOMENICI, C. A performance musical e o gênero feminino. In: NOGUEIRA, I; FONSECA, S. (Org). *Estudos de gênero, corpo e música : abordagens metodológicas*. Goiânia/Porto Alegre : ANPPOM, 2013. p. 89-109.
- GODINHO, T; SILVEIRA, M. L. (org). *Políticas Públicas e Igualdade de Gênero*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2004.
- MIGUEL, K; JARA, T; Souza, L. A cobertura jornalística do caso Mayara Amaral: reflexões sobre um feminicídio anunciado. *Revista Comunicação e Inovação, São Caetano do Sul*, v. 19, n. 40, p. 71-88, mai/ago. 2018. Disponível em: <http://twixar.me/MP51>. Acesso em 15 jan. 2019.
- MOLENDÁ, M. 50 Sensational Female Guitarists. In: *Guitar Player*. Bath, UK. Jan. 2018. Disponível em: <https://www.guitarplayer.com/players/50-sensational-female-guitarists>. Acesso em 15 jan. 2019.

PORTO, P; NOGUEIRA, I. *Imagem e representação em mulheres violonistas: algumas reflexões sobre Josefina Robledo*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), XVII, São Paulo, Anais... 2007, p.1-12.

RODRIGUES, C. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. Florianópolis, 2013. Anais. Disponível em: <http://twixar.me/3Y51>. Acesso em: 03 jan. 2019.

PIRATEANDO OAKLAND: VIDEOGAME RUEIRO PARA 20XX

Pedro Paiva (UFRGS)

Este texto examina algumas características inaugurais do videogame brasileiro e latino-americano a partir da ideia de pirataria, que define um senso de clandestinidade que vamos extrapolar na busca por um tipo de desobediência decidida que nos ajude a contrariar os rumos tecnofascistas do videogame no mundo. Tais rumos estão definidos aqui como reação aos movimentos de esquerda e libertários que tomaram as ruas das cidades do mundo no começo da década de 2010. Proponho, portanto, que voltemos a buscar nas ruas as soluções dos problemas políticos que o capitalismo está causando através do abuso publicitário da internet, e que olhemos com atenção para o videogame que estava sendo levado às ruas no começo dessa década de lutas, e o que dele podemos piratear para 20XX.

Dois eixos conceituais que orientam essa pesquisa são, em Foucault, as heterotopias, que podemos compreender, em oposição às utopias, como realidades não-perfeitas que podemos criar hoje, sem que nos conformemos à normalidade nesse hoje. Em Milton Santos temos a sua definição de horizontalidade: uma dimensão viva da cidade que ora obedece à ordem, ora escapa dela por invisibilidades, malandragens e solidariedades.

Não é por uma autodeterminação criativa que o videogame surge no Brasil e não é por uma formalidade legal que ele se desenvolve. Ele nos chega como uma novidade cultural e tecnológica misteriosa, um mistério que é um pouco necessário no contexto das coisas que são contrabandeadas, mas que é também a sensação produzida pelo encontro da nossa ignorância com esses artefatos enviados de lugares hollywoodianos a um Brasil pré-internet.

Isso não significa que a origem informal do videogame no Brasil não tenha conquistado eventualmente um arranjo formal. Empreendimentos pioneiros como a Taito do Brasil, por exemplo, sempre tiveram a formalização no horizonte, e os caminhos gambiárricos da engenharia reversa adotada pela marca obedeciam muito mais a excentricidades do governo - como a lei de reserva de mercado ou a interpretação das máquinas como jogos de azar - do que a uma vontade louca de fazer as coisas de forma precária. Contudo, uma vez estabelecidos os procedimentos de drible dos mecanismos de controle, se abriam posições interessantes que permitiam praticar pequenas omissões e formar uma tradição bootleg no setor criativo da empresa - afinal, o governo jamais saberia exatamente como se dá o trabalho com o videogame, não seria capaz de diferenciar as violações de copyright de simples inserções nos gêneros de jogos estabelecidos - um jogo de nave não é sempre um clone de Space Invaders, mas como saber?

Isso, de algum modo, funda uma maneira brasileira de pensar o videogame, mais relacionada ao problema da distribuição do que da produção - sendo a nossa produção, na verdade, uma reprodução imitativa - muitas vezes imperfeita, até propositalmente imperfeita - das novidades estrangeiras. Essa posição abre também um espaço pequeno porém potente onde se pode realizar desvios autorais - seja a troca de um título ou de detalhes gráficos, enxertos de significado tímidos mas que nos permitem a assinatura local, intervenções meio crackers e próximas de um ethos pixador. Esse modo de fazer videogame se compõe de estratégias quase guerrilheiras que operam por invisibilidade e se beneficiam da ignorância dos olhares vigilantes. Pela engenharia reversa e pelo contrabando se funda o videogame brasileiro.

Com isso não estou dizendo, que fique claro, que na Taito do Brasil, no contrabando de cartuchos falsificados ou em outros empreendimentos informais ou semiformais da época exista um compromisso ou sequer um desejo revolucionário - o quase e o semi que tanto utilizo significam essa diferença que não pode ser ignorada na leitura deste texto. É inclusive mais fácil imaginar que um interesse pela conformação, por uma tranquilidade legal e sedentária, seja a ambição que orienta as iniciativas desse videogame inaugural. E, embora a pirataria rigorosamente informal se expresse como a busca improvisada por subsistência de uma classe trabalhadora desempregada - sem que isso signifique mais do que a busca pela tranquilidade - é realista pensar que as práticas semiformais de empresas do porte da Taito estejam orientadas simplesmente por uma busca do lucro e de um vanguardismo comercial, num estilo de pensar típico da burguesia emergente que se aproveita da precariedade, e não por uma postura rebelde e propositiva de uma outra realidade. Mas uma vez que está colocada a precariedade como condição de trabalho, e dela tiramos a razão que nos organiza culturalmente, é daí mesmo que, num desenvolvimento dialético, podemos tirar soluções que sejam finalmente revolucionárias. A construção de um videogame que seja radicalmente popular não deve ignorar as contradições de sua história.

O começo da década de 2010 foi marcado por uma retomada dos movimentos de rua e seus entrelaçamentos com as novas mídias digitais, entre eles o Occupy Wall Street estadunidense e todas as suas versões locais - também os Ocupas brasileiros - a Massa Crítica e a sua defesa de um urbanismo não voltado para o automóvel, o Movimento Passe Livre e seu projeto de mobilidade urbana sem catracas, a auto-evidente Defesa Pública da Alegria (marcada pelo famigerado episódio do fuleco inflável), e a popularização online das pautas e lutas anti-opressão nas suas várias expressões. Mesmo que os resultados políticos das jornadas de junho nos convidem a criticar as estratégias e princípios que as desenharam, não devemos abrir mão das suas preocupações originais e dos seus primeiros efeitos. Os desvios governistas e

mediáticos esvaziaram as ruas desse acúmulo crítico, e nossa tarefa deve ter mais a ver com a insistência na recuperação desse acúmulo do que com o abandono das características históricas do fenômeno.

O videogame não passou ileso por esse acúmulo. Os efeitos foram vários. Hoje nós vamos nos concentrar na cena queer do videogame independente estadunidense. Ela se estabeleceu como um dos momentos mais importantes da produção independente desta década - se não o mais importante. A produção dessa cena se define por algumas características, entre elas: ressignificação das tradições arcade, projeções autobiográficas nos mundos dos jogos, posicionamentos políticos explícitos no texto dos jogos e também pela recuperação da ficção interativa baseada em texto, um gênero abandonado pelo mainstream.

Foi em Oakland, em 2012, que aconteceu o encontro da cena queer do videogame independente com o movimento Occupy. Nesse contexto de redescoberta das ruas e das potencialidades contra-hegemônicas da internet, surge o OAK-U-TRON 201X (colaboração de Anna Anthropy, Alex Kerfoot e Mars Jokela): uma proposta de videogame manifestante que atravessa a cidade sobre rodas que não as do automóvel - sendo as rodas do automóvel apenas uma manifestação viril da obediência a uma cidade instrumental - mas rodas rebeldes que obstruem a passagem e abrem caminhos ao mesmo tempo. A máquina - e o jogo que Anthropy desenvolveu para ela - itineraram por uma série de espaços e situações, voltados à formação política e à divulgação do videogame de borda.

Não devemos confundir a resposta reacionária a todos os desenvolvimentos críticos da década com a prova final de que estávamos errados e falhamos. Estávamos certos e ainda estamos, mas a elaboração não terminou. Os que trabalham pela manutenção do status quo, ou seja, pela defesa violenta do capitalismo decadente, podem contar com a vantagem da velocidade, uma vez que a confirmação da miséria e do desequilíbrio não é intelectualmente trabalhosa. Não perdemos ainda, seguimos elaborando, e fatalmente isso tem seu tempo. A razão crítica obedece a um ritmo mais lento.

Estamos no último dos anos 201X e o carro do fascismo nos atropela nas ruas e na internet. O reacionarismo prejudicou a continuidade dos avanços que começamos a conquistar, e eventos como o gamergate acabaram isolando o videogame de possibilidades críticas radicais. Nossas esperanças foram devastadas. Tão nefasto é o quadro que nos satisfazemos com a mera constatação de que o videogame pode não ser péssimo se melhorar muito. Isso é pouco, precisamos insistir nas experiências mais cheias de imaginação. Como retomar os caminhos do videogame rebelde nessa conjuntura? A exemplo de Oakland, sugiro que coloquemos o

videogame na rua, sugiro que criemos um videogame rueiro. Pirateamos o OAK-U-TRON 201X e chegamos numa solução nossa.

A fliperamosfera é o projeto de videogame crítico que proponho para as cidades brasileiras e latino-americanas, por isso vou dedicar o restante do texto para defini-la. Tudo gira em torno dos gabinetes, esses objetos que são ao mesmo tempo uma plataforma de publicação de jogos e corpos estéticos por si só. A fliperamosfera seria uma rede de gabinetes espalhados pela cidade, acessíveis aos jogadores locais. Uma alternativa pública e coletiva ao videogame privado e individual. Os gabinetes são diferentes dos consoles porque comunicam, por suas qualidades plásticas - visuais e materiais - sua possibilidade de feitura artesanal. São, portanto, contra-industriais. A padronização de uma linha de gabinetes de mesmo nome é uma escolha de seus administradores, embora eu não recomende a padronização num nível de fidelidade industrial. É preferível que cada unidade seja o seu próprio modelo, e que suas características variem em função de diferenças na mobilidade ou nos modos de ocupação do espaço. Sim, um gabinete não é único e pode se desdobrar num conjunto de unidades - isso vai depender da abertura da cidade e da força dos responsáveis pelo gabinete.

Cada gabinete (e a partir daqui estou falando de cada gabinete como cada linha de gabinete, cada nome e proposta, de forma que direi “unidade” quando me referir a cada peça em separado) vai contar com um modelo de curadoria, o que significa um modelo de seleção e um ritmo de publicação de jogos. As unidades podem apresentar capacidades diferentes: a performance de uma unidade pode variar em função dos computadores e periféricos disponíveis para sua montagem, o que significa que a curadoria deve estar atenta a esse tipo de compatibilidade técnica.

As máquinas de fliperama, tradicionalmente, são dedicadas a um único jogo - ou a uma quantidade ridiculamente alta de jogos - de forma que nenhum dos dois tipos se presta muito bem para a divulgação. A abundância de títulos é interessante mas afoga os jogos menos populares na quantidade, enquanto o título único prende o gabinete ao conceito do jogo, como uma embalagem.

Não existe um lugar ideal para os gabinetes da fliperamosfera, mas eles provavelmente serão mais jogados em contextos não-gamers. Alguns lugares possíveis, apenas para refrescar a criatividade: bares, praças, centros culturais, sindicatos, feiras em geral, bancas de revista, bibliotecas e livrarias, galerias de arte, academias, escolas, calçadas, pátios, garagens, vagas de estacionamento, festivais de música, festivais tradicionais ou festivais de qualquer tipo, e a partir daqui eu deixo com a imaginação de vocês. O gabinete pode funcionar em itinerância ou ser completamente sedentarizado em um ou em vários locais.

Falávamos anteriormente do ethos pixador do videogame brasileiro inaugural. Podemos usar o pixo - um coletivo de pichadores - como analogia. Cada pixo se comunica com todos os outros pixos da cidade, de forma que se estabelecem relações de rivalidade ou afinidade, numa espécie de ganguismo estético que tende a pacificar - numa lógica mais autônoma de organização do poder - as disputas urbanas por território e atenção. A partir de alianças desse tipo o videogame também pode se organizar, criando rivalidades que confirmem o outro - o que é diferente de uma competição de mercado, de fundo genocida, que tende a apagar o outro e colocá-lo num lugar desumanizado de recurso disponível. É nesse sentido genocida que opera o algoritmo publicitário das redes sociais.

É importante observar que a fliperamosfera não é uma proposta nostálgica, e que não se trata de idealizar e recuperar de forma imitativa os fliperamas dos anos 80 e 90. Como disse, não devemos projetar, com anacronismo, um sentido revolucionário, crítico ou radical num videogame que apenas buscava o caminho do dinheiro num contexto de precariedade. Mas há potências, há fissuras de que podemos nos beneficiar. É menos sobre as intencionalidades e mais sobre os modos de organização.

A palavra que escolho, fliperamosfera, sugere um tipo de rede semelhante à da blogosfera de uma internet anterior às redes sociais. A blogosfera era um tipo de rede que se desenhava não por redundância publicitária, mas por avizinhamiento, associações determinadas pelo livre interesse, por assuntos que se cruzam, por hiperlink sem mediação corporativa. Nossa mobilidade é limitada offline pelas catracas e online pela publicidade. Ainda estamos lidando com o mesmo problema de 2013.

Colocar o videogame na rua significa questionar os seus contornos de cultura digital. O videogame se tornou uma arma importante de cooptação da juventude pela extrema direita justamente por estar condicionado aos algoritmos publicitários, por estar preso ao mundo digital tal como ele se organiza hoje. A identidade gamer foi uma construção que levou anos, e foi sempre uma construção publicitária e logística. O tipo gamer, um homem fascista sem habilidades sociais e cheio de ressentimento, é o resultado perfeito de décadas de investimento na manutenção de um público-alvo cada vez menos arriscado, mais estreito a cada geração. Uma cultura semidigital para o videogame pode colocar o digital em perspectiva, possibilitando comparações entre os fenômenos e situações online e offline, tornando a cooptação mais difícil, tornando a sedução fascista menos crível. A elaboração crítica nunca é uma linha reta, é no mínimo um ziguezague: entrada e saída do fluxo normal de acontecimentos, significação e ressignificação dos objetos com que nos deparamos no fluxo normal e fora dele. O público

buscando a sua confirmação ou o seu contraditório no privado e vice-versa. O feed, por outro lado, é uma linha reta, como uma rodovia que corta a cidade com indiferença.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Augusto. *A curiosa história da Taito no Brasil, 1968 - 1985*. Augustocampos.net, 2014. Disponível em: <<https://augustocampos.net/taito-brasil/>>. Acesso em: 05/11/2019;

COCKE, Taylor. *Occupy the Joystick: OAK-U-TRON 201X and Keep Me Occupied take DIY games to the people*. Engadget, 2012. Disponível em: <<https://www.engadget.com/2012/04/09/occupy-the-joystick-oak-u-tron-201x-and-keep-me-occupied-take-d/>>. Acesso em: 05/11/2019;

FERREIRA, Emmanoel. *A guerra dos clones: transgressão e criatividade na aurora dos videogames no Brasil*, Sessões do Imaginário, Porto Alegre, v. 22, n. 38, p. 72-84, 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/issue/view/1258>>. Acesso em: 05/11/2019;

FOUCAULT, Michel. *De espaços outros*. Estudos Avançados v. 27 n. 79, São Paulo, 2013;

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996;

SIMON, Matt. *Occupy Rolls Out Its Most Subversive Tech: A Mobile Arcade Game for the 99%*. Wired, 2012. Disponível em: <<https://www.wired.com/2012/03/oakutron/>>. Acesso em: 05/11/2019.

LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO E MEMÓRIA: A PALAVRA NA LÁPIDE

Ma. Rejane Fiepke Carpenedo (UFSM/CAPES)

LÍNGUA, SUJEITO E SENTIDO

... É necessário mais. É necessário compreender as palavras que jamais foram ditas... É necessário fazer falar os silêncios da história, estas terríveis pausas em que ela não diz mais nada e que são justamente seus acentos mais trágicos.

Michelet (de J. Ranciere, Os nomes da História).

Os sujeitos são interpelados pelas línguas. Produzem sentidos no mundo por meio delas. As línguas significam os sujeitos, e as vezes significam tanto que a língua materna, interdita pelo Estado, acompanha o sujeito em vida e em morte, grafada na lápide, significando eternamente, como resistência, ou em silêncio.

Nosso estudo consiste em analisar os enunciados presentes nas lápides de imigrantes alemães e seus descendentes, no cemitério do município de Novo Machado, na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Este município foi colonizado predominantemente por imigrantes alemães e italianos, que apesar de viverem o período da interdição linguística na Era Vargas, deixaram sua língua materna materializada nas lápides, e esta tomamos como objeto.

Pensando a memória da língua de imigração alemã, tomamos as lápides como espaço de enunciação, e este conceito Guimarães (2018, p.23), define como

O espaço de relações de línguas no qual elas funcionam na sua relação com falantes. Assim não há línguas sem outras línguas, e não há línguas sem falantes e vice-versa. Um aspecto importante na configuração do espaço de enunciação é que as línguas do espaço de enunciação são distribuídas de modo desigual, não se é falante das línguas deste espaço da mesma maneira. (GUIMARÃES, 2018, p.23)

Deste modo, compreendemos o espaço de enunciação como um espaço político em que as línguas funcionam, circulam, produzindo sentidos. Enquanto os falantes (Guimarães 2002, p.18) não são as pessoas que falam determinada língua, mas sim, as pessoas determinadas pelas línguas que falam. Assim, nosso trabalho se inscreve na teoria da enunciação, na perspectiva da Semântica do Acontecimento, pensada por Guimarães (2002).

O político e a enunciação são constitutivos, pois ao enunciar o sujeito significa e com isso se inscreve na história. A Semântica do Acontecimento, teoria adotada nesta pesquisa, se filia ao materialismo histórico, e assim dialoga com o funcionamento do político na linguagem.

Quando se fala no lugar do político na linguagem se está afirmando a sua constituição por meio das condições sócio-históricas, e concomitantemente, se assume que a língua está afetada pelas relações sociais. Conforme Orlandi (2002) o político é da ordem do conflito, da diferença, do dissenso, se destacando pela disputa “dos princípios que regem a vida social em suas diferenças, sendo ele próprio a prática dessas diferenças”.

Vale lembrar que o político se difere da política, pois de acordo com Mariani (2011)

A política é o exercício jurídico e administrativo de regulação do conflito. Por exemplo, discussões sobre o nome da língua nacional, ou sobre qual será a língua nacional, ou discussões visando a um planejamento linguístico [...] são discussões ligadas a contextos em que o linguístico e o político ficam sob o efeito ideológico de processos de naturalização dos sentidos. (MARIANI, 2011, p.241).

Para Guimarães (2002, p. 16) o político na língua é incontrolável, pois “[...] é caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos.”. Assim, o político enquanto diferença de sentidos “[...] é próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem.”.

Mariani (2011, p. 242) atenta para o fato de que o ato de tomar a palavra inscreve o sujeito em uma infinidade de possibilidades e de diferenças de sentidos em relação aos demais sujeitos, e com isso “As práticas discursivas instituídas por sujeitos que ocupam lugares de poder podem disciplinar, ou mesmo silenciar, o diferente, o heterogêneo, o polissêmico em nome da manutenção do mesmo, do homogêneo, do parafrástico.”. É isso que abordamos a partir deste estudo, ou seja, a língua de imigração em relação à tentativa de silenciamento e apagamento imposta pelo Estado, por meio do Decreto de Nacionalização, em 1937. Para situar o estudo, consideramos ser fundamental a contextualização do processo sócio-histórico de imigração na região tomada como objeto de estudo.

IMIGRAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A migração que se deu na Europa no século XIX deve ser observada levando-se em consideração alguns fatores que influenciaram, direta ou indiretamente, esta situação. Trata-se

de um momento histórico que resultou em uma repercussão imensa, e que deixou seus respingos para as próximas gerações.

Em meados do século XVIII a França estava vivendo a Revolução Intelectual, chamada de Iluminismo, que consistia no desenvolvimento de novas ideias, que até então não eram conhecidas. Estas ideias eram centradas na crítica ao absolutismo, mercantilismo, e nas crenças religiosas tradicionais que explicavam o mundo. A partir disso, se impulsionou o início da Revolução Industrial, que eclodiu na Inglaterra em 1779, com a criação da máquina a vapor.

Nesta época, muitos países europeus passavam por grandes dificuldades políticas, sociais e econômicas. Conforme Priebe e Schroeder (2005, p.46), entre os problemas com que se deparavam estavam o aumento da densidade demográfica, a pouca oferta de emprego e de disponibilidade de terras. Estes fatores geraram o esgotamento dos recursos naturais e resultaram na pobreza, considerando que os modos de produção não atendiam às necessidades da população.

No momento em que as fábricas demandavam maior mão-de-obra, deu-se início ao incentivo da migração dos camponeses para os centros urbanos industrializados. No entanto, a realidade vivenciada no meio rural já não era apazível aos camponeses, pois em grande parte haviam sido substituídos pelas máquinas na lavoura, e assim, houve uma superabundância de braços nas áreas de produção agrícola.

Este período migratório não era apenas interno, pois se formou uma forte corrente de migração para as Américas. Assim, em decorrência do excesso populacional europeu, surgiu a necessidade de buscar novas oportunidades de trabalho e subsistência.

Enquanto na Europa crescia a riqueza e o bem estar da burguesia, aumentavam as tensões e os conflitos políticos e econômicos entre os vários países. Eram os primeiros sinais de uma situação que resultaria na Guerra. Diversas eram as razões pelas quais, na Europa, se deu um grande êxodo de massas humanas, que perante o ponto de vista político, teve imensa relação com o temor da Guerra. Porém, deve-se considerar também, na perspectiva econômica e social, que o desejo de sair da marginalização e poder possuir um pedaço de terra motivou muitos colonos e operários desempregados a se aventurar na América.

Neste período, no início do século XIX, o solo brasileiro era praticamente inexplorado, exceto o litoral onde estavam os latifundiários, implantados por Portugal, no intuito de proteger a costa e preservar o domínio sobre a colônia. Este pequeno povoamento era composto por meio de casais portugueses oriundos das ilhas dos Açores (açorianos).

Instaurada esta situação, no Brasil havia uma imensa extensão de terras disponível para um reduzido número populacional. Fazia-se necessário povoar as terras para garantir a

soberania nacional, principalmente das áreas que estavam sob a ameaça de ocupação de outras nações, como destaca Schallenger (1981)

“O período inscrito entre os anos de 1812 e 1822, marca o primeiro ciclo da formação de núcleos coloniais, ocorridos na região montanhosa do litoral médio brasileiro. Um novo ciclo inaugura-se com a colonização do sul do Brasil, tendo como marco de origem, a fixação de colonos alemães nas terras da colônia São Leopoldo.” (SCHALLENBERGER, 1981, p. 35).

Após a tentativa de colonizar o Rio Grande do Sul com a mão-de-obra escrava, que não teve bons resultados, buscou-se introduzir o trabalho livre, como uma maneira mais propícia para colonizar o estado.

O Governo Central sentiu a necessidade de expandir o povoamento, então começou a desenvolver na Europa uma intensa propaganda pró-imigração, inicialmente na Alemanha, abrangendo-se mais tarde, à Itália e outros países. Schallenger (1981) lembra os incentivos oferecidos por parte do Governo

Entre as vantagens propagadas eram garantidos, segundo informa Aurélio Porto:

1. passagem gratuita, paga pelo Governo;
2. subsídio diário de 160 réis a cada colono, no primeiro ano e metade do segundo;
3. quantidade de bois e cavalos proporcionais ao número de membros de cada família;
4. isenção de pagamento dos direitos por dez anos;
5. qualidade imediata de cidadão brasileiro;
6. liberdade de culto. (SCHALLENBERGER, 1981, p.57)

Segundo Priebe e Schroeder (2005), “motivados por estas propagandas, desencadearam-se, no Rio Grande do Sul, dois momentos migratórios marcantes: o primeiro diz respeito à Imigração Alemã iniciada em 1824 e o segundo à Imigração Italiana, iniciada em 1875”.

No entanto, a desilusão dos colonos imigrantes, não tardou a acontecer, pois logo estas vantagens foram limitadas e os colonos foram abandonados à própria sorte. Priebe e Schröder (2005) destacam que “no início (1824), as propriedades eram de 77 ha e, em 1848, passaram a ter apenas 48 ha e, gradativamente, as áreas foram reduzindo”.

O fluxo migratório foi organizado por meio do estabelecimento de núcleos coloniais, que constituíram inicialmente as Colônias Oficiais denominadas *Regierungskolonien*, voltadas principalmente aos interesses de povoamento e colonização de áreas ainda virgens e com a possibilidade de produzir alimentos para abastecer o mercado interno, amenizando as despesas de importação.

Desde a sua chegada, até aproximadamente 1840, os imigrantes puderam apenas sobreviver, às custas de uma agricultura de subsistência, em decorrência das promessas feitas

inicialmente pelo governo não terem sido cumpridas. Lazarotto (1989) apresenta o percurso que trouxe os imigrantes alemães para o estado do Rio Grande do Sul

Após a independência, D. Pedro I necessitava reforçar o Exército Nacional, formando a Legião Estrangeira, com 3.800 soldados alemães, muitos dos quais acabaram fixando-se no Rio Grande do Sul. Entre 1824 e 1830, mais de 5.000 imigrantes iniciaram a colonização em São Leopoldo, espalhando-se por Novo Hamburgo, Dois Irmãos, Sapiranga, Ivoti, Herval Grande, Nova Petrópolis; a partir de 1850 ocuparam o vale do Taquari (Santa Cruz do Sul, Lajeado, Estrela, Venâncio Aires...), atingindo a serra desde 1875 e mais tarde o Alto Uruguai... (LAZAROTTO, 1989).

Com a Proclamação da República em 1889, o governo estadual ficou encarregado de promover a colonização, enquanto o governo central, ficou apenas com a responsabilidade de fornecer imigrantes. Em virtude dos altos custos, o Governo Estadual permitiu o surgimento de empresas particulares, fazendo surgir, ao lado das colônias oficiais “Regierungskolonien”, as privadas ou “Privatkolonien” e as das sociedades Coloniais ou “Gesellschaftskolonien”.

Já no final do século passado e no início do atual, as colônias “velhas”, retalhadas e divididas entre os filhos das famílias dos imigrantes, sempre numerosos, tornaram-se insuficientes. Desta forma, desencadeou-se, progressivamente, a ocupação do noroeste do Estado, resultante das migrações internas, conhecidas pela denominação de “enxamagem”, em cujo processo, as famílias, geralmente, enviavam os seus filhos para as novas frentes de colonização.

Além dos alemães e italianos, outros grupos étnicos, deram valiosa contribuição ao desenvolvimento do Rio Grande do Sul, destacando-se os poloneses, letos, franceses, espanhóis, russos, sírios, japoneses e outros.

Conforme Priebe e Schröder (2005), a fundação da colônia oficial de Ijuí caracterizou a colonização do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, formada por migrantes, frutos da “enxamagem” ocorrida nas Colônias Velhas, bem como, recebendo ainda muitos imigrantes estrangeiros de diversas etnias, sendo assim, um ponto intermediário entre as antigas e novas áreas de colonização.

O Rio Grande do Sul já retalhado em diversos municípios parte para a ocupação das áreas ainda devolutas. Os próprios municípios, vão em busca de colonizadores, procurando atrair migrantes e imigrantes que viessem desencadear o processo de colonização.

Assim, em terras de Santo Ângelo e São Luiz Gonzaga, ocupando a região do Médio Uruguai e do Comandaí, surge a Colônia Guarani, fundada em 1880, sendo povoada por colonos de várias nacionalidades, destacando-se os alemães, russos, poloneses e holandeses, que mais tarde formaram grupos, redutos específicos, de acordo com a sua etnia.

Estas novas colônias, sem dúvida foram os embriões, a partir dos quais, novos núcleos coloniais, e posteriormente, novos municípios tiveram sua origem, entre eles, o atual município de Novo Machado.

Com o objetivo de promover a ocupação permanente do extremo sul do Brasil, bem como garantir a produção de alimentos necessários ao consumo interno, chegaram ao Rio Grande do Sul, os primeiros imigrantes alemães, em julho de 1824, na atual região de São Leopoldo.

LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO

O município de Novo Machado tem como característica histórica a forte presença da imigração alemã. Segundo as historiadoras locais Priebe e Schroeder (2005), os primeiros colonizadores alemães chegaram a Novo Machado a partir de 1918, procedentes de vários países Europeus, ocupando inicialmente a região da atual sede e arredores, especialmente, a localidade de Lajeado Gateados. De modo geral, a etnia alemã sempre agregou muito valor à questão da língua materna, que desde os primórdios da colonização até os dias atuais é usada na comunidade. Priebe Schroeder (2005) ressaltam como ela se faz presente em todos os âmbitos sociais.

Os imigrantes alemães, talvez mais do que as outras etnias, mantiveram muito fortes as suas tradições e a sua cultura, especialmente, através do cultivo da língua, na própria família, nas práticas religiosas e, da mesma forma, na educação escolar, pois os próprios alemães organizaram suas escolas, administrando-as. (PRIEBE e SCHROEDER, 2005, p. 59).

Os imigrantes de descendência Germânica eram procedentes de diversos países europeus, como a Letônia, Polônia, Rússia, Romênia, Estônia, que chegaram a esta região, falando a língua alemã. Ainda hoje, o cultivo da língua é uma característica muito forte entre os descendentes de alemães no município de Novo Machado, como marca identitária e funcionamento político que atravessa os sujeitos. Destacando que, com exceção de um reduzido número de pessoas, todos se comunicam na língua oficial, ou seja, o português.

Podemos destacar a língua como uma característica marcante e inerente à identidade dos sujeitos que se dizem “alemães”. Segundo Gaelzer (2011), a língua recebe um lugar de destaque, pois ela é o elemento de ligação dos imigrantes entre o país de origem, a sua cultura e o outro lugar, onde se estabelece um novo vínculo. É pela língua que os imigrantes guardam os seus saberes, a sua história e os seus bens simbólicos. Os estudos de Meyer (2000 *apud*

AREND 2005) e Grützmann (1999 *apud* AREND 2005) mostram que “a língua foi o elemento central acionado pelo ideário germanista no processo de construção da diferenciação e identificação dos imigrantes e descendentes”.

DA VIDA PARA A LÁPIDE: SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA

A história da imigração implica a relação sujeito e língua, dada a imposição e o apagamento de línguas. Percebemos ainda que a sensibilidade presente nessa delicada relação com as línguas e as formas linguísticas é o que constitui o sentido. Assim, consideramos possível estabelecer um estatuto mais consistente à presença de um vasto material “silenciado” ao longo da história brasileira, que sobrevive, permanece, como memória de línguas apagadas, produzindo, deste modo, os seus efeitos de sentido nos enunciados.

A partir disso, sustentamos a nossa reflexão acerca do silêncio presente nos enunciados das lápides, de imigrantes alemães e seus descendentes, no cemitério do município de Novo Machado – RS. Neste sentido optamos por lançar um olhar para os epitáfios nas lápides de imigrantes alemães e seus descendentes, como últimas palavras do sujeito, palavras que permanecem, se eternizam com o tempo, se transformam em memória e posteriormente em patrimônio.

O corpus deste estudo se constitui por enunciados nas lápides entre os anos de 1932 e 2000. As imagens consistem em registros fotográficos captados no cemitério.

Figura 1 - Lápide de 1940. Enunciado em português.



Figura 2 - Lápide de 1940. Enunciado em português e alemão.



Figura 3: Lápide de 1945. Enunciado em português.



Figura 4 - Lápide de 1958. Enunciado em alemão.



Entre 1937 a 1945 os enunciados são escritos em português. Com raras exceções, em português e alemão. Neste período estava em vigor a Política de Nacionalização de Getúlio

Vargas, que tinha por objetivo interditar as línguas de imigração, pois se apresentavam como um perigo para a integridade da identidade nacional.

Após 1945 os enunciados nas lápides voltam a ser todos escritos em alemão, língua materna dos sujeitos imigrantes e seus descendentes, pois neste período a região já não estava sob os efeitos tão intensos da política de nacionalização. Apesar da memória, das marcas da interdição, a língua alemã volta a ser inscrita nas lápides, significando politicamente os sujeitos em seu espaço derradeiro.

Conforme estudo anterior (FIEPKE, WEBER e ZORTÉA, 2016), percebemos que a perseguição linguística foi intensa no município de Novo Machado – RS e região. Refletiu na vida religiosa, social, escolar, e como podemos observar agora, por meio deste estudo, também deixou as suas marcas nas últimas palavras materializadas na trajetória dos sujeitos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O silêncio se manifesta duplamente nos enunciados de sujeitos que já foram calados pela morte, e como se não bastasse, calados também pelo Estado, por meio da Política Linguística de Getúlio Vargas. Percebemos como a língua alemã se mantém presente e eternizada como língua de uma comunidade linguística de imigração, pela permanência da palavra escrita.

O silêncio se atravessa quando a língua materna dos sujeitos se cala e a língua portuguesa, imposta pelo Estado, passa a significar nas últimas palavras dos sujeitos. Assim, as lápides significam na história, a memória de sujeitos tomados pela língua de imigração, produzindo sentidos, ora silenciados, quando o Estado se revela ameaçador, ora resistentes mediante o conflito imposto nos espaços de enunciação.

Hoje, estas lápides se consolidam como patrimônio linguístico e cultural da região, trazendo o registro de uma língua que significou, e ainda significa, para o seu povo. E ali, inscrita na pedra, resiste ao tempo, aos homens, e exala sentidos que transcendem as leis que o Estado impõe. O que foi silenciado em vida, resiste na morte, na lápide, na pedra que permanece.

REFERÊNCIAS

GAELZER, Vejane. *Construções imaginárias e memória discursiva de imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul*. Jundiá, Paco Editorial: 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2a edição, 2005.

LAZAROTTO, Danilo. *História do Rio Grande do Sul*. Sulina - 3ª Edição – 1989, pág. 72.

MAHER, Terezinha Machado. *Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil*. In: Política e políticas linguísticas. Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da.; Tilio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MARIANI, B. *A redação do Código Civil: polêmica linguística, jurídica ou política?* In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. P.237-256.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. P. *Política Linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

PRIEBE, Gretel; SCHROEDER, Nedi. *Novo Machado conta a sua História*. 2 ed. Novo Machado: 2005.

SCHALLENBERGER, Ernelo e Hartmann, Hélio Roque. *Nova Terra Novos Rumos – Barcellos*. Livreiro Editor - Santa Rosa. 1981, pág. 35

A FOTOGRAFIZAÇÃO DO COTIDIANO. O INSTAGRAM COMO DISPOSITIVO POTENCIALIZADOR DE UMA IMAGEM CRÍTICA CONTEMPORÂNEA.

Rodrigo Brasil de Mattos (UNISINOS/CAPES)

A TECNOCULTURA DA FOTOGRAFIA INSTAGRAMIZADA

Com seu lançamento em outubro de 2010, através de seus criadores Kevin Systrom e Mike Krieger, o Instagram⁶⁵ veio ao público com o intuito de ser uma plataforma social na qual as produções fotográficas e audiovisuais seriam o principal conteúdo veiculado pelos seus usuários. Desse modo, e, levando em consideração o atual contexto no qual vivemos, a rede social suscita diversos pontos que merecem atenção no que diz respeito as formas imagéticas de comunicar contemporâneas.

O Instagram é um terreno social que tomou proporções gigantescas e ocupa espaço na vida de quase todo o ser comunicante⁶⁶. Com essa informação em mãos, sabemos que uma vasta gama de usuários utiliza a rede social e aplicativo objetivando produzir conteúdo imagético, utilizando (ou não) as ferramentas que a plataforma oferece.

Sabemos que essas imagens técnicas (FLUSSER, 1995) produzidas por esses usuários mediam comunicacionalmente as relações entre a humanidade e o mundo. Por isso, vemos como ponto essencial pensar sobre os processos que tornam possíveis as concepções dessas obras. Em um mundo onde quase toda a forma de comunicar é mediada através de processos técnicos, “entender as propriedades tecnológicas em ação na cultura” (FISCHER, 2013) torna-se um movimento fundamental. Sendo assim, o Instagram coloca-se como um terreno fértil para pensarmos nessas questões, seja pela abundância de imagens que nele é produzida todos os dias ou pela forma como a plataforma condiciona as obras que nela são veiculadas, através de uma grande quantidade de técnicas que são aglomeradas em seu aplicativo.

Nessa mesma esteira de pensamento, que vai em direção ao conceito de tecnocultura, a tecnologia coloca-se como o “conjunto de ferramentas e técnicas que atendem aos requisitos de qualquer cultura”⁶⁷ (SHAW, 2008, p. 1; tradução nossa). Ou seja, se o Instagram é o meio

⁶⁵ O Instagram é uma rede social e serviço de compartilhamento de fotos e vídeos de propriedade da Facebook, Inc. Foi criado por Kevin Systrom e Mike Krieger e lançado em outubro de 2010. O aplicativo permite que os usuários façam upload de fotos e vídeos para o serviço, que podem ser editados com vários filtros e organizados com *tags* e informações de localização. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Instagram>>. Acesso em 16 de Maio de 2019.

⁶⁶ Em 2018, o Instagram atingiu a marca de um bilhão de usuários mensais ativos ao redor do mundo. Fonte: <<https://www.statista.com/statistics/253577/number-of-monthly-active-instagram-users/>>. Acesso em: 17 de nov. de 19

⁶⁷[...] *the set of tools or 'techniques' that serve the requirements of any given culture*

que permite o acesso e possibilita a produção de uma vasta gama de imagens, também podemos afirmar que ele é a tecnologia que possibilita o surgimento delas nos dias de hoje. Tendo em mente os fatos supracitados em relação ao aplicativo e rede social criados por Systrom e Krieger e, considerando o seu impacto na forma imagética de comunicar contemporânea, podemos dizer que essas obras estão envoltas por uma tecnocultura audiovisual, onde Shaw (2008) desenvolve:

Podemos, portando, descrever o estudo da tecnocultura como uma investigação sobre a relação entre tecnologia e cultura e a expressão dessa relação nos padrões de vida social, estruturas econômicas, política, arte, literatura e cultura popular. É também um estudo essencialmente pós-moderno, na medida em que é uma análise reflexiva a partir de dentro, por assim dizer, da barriga de uma fera que cresceu a proporções monstruosas.⁶⁸ (SHAW, 2008, p. 4; tradução nossa)

Como forma de pensarmos o Instagram como um *hub* que concentra diversas técnicas que contribuem para a produção desse tipo imagético e também como modo de enxergarmos essas manifestações tecnoculturais ocorrendo nesse ambiente, trazemos o conceito de remixabilidade profunda, conforme proposto pelo teórico russo Lev Manovich (2013), para refletirmos sobre a concepção dessas imagens nesse território de disputa de percepções.

As imagens fotográficas produzidas na contemporaneidade, do modo como são concebidas, são um produto possível através da técnica. Sendo assim, o Instagram funciona não apenas como uma rede social que torna possível o acesso e publicação imediata de um fluxo imensurável de imagens, mas, para além disso, age como um centro aglomerador e disponibilizador de técnicas que condicionam essas mesmas imagens, produtos de seus processos. O Instagram é hoje um *hub* que concentra e articula técnicas (exemplos: ferramenta de câmera fotográfica/videográfica, ferramentas de tipografia, filtros, etc.) com o intuito de produzir imagens através de um processo democrático de disponibilização desses mesmos procedimentos. Sendo assim, o Instagram, sendo “este ambiente de produção híbrido, encapsulado em um mesmo *software*, tem uma influência direta na linguagem visual que habilita, especificamente em seu enfoque na exploração de possibilidades estéticas, narrativas e afetivas da hibridização”⁶⁹ (MANOVICH, 2013, p. 216; tradução nossa).

Tendo contextualizado sobre o Instagram e o seu importante papel na concepção dessas

⁶⁸ *We can therefore describe the study of technoculture as an enquiry into the relationship between technology and culture and the expression of that relationship in patterns of social life, economic structures, politics, art, literature and popular culture. It is also a quintessentially post-modern study in that it is a reflexive analysis from within, as it were, the belly of a beast that has grown to monstrous proportions.*

⁶⁹ *“Este ambiente de producción híbrido, encapsulado en un mesmo software, tiene una influencia directa en el lenguaje visual que habilita, especificamente su enfoque en la exploración de posibilidades estéticas, narrativas y afectivas de la hibridización”.*

imagens, chegamos ao momento de abordar as obras imagéticas em si. Para isso, iremos adotar uma perspectiva teórico/metodológica a partir do conceito de imagem crítica (ou imagem em crise) trazido à tona pelo filósofo francês Georges Didi-Huberman (1986).

A IMAGEM CRÍTICA COMO ABORDAGEM PARA REPENSARMOS AS FORMAS DE FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

Vivemos em um momento onde a reprodutibilidade técnica — há muito já antecipada por Walter Benjamin (1986) — favorece a (re)produção desenfreada de obras imagéticas, onde o Instagram exerce um papel crucial em meio a esse frenesi pictórico. Contudo, torna-se necessário, a partir de nosso lugar de fala, não sucumbir a esse mar de imagens técnicas, mas sim tencionar e tentativamente compreender o que elas nos falam para além de um entendimento superficial.

Com isso em mente e sabendo que as “imagens fornecem aos seus receptores um espaço interpretativo” (FLUSSER, 1995), optamos por realizar um recorte do nosso *corpus* de trabalho que prioriza obras imagéticas que tenham a polissemia de significados (que também chamaremos de ambiguidade) como ponto latente. Sendo assim, o ponto que defendemos é o de que essas imagens contemporâneas que suscitam múltiplas interpretações podem ser pensadas não apenas como simples instrumentos de representação do real, mas como imagens críticas (ou imagens em crise) que criticam nossas formas de olhá-las. Assim, é necessário entender que para compreender as imagens ambíguas que olhamos, primeiramente torna-se necessário que as desconstruamos, pois “só completa a obra o que primeiramente a quebra” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 174). Nesse sentido, a ambiguidade, na medida em que nos desconforta, não permitindo-nos compreender o que vemos com um simples lance de olhar, também nos permite reconstituir as dimensões abstraídas, a fim de tornar possível a interpretação dessas obras imagéticas.

Desse modo, identificamos no conceito de imagem crítica, apresentado pelo filósofo francês Georges Didi-Huberman, uma potência para tencionarmos a ambiguidade que enxergamos nessas obras imagéticas.

Uma imagem em crise, uma imagem que critica a imagem — capaz portanto de um efeito, de uma eficácia teóricos — e, por isso, uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. E nos obriga a escrever esse olhar, não para ‘transcrevê-lo’, mas para constituí-lo. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 171-172)

O processo que ocorre ao olharmos para uma dessas imagens portadoras de ambiguidade, é o da imagem crítica, pois, ao tentarmos interpretá-la, ela nos olha de volta, nos mostrando que para compreendê-la, precisamos olhá-la verdadeiramente, para além da simples representação que ela superficialmente nos oferece. Portanto, entendemos que a imagem ambígua seja também uma imagem crítica.

Tendo em mente que a ambiguidade é apenas uma instância inerente a essas imagens fotográficas tão multifacetadas, a imagem crítica traz à tona outras questões importantes para melhor compreendermos como essas formas imagéticas de comunicar se estabelecem, levando em consideração nosso contexto tecnocultural.

Para melhor desenvolvermos essa questão sobre a imagem crítica, torna-se necessário que também discutamos sobre a imagem dialética.

A imagem dialética seria a imagem de memória positivamente produzida a partir de uma situação anacrônica, seria como que sua figura do presente reminescente. Criticando o que ela tem (o objeto memorizado como representação acessível), visando o processo mesmo da perda que produziu o que ela não tem (a sedimentação histórica do próprio objeto), o pensamento dialético apreenderá doravante o conflito mesmo do solo aberto e do objeto exumado. Nem devoção positivista ao objeto, nem nostalgia metafísica do solo imemorial, o pensamento dialético não mais buscará *reproduzir* o passado, representá-lo: num único lance, o *produzirá*, emitindo uma imagem como se emite um lance de dados. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.176)

Ou seja, o movimento que propomos através deste trabalho, em uma de suas instâncias, é o de produzir uma imagem dialética, pois, “a ambiguidade é a imagem visível da dialética” (DIDI-HUBERMAN, 1998).

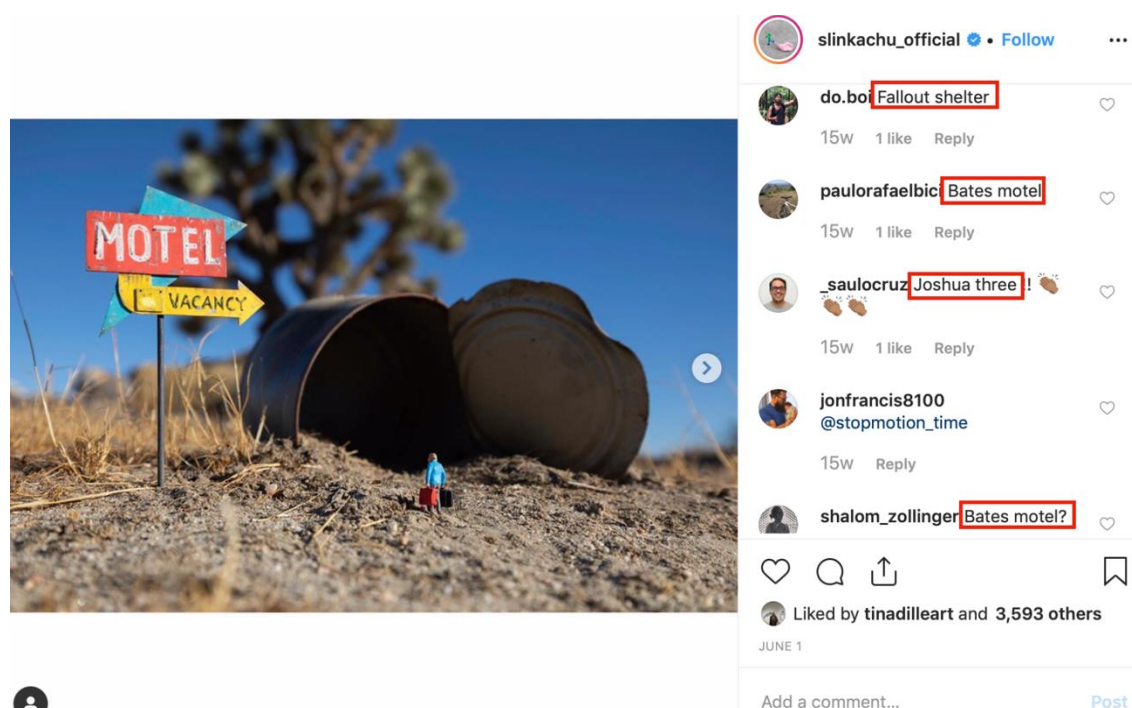
Tanto a imagem dialética quanto a imagem crítica são conceitos que para nós se mostram potentes, pois, quando articulados, nos mostram possibilidades para trabalharmos metodologicamente as imagens ambíguas de nosso *corpus* de trabalho. Falar sobre a imagem dialética implica em fazer uma ponte entre a dupla distância dos sentidos (sensoriais e semióticos) e isso nos mostra a forma como devemos olhar para as imagens ambíguas, que é, atentando para seus sentidos semióticos, mas também nos deixando ser afetados pelos nossos sentidos sensoriais.

“De um lado, a imagem dialética produz ela mesma uma leitura crítica de seu próprio presente, na conflagração que ela produz com seu pretérito (que não é portanto simplesmente sua ‘fonte’ temporal, sua esfera de ‘influência’ histórica)” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 183). Poderíamos pensar que as obras imagéticas polissêmicas da vanguarda modernista do século XX foram a imagem dialética de todas as produções imagéticas ambíguas criadas até então, condensadas, com seus rastros e vestígios. Da mesma forma, nos propomos a pensar as imagens

ambíguas contemporâneas também nessa mesma relação, em busca de seus rastros durante do passado com o agora. É improdutivo pensar nas imagens dialéticas como obras prontas e finalizadas, pois elas estão sempre em constante atualização. E é a partir dessa perspectiva que elas nos colocam diante de uma dupla distância do agora com o passado, pois essa relação, conforme Didi-Huberman (1998) também é dialética e de natureza imagética, não apenas temporal.

A imagem em crise não diz respeito apenas à forma como a ambiguidade se estabelece nessas obras, mas também critica nossos modos de enxergá-la na medida em que critica o modo como nos relacionamos com os objetos tecnoculturais (diga-se, fotografias, em nosso caso). Aproximando essa reflexão de nosso objeto empírico, temos uma outra instância que introduz mais significações a essa polissemia estabelecida pelo devir de ambiguidade nessas imagens, que é trazida pelas subjetividades de cada usuário do Instagram expressadas através dos comentários em cada obra na rede social, conforme a Figura 1.

Figura 1 - A fotografia composta pelo quadro fotográfico articulada às interações da rede social



Fonte: Slinkachu (2019)⁷⁰

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/ByLLBXwpcIG/>>. Acesso em 19 de Setembro de 2019.

Como forma de operacionalizar e melhor articular o conceito de imagem crítica com o *corpus* desse trabalho, refletimos ser um momento oportuno para pensarmos como o conceito de fotografia se estabelece na atual conjuntura tecnocultural na qual estamos inseridos. De fato, a imagem fotográfica contemporânea se diferencia e se atualiza em relação à imagem fotográfica moderna e todas as outras atualizações de imagem fotográfica anteriores a era da *web 2.0*⁷¹. Por isso, torna-se produtivo pensarmos sobre o atual modo de ser da imagem fotográfica contemporânea como uma construção que não diz respeito somente ao que está contido no quadro fotográfico, mas que também leva em conta as interações do lugar que ocupa para se constituir (referindo-se, nesse caso, ao Instagram).

A Figura 1 nos mostra uma obra fotográfica de Slinkachu⁷², publicada no Instagram. Pensando pela instância polissêmica da imagem, podemos enxergar um pequeno homem caminhando em direção ao que seria um estabelecimento comercial. Da mesma forma, também podemos enxergar que esse mesmo estabelecimento é formado a partir da apropriação de uma lata de metal, um objeto de uso cotidiano que acaba se ressignificando nesse motel. Quando olhamos novamente e enxergamos essa lata, também passamos a enxergar esse pequeno homem como um boneco em miniatura. Colocamos essa fotografia de Slinkachu como pertencente às imagens que se apropriam de objetos de uso cotidiano para gerar essa polissemia semiótica, pois a obra tem como um de seus alicerces a apropriação de uma lata de metal para transformá-la em algo para além desse do que esse objeto representa.

Contudo, a instância polissêmica da imagem torna-se ainda mais interessante quando voltamos nosso olhar para fora do quadro fotográfico e a enxergamos como parte integrante da interface do Instagram. A Figura 1 nos mostra como as interações dos usuários (através dos comentários) da plataforma contribuem para a geração de ainda mais significações para o que está dentro do quadro fotográfico, assim construindo uma polissemia ainda mais multifacetada. O primeiro comentário que consta na Figura 1, do usuário *do.boi*, onde este comenta “*Fallout shelter*”, aponta para um sentido que essa produção fotográfica remete, mas não necessariamente é comum a todos nós. *Fallout Shelter*⁷³ é uma franquia de jogos digitais onde,

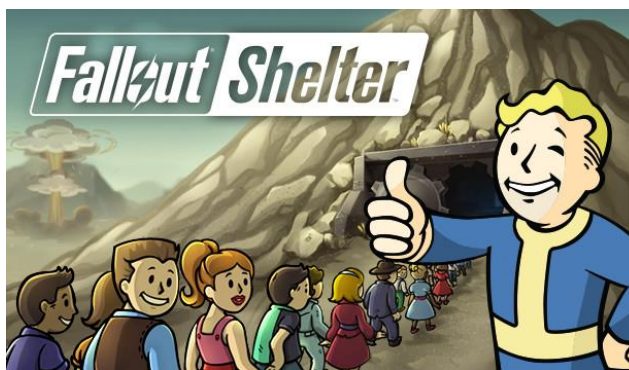
⁷¹ *Web 2.0* é um termo popularizado a partir de 2004 para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a “*Web* enquanto plataforma”. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a *Web*, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>. Acesso em 19 de setembro de 2019.

⁷² Disponível em: <https://www.instagram.com/slinkachu_oficial>. Acesso em 25 de Junho, 2019.

⁷³ *Fallout Shelter* é um jogo eletrônico gratuito para jogar de gênero simulação para dispositivos portáteis desenvolvido pela *Bethesda Game Studios*, juntamente com a *Behaviour Interactive*, e publicado pela *Bethesda Softworks*. O jogo obriga o jogador a construir e gerenciar seu próprio *Vault*, um abrigo nuclear.

em um contexto pós-apocalíptico, o jogador precisa construir e defender seu próprio abrigo nuclear, gerindo recursos e administrando suas defesas. A Figura 2 exemplifica essa conexão entre a obra de Slinkachu e o *game*, dando a entender que a lata da Figura 1 poderia ser a entrada para esse abrigo subterrâneo.

Figura 2 - Imagem promocional de *Fallout Shelter*



Fonte: Bethesda⁷⁴

O segundo e o quinto comentário na Figura 1, dos usuários *paulorafaelbici* e *shalom_zollinger*, respectivamente, citam Bates Motel⁷⁵, a série desenvolvida por Carlton Cuse, Kerry Ehrin e Anthony Cipriano a partir da obra cinematográfica *Psicose*, de Alfred Hitchcock⁷⁶. Esse comentário faz jus a conexão que existe entre a fachada do motel onde a série é protagonizada, especialmente através do letreiro onde encontramos exatamente a mesma mensagem que consta no letreiro da Figura 1, “*Bates Motel, Vacancy*”.

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.falloutshelter.com>>. Acesso em 19 de Setembro de 2019.

⁷⁵ Motel Bates (no original em inglês: Bates Motel) é uma série de televisão americana de drama, terror psicológico e suspense, desenvolvida por Carlton Cuse, Kerry Ehrin e Anthony Cipriano, produzida pela Universal Television e exibida pela A&E. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bates_Motel>. Acesso em 19 de Setembro de 2019.

⁷⁶ Alfred Joseph Hitchcock Sir, KBE (Londres, 13 de agosto de 1899 — Los Angeles, 29 de abril de 1980), foi um diretor e produtor britânico. Considerado o maior e um dos mais influentes cineastas da história do cinema e conhecido como "o Mestre do Suspense", ele dirigiu 53 longas-metragens ao longo de seis décadas de carreira. Tornou-se também famoso por conta de diversas entrevistas, das frequentes aparições em seus filmes (cameo) e da apresentação do programa Alfred Hitchcock Presents (1955-1965). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Hitchcock>. Acesso em 19 de Setembro de 2019.

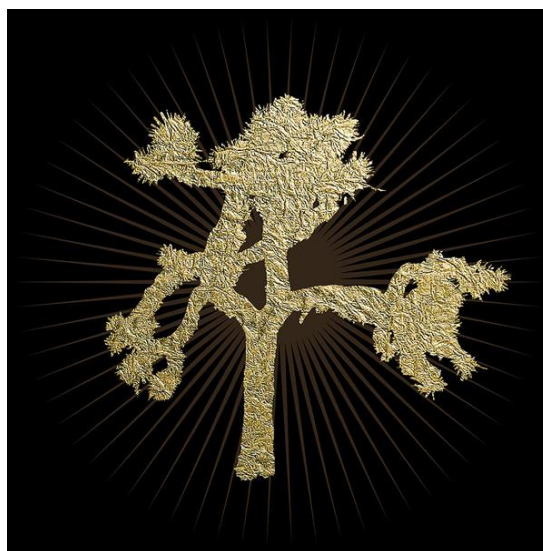
Figura 3 - Bates Motel



Fonte: gsfdcy⁷⁷

Ainda sobre essa leitura plural da Figura 1, temos o comentário do usuário *_saulocruz*, onde comenta “*Joshua Three!!*” (*Joshua Tree*, ou árvore de Joshua). Essa interação traz mais uma significação à essa trama polissêmica, pois, de fato, a planta que está presente ao fundo da Figura 1 é uma árvore de Joshua, espécie que é comum em ambientes áridos, especialmente nos Estados Unidos. Nessa mesma linha, também com o nome dessa espécie, temos o álbum *Joshua Tree*, da banda irlandesa U2, que também pode ser entendido como uma referência dentro dessa imagem fotográfica, representado pela árvore.

Figura 4 - Capa do álbum Joshua Tree, da banda U2



Fonte: Spill Magazine⁷⁸

⁷⁷ Disponível em <http://www.gsfdcy.com/bates-motel-wallpapers.html#photo_2>. Acesso em 19 de Setembro de 2019.

⁷⁸ Disponível em: <<http://spillmagazine.com/spill-album-review-u2-joshua-tree-30th-anniversary-edition/>>. Acesso em 19 de Setembro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses pontos anteriormente citados nos provocam a pensar em diferentes instâncias que compõem a polissemia que compõe o devir de ambiguidade dessas fotografias. Contudo, essas obras imagéticas se constituem como imagens em crise não somente por suas características polissêmicas. O conceito de imagem crítica, como citado anteriormente, também diz respeito à forma como critica-se as formas de olhar, de uso e de relacionamento com esses objetos da tecnocultura. Com isso em mente e também sabendo que essa imagem pertence à uma classificação de imagens ambíguas que se constroem a partir de objetos do cotidiano, enxergamos um tencionamento e uma crítica nessa obra, que nos incita a repensar sobre os construtos de cotidiano estabelecidos.

O Instagram, por ser uma rede social cujo o enfoque são narrativas visuais, tende a fotografizar tudo que nele é veiculado. Sendo assim, através dessa fotografização, enxergamos variados territórios de conflito que tornam esse tipo de produção uma imagem verdadeiramente crítica. As atuais construções do que entendemos por cotidiano são questionadas quando temos uma obra, como a Figura 1, publicada no Instagram. O cotidiano aqui representado através de uma lata, articula-se a outras significações, reinventa-se e nos mostra que talvez o que seria parte do cotidiano, não somente a ele pertence. Nesse caso, a crise da imagem se dá em relação aos seus diferentes sentidos semióticos que apontam para diferentes direções e põem em xeque nossas certezas sobre o que olhamos.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- FISCHER, Gustavo Daudt. *Tecnocultura: aproximações conceituais e pistas para pensar as audiovisualidades*. In: FISCHER, Gustavo Daudt; KILPP, Suzana (Orgs.) *Para entender as imagens: como ver o que nos olha?* Porto Alegre: Entre Meios, 2013. p. 41-54.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*. Editora Hucitec: São Paulo, 1995.
- MANOVICH, Lev. *El software toma el mando*. Barcelona: Editorial UOC, 2013.
- SHAW, Debra Benita. *Technoculture: The Key Concepts*. New York: Berg. 2008. Versão para Kindle.

AMERICAN MCGEE'S ALICE: ADAPTATION, TRANSMEDIA AND TRAUMA

Ma. Rosana Ruas Machado Gomes (UFRGS)
Gabriela Pirotti Pereira (UFRGS/CNPq)

Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) and *Through the Looking Glass and What Alice found there* (1871) have inspired several adaptations since they were first published. Plays, animated films, movies, videogames, and many other media have portrayed Alice, Wonderland, and its characters in a variety of ways, under a number of different interpretations. An example of an adaptation that has taken Alice's story in quite a different path in relation to the source material is the game *American McGee's Alice* (2000) and its sequel *Alice: Madness Returns* (2011)—both released by Electronic Arts.

The games are not a retelling of either *Alice's Adventures in Wonderland* or *Through the Looking Glass and What Alice found there*. Instead, they are set after the events of the two novels, and follow the journey of a traumatized Alice who has lost her parents and sister in a fire. The first scene of *American McGee's Alice* shows the main character asleep and dreaming of a tea party in Wonderland while Dinah—her cat—stretches and accidentally hits a pile of books, causing them to knock over a nearby oil lamp. The oil from the lamp spreads and reaches the fireplace, causing the fire that kills Alice's family and lands her in Rutledge Asylum, where she stays in a catatonic state for ten years. It is then that a call for help transports Alice back to Wonderland—albeit one quite different from the realm from her childhood memories. Wonderland and its inhabitants have now become corrupted, strange and twisted—a result of the ruthless ruling of the Queen of Hearts. As Alice manages to overcome several obstacles and defeat the Queen, Wonderland is transformed back to its vibrant colors and cheery, quirky atmosphere, and the England Alice awakens from her catatonic state and is discharged from Rutledge's Asylum. The sequel, *Alice: Madness Returns* reveals that Alice has been living in an orphanage for mentally traumatized orphans since being released from the clinic, and that she is now under the care of Dr. Angus Bumby, a psychiatrist and former undergraduate student of her father who uses hypnosis techniques in order to make children forget their traumatic memories. In the middle of an errand, Alice once again finds herself in Wonderland, which is now being corrupted by the Ruin, a twisted taint left by what the realm inhabitants are calling the Infernal Train. Throughout the game, Alice alternates between episodes set in Wonderland and in London. The more she faces and defeats obstacles (regaining agency) in the fantasy realm, the more she starts recalling the events that took place at the night in which her family died. Eventually, Alice is able to conclude that Dr. Bumby is trying to erase her memories of

the fire so that she cannot remember that he is the one who started it in order to hide his rape and murder of Alice's sister, Lizzie. As Alice is able to defeat the Dollmaker (Dr. Bumby's counterpart in Wonderland, who commands the Infernal Train), she also gains the strength necessary to face the actual Dr. Bumby in London, confronting and having him admit his crimes (he also sex traffics children who he has made numb) and pushing him onto the path of an oncoming train. As Alice leaves the station, she wanders through a scenario that is a mixture of London and Wonderland while the Cheshire Cat muses on how "recovering the truth is worth the suffering" and on how "Wonderland, though damaged, is safe in memory... for now" (*Alice: Madness Returns*, 2011).

In the "Videogame Adaptation" chapter of *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*, visiting lecturer in Film Studies and English at the University of Pittsburgh Kevin M. Flanagan says that

The basic adaptation paradigm for videogames tackles a set of issues common to other kinds of transmedia transformation: the movement of textual material from one medium, platform, delivery method, time, or cultural context to another (...) In general, videogame adaptation presents a unique set of design and discursive challenges, since when a novel or film is adapted into a videogame, adapters such as programmers, creative producers, and game designers must translate linear narratives or stable fictitious properties into quasi-ludic, player-controlled experiences. Moreover, as with other intermedial exchanges, the videogame adaptation process must pay particular attention to the affordances and constraints of different media. (FLANAGAN, 2017, p. 3)

American McGee's Alice games seem to adapt some elements that Flanagan calls stable fictitious properties into player-controlled experiences, but they also focus on expanding an existing storyworld and creating additional plots set in it. Therefore, the aim of this work is to examine some aspects of the two games in relation to Lewis Carroll's novels and to analyze whether we can consider the process as adaptation, what (if anything) is being adapted in them and how it relates to the videogame medium. In order to do that, a reviewing of some concepts related to adaptation studies and transmedia storytelling studies becomes necessary. Additionally, a few trauma theories will also be presented and discussed, as trauma can be considered one of the main themes in American McGee's Alice games.

ADAPTATION, TRANSMEDIA STORYTELLING AND VIDEOGAMES

In the preface to the second edition of *A Theory of Adaptation* (2013), scholar Linda Hutcheon reflects on how studying videogame adaptations has made her realize that an expansion of existing theories of the field have become necessary. In her words,

The emphasis throughout *A Theory of Adaptation* is on adapting narrative, but when it came to analyzing videogame adaptations, I realized that it was less the story itself than the story world, or what I called the “heterocosm” (literally, an other cosmos), that was being adapted. In transmedia storytelling, that fictional world is the core, for it becomes the site of multiple possible storylines (...) This also means that theorizing adaptation only in terms of repetition with variation becomes too limiting; what must be added is a way to deal with the range of extensions or expansions of a story world that not only transmedia producers but, as we shall see, fans too have wrought. (HUTCHEON, 2013, p. XXIV)

When it comes to transmedia storytelling, University of Southern California professor and researcher Henry Jenkins has defined it as “a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience” (JENKINS, 2007, Web). He also explains that transmedia stories are based on complex worlds capable of sustaining several interrelated characters and stories, and that each individual addition must be accessible and understandable on its own terms, even as it contributes uniquely to the narrative as a whole (JENKINS, 2007). In relation to that, literary scholar and critic Marie-Laure Ryan observes that having to read the beginning of a story in a novel, then having to play a computer game, and eventually having to watch a movie or reading a comic book in order to find out how a particular arc of a story ends could prove to be too much work and cause frustration. As Ryan notes, transmedia can avoid that by producing an array of autonomous episodes and stories, whose correlation is established by the fact that they all take place in the same storyworld (RYAN, 2017).

According to Ryan, transfictionality is a process which relies on three operations: extension, modification, and transposition. The first is connected to creating new stories for an existing world while respecting established facts of the source. The second is related to changing the plot of the source narrative, and the third to preserving the design of the main story while locating it in a different spatial or temporal setting (RYAN, 2017). To her, the first two operations do not involve any kind of adaptation. She says that “whereas adaptation tries to preserve the story but sometimes changes the world, transfictionality tends to preserve the world, either in part or in whole, but to change the story, or to add more stories to the world” (RYAN, 2017, p. 2).

Nonetheless, in the epilogue for *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*, University of Toronto sessional lecturer Siobhan O’Flynn presents transmedia designer and scholar Christy Dena’s complication of that definition. According to O’Flynn, Dena’s observation that any adaptation that adds character or world development and backstory has added something to prior versions of a story or world is extremely relevant (O’FLYNN, 2013). O’Flynn also presents Dena’s view that adaptation should not be seen only as an end-product, but also as a process, as “one of a number of skills to be employed in the development of transmedia content across platforms” (O’FLYNN, 2013, p. 194). In “Transmedia 202: Further Reflections”, Henry Jenkins mentions that Christy Dena has challenged the “cut-and-dried distinction” that he has sometimes made of adaptation as taking the same story from one medium and retelling it in another and extension as adding something to the existing story as it is moved from one medium to another (JENKINS, 2011, Web). He recognizes that adaptations may vary from highly literal to deeply transformative, and as all of them represent an interpretation of a certain source, they do add to the range of meanings connected to a story.

As Christina Fawcett notes in her article “*American McGee’s Alice: Madness Returns and Traumatic Memory*”, the games do not constitute Alice’s first visit to Wonderland, and the players are also expected to be familiar with the storyworld. Therefore, several of the inhabitants of Wonderland are not formally introduced, but shown in familiar banter with Alice. That is the case of the Cheshire Cat, who has the following dialogue with the main character the first time they see each other in *American McGee’s Alice*:

Alice: You’ve gone quite mangy, Cat, but your grin is a comfort.

Cheshire Cat: And you’ve picked up a bit of an attitude. Still curious, and willing to learn, I hope.

Alice: Wonderland’s become quite strange. How is one to find her way?

Cheshire Cat: As knowing where you’re going is preferable to being lost, ask. Rabbit knows a thing or two, and I, myself, don’t need a weathervane to tell which way the wind blows. Let your need guide your behavior. Suppress your instinct to lead. Pursue Rabbit.

(He vanishes.) (*American McGee’s Alice*, 2000)

Meanwhile, the first words they exchange in the second game, as Alice returns to Wonderland, are as follow:

Alice (looking around): At least the place I’ve landed is somewhat familiar.

Cheshire Cat (materializing): About time too, Alice.

Alice: Blasted cat! Don’t try to bully me! I’m very much on edge.

Cheshire Cat: Purrfect. When you’re not on edge, you’re taking up too much space.

Alice: You’re no help at all!

Cheshire Cat: But you know I can be.

Alice: I'll frighten myself when necessary, thanks very much. I was hoping to escape from all that.

Cheshire Cat: Abandon that hope! A new law reigns in this Wonderland, Alice. It's very rough justice all round. We're at risk here. You... be on your guard! (He vanishes.) (*Alice: Madness Returns*, 2011)

Since the player is expected to be somewhat familiar with the Cheshire Cat, there is no formal introduction of him. Furthermore, the way he acts in the games resembles the way he acts in Carroll's novel: grinning, presenting charades, delivering witty comments, warning Alice about places to visit or avoid, and vanishing without warning. In *American McGee's Alice* (2000), the Cheshire Cat also tells the girl to "pursue Rabbit", which is a reference to that which she sets herself to do in *Alice in Wonderland*. However, as Alice remarks, her friend has gone "quite mangy"—and the player can see that both the animal and the scenario around the two are not as bright and cheery as one would typically picture for Wonderland. This helps the users understand that, even though the realm and the characters are the ones they know from previous sources, they are also different and have been changed by something in the game setting. As Mimi Dee Yu observes in "'Is it Mad to Pray for Better Hallucinations?': From Carroll to McGee; from Children's Novel to Horror Action-Adventure Video Game" (2017), "only by being familiar with Carroll's text can the player then be appropriately unfamiliar with McGee's".

Therefore, we can conclude that American McGee's games (even if not officially canonical) seem to participate in transmedia storytelling, that is, they expand a storyworld previously known to an audience by setting new plots in it. They also adapt some elements from the text sources to the games (possibly causing impacts on how some fans interpret those very sources). Regarding that, when discussing videogame adaptations, Flanagan states that

when a property is adapted from a fixed narrative media form like a novel or a film, game designers must do more than just move story information, characters, and approximations of visual descriptions. Whole regimes of experience can be altered. Videogames have a tradition of interactive genre types that differ immensely from those of books or movie [...] Videogame adaptations frequently take a known genre and work with content from another text, in the process creating a compromise between two different traditions. (FLANAGAN, 2017, p. 5)

When analyzing different games adapted from or inspired by H. P. Lovecraft's stories and styles, Flanagan notices that the game *Eversion* (2010) "maps Lovecraft onto a videogame genre—in this case, the side-scrolling platformer—but does so while adapting the affective regime of the author's work" (FLANAGAN, p. 8, 2017). In his analysis, "*Eversion* is not so much a game directly based on a Lovecraft story or Lovecraftiana as an attempt to adapt a Lovecraftian experience and mechanics" (FLANAGAN, p. 8, 2017). According to the researcher, the design of the game replicates and allows the player to recognize and experience

the sense of instability and the ontological uncertainty that are part of Lovecraft's stories (FLANAGAN, 2017).

In a related way, American McGee's games seem to attempt to replicate some of the sensations transmitted by Carroll's novels, such as a sense of wonder and nonsense. While Alice is in Wonderland during the games, scenarios change suddenly and uncommon occurrences take place. At the same time, the atmosphere is adapted to fit the genre of the horror adventure game, presenting sinister themes (like the rape and murder of Lizzie by Dr. Bumby), gruesome fights, and the necessity of user participation in order for the story to unfold. For that to happen, players have Alice as their avatar. While controlling her, they can run, jump, dodge, and attack. The games also present cutscenes that portray events of the story, opportunities to talk to other characters, and the possibility of interacting with the scenario in order to uncover clues and information about the plot and solve puzzles. Game studies researcher Espen J. Aarseth calls this type of narrative ergodic, in which "nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text" (AARSETH, 1997, p. 1). According to the scholar, this is different from nonergodic literature, in which the performance of the readers takes place in their head, because ergodic texts also demand a performance in an extranoematic sense. As Aarseth explains, the users of a cybertext effectuate a semiotic sequence, which constitutes a physical construction that is not characteristic to nonergodic literature (AARSETH, 1997).

Therefore, while Alice still receives charades and enigmatic clues and has to find solutions to the challenges she faces, as in the novels, this is adapted into the videogame medium, involving the player and requesting that she clicks buttons and takes actions.

TRAUMA AND HEALING

As American McGee's Alice games bring trauma as their central theme, a discussion on the topic is also important to understand some concepts of the narrative and how they may be related to the text sources.

In *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History* (1996), scholar and professor Cathy Caruth presents the "most general definition of trauma" as

an overwhelming experience of sudden or catastrophic events in which the response to the event occurs in the often delayed, uncontrolled repetitive appearance of hallucinations and other intrusive phenomena. (CARUTH, 1996, p. 11)

During most of the twentieth century, these notions were most often associated with soldiers who had witnessed massive death and relieved such scenes in their nightmares. As noted by Caruth (1996), a rising number of overwhelming war experiences and other types of catastrophic responses in the three last decades of the twentieth century led physicians and psychiatrists to start reshaping their ideas about physical and mental experience, including events such as rape, child abuse, and accidents as catalysts for post-traumatic stress disorder. In the same book, the scholar discusses some of Sigmund Freud's works, including the third chapter of *Beyond the Pleasure Principle* in which the psychoanalytic "wonders at the peculiar and sometimes uncanny way in which catastrophic events seem to repeat themselves for those who have passed through them" and at how those people are subjected to those painful repetitions, having absolute no control over them (CARUTH, 1996, p. 1-2). As an example of repetition, Freud uses the story of Tancred and Clorinda in Tasso's *Gerusalemme Liberata*, in which Tancred unknowingly kills his beloved while she is disguised as an enemy. Later, in his grief, Tancred strikes a tree with his sword and hears Clorinda's voice complaining that he has hurt her again, since her soul is imprisoned in that tree (CARUTH, 1996). Expanding Freud's interpretation of the story as "the unwitting reenactment of an event that one cannot simply leave behind", Caruth also sees it as an example of how post-traumatic stress disorder is born from an event that cannot be known or witnessed at the time it occurs—since Tancred can only hear Clorinda's voice after he has hurt her the second time (CARUTH, 1996, p. 2). In her words,

Just as Tancred does not hear the voice of Clorinda until the second wounding, so trauma is not locatable in the simple violent or original event in an individual's past, but rather in the way that its very unassimilated nature—the way it was precisely *not known* in the first instance—returns to haunt the survivor later on. (CARUTH, 1996, p. 4)

Therefore, we can understand that what overwhelms the victim is not only the violent event in itself, but the way its violence has not yet been fully known or understood (CARUTH, 1996).

This notion of unassimilated traumatic events haunting the victims of violent experiences can be seen in both *American McGee's Alice* and *Alice: Madness Returns*. Alice is still plagued by nightmares and intrusive memories of the night of the fire. As van der Kolk and van der Hart explain in "The Intrusive Past: the Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma", "lack of proper integration of intensely emotionally arousing experiences into the memory system results in dissociation and the formation of traumatic memories" (KOLK; HART, 1995, p. 163). As the scholars note, many trauma survivors report that they are removed from the scene and look at it from a distance. According to van der Kolk and van der Hart, one

common description given by incest survivors is that they look down from the ceiling at a little child being molested and feel really sorry for her. Just as the incest survivors dissociate because they cannot integrate or fully witness what they went through, Alice also distances herself from the night of the fire by recalling events that are not truly what happened. For instance, she has the memory of a centaur leaving Lizzie's bedroom, when that was actually Dr. Bumby. That happens because Alice has not been able to witness and understand that traumatic moment yet.

Van der Kolk and van der Hart also explain that, when people are exposed to trauma, they cannot organize the experience on a linguistic level, and the failure to arrange the event in words leaves it to be organized on a somatosensory or iconic level, getting manifested as nightmares, flashbacks, behavioral reenactments, etc. Adaptive action is necessary in order to reintegrate memories, and that active memory—the action of telling a story—is helpful. Van der Kolk and van der Hart suggest that transforming traumatic memories in narrative language can help in the recovery process, and that the victims might stop revisiting the event in flashbacks and nightmares, because they are now able to tell the story, look back at what happened and see it as part of their life history (KOLK; HART, 1995).

In “‘Come on Brother. Let's Go Home’: Dual-witnessing in Toni Morrison's *Home*” (2016), Mount Mercy University professor Eden Wales Freedman proposes a readerly engagement of traumatic literature. By presenting the definition of the word *witness* brought by The Oxford English Dictionary, Freedman explores the idea of a primary witness as the speaker who bears witness, and a secondary witness as the spectator who bears witness to the speaker's testimony. He also explains the process he calls dual-witnessing, in which the listener or reader effectively enters into the narrative of the speaker, generating an account that is mutually witnessed. If there is a failure to engage with another's testimony, what happens can be called anti-witnessing (FREEDMAN, 2016). According to the professor, acting as a secondary witness requires the acknowledgment of one's indivisible roles as a potential victimizer, an empathic bystander who stands side by side with the victim, and a survivor-in-solidarity with the speaker, and a careful navigation of those spaces. Freedman also states that dual-witnessing is a challenging process, and that it requires some psychological finesse and constant practice. However, if successfully maintained, it can offer healing to both speaker and listener or reader (FREEDMAN, 2016).

As professor Freedman (2016) states that dual-witnessing is a process in which the listener or reader effectively enters into the narrative of the speaker, and that it offers healing to those involved, we believe that the same concept can be used for some videogames. Considering the very nature of the media, it is important to note that not only do we have to pay

attention to what the traumatized characters tell us with their words, but also to clues distributed through interactions with the scenario, information offered by other characters, and details presented in cutscenes. Dual-witnessing for Alice in the McGee's games is not only listening to her, but also putting together everything the game offers, and reconstructing the girl's narrative through a careful playing.

In *Alice: Madness Returns*, we are presented with alternated scenes between Wonderland and London. Throughout the majority of the game, Alice is powerless during the England passages. She cannot jump, fight, or directly influence the world around her. However, as the narrative progresses, the main character defeats more and more foes in Wonderland, and recovers more and more figments of her memory. Eventually, near the end of the story, Alice is finally able to acknowledge (and share with the user, in an example of adaptive action helping reintegrate memories) what truly happened on the night of the fire, and defeats the Dollmaker in Wonderland. As the girl manages to do so, she also has her first real agency opportunity in London by confronting Dr. Bumby:

Alice: I'll see you charged. In prison, (...) you'll hang.

Dr. Bumby: Indeed? A hysterical woman, former lunatic, roaring outrageous accusations against a respectable social architect and scientist... My God, Alice, who would believe you? I scarcely believe it myself.

Alice: You, monstrous creature... such evil will be punished!

Dr. Bumby: By whom? By what? Psychotic, silly bitch. Your madness will be punished. Now leave. I'm expecting your replacement. (*Alice: Madness Returns*, 2011)

As this dialogue ends, Alice then takes Dr. Bumby's key and pushes him onto the path of the oncoming train. Then, the girl leaves the station and submerges in a scenario that is a mixture of Wonderland and London while she hears the Cheshire Cat say:

Ah, Alice, we can't go home again. No surprise, really. Only a very few find the way; and most of them don't recognize it when they do. Delusions, too, die hard. Only the savage regard the endurance of pain as a measure of worth. Forgetting pain is convenient. Remembering it, agonizing. But recovering the truth is worth the suffering. And our Wonderland, though damaged, is safe in memory... for now. (*Alice: Madness Returns*, 2011)

These are very interesting events when analyzed in relation to trauma. As Alice is finally able to witness the events that truly happened during the night when her family died, organizing them in a linguistic level, she is finally able to have agency in the real world. Her murdering of Dr. Bumby is also symbolical of her readiness to confront the trauma that has dominated the last decade of her life. Furthermore, the scenario that is now a mixture of Wonderland and London can represent the reintegration of her traumatic memories. As the Cheshire Cat remarks

that Wonderland is damaged, but safe, we can interpret that as referring to Alice, too. The terrible events that took place on the night of the fire will always stay with her, but now that she has been able to acknowledge and witness them, she is finally able to move on with her life—finally safe.

CONCLUSION

In the conclusion section of “Transmedia Storytelling as Narrative Practice”, Ryan (p. 14, 2017) attributes the popularity and addicting property of transmedia storytelling to “the need to inhabit storyworlds and return to them over and over again, not to relive the same experience, but to make new discoveries”. Indeed, it is precisely this providing of new experiences and discoveries that seems to be at the center of the American McGee’s games. As discussed in this work, they do bring us familiar faces and sensations with characters and the realm that we know from Carroll, but they also alter them in order to make them fit the more sinister genre of a horror adventure game. With characters, dynamics and settings presenting many resemblances to the source texts (as the Cheshire Cat guiding Alice and offering riddles, Alice following the Rabbit, scenarios suddenly changing, and a sense of wonder), but being remarkably different from them at the same time (a twisted and corrupted Wonderland, a traumatized Alice), it is easy to notice that a varied range of adaptation processes is taking place in the games—from characters to atmosphere.

As the games expand the storyworld and offer us a sequel to Alice’s adventures, they are also participating in transmedia storytelling. The videogame medium brings us the specificities of having to press buttons, perform mechanical actions, and take part in the solving of puzzles in order for the plot to advance. Finally, by focusing on the theme of trauma (which could possibly be considered an expansion of the themes in relation to the source), the games allow us to take the role of the second witness, assisting in Alice’s healing process through a careful playing.

REFERENCES

AARSETH, Espen J. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

American McGee Presents Alice. Redwood City, CA: Electronic Arts, 2000. Videogame.

- American McGee Presents Alice: Madness Returns*. Redwood City, CA: Electronic Arts, 2011. Videogame.
- CARROLL, Lewis. *Alice in Wonderland*. Project Gutenberg, 1994.
- CARROLL, Lewis. *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. Project Gutenberg, 1997.
- CARUTH, Cathy. *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1995.
- CARUTH, Cathy. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1996.
- DENA, Christy. *Transmedia practice: Theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments*. Ph.D. dissertation. Sydney: University of Sydney, 2009. Accessed on July 31 2018. Available at <http://www.christydena.com/phd/>.
- Eversion* (2010). Linux, Microsoft Windows, OS X. Zaratustra Productions. Videogame.
- FAWCETT, Christina. “*American McGee’s Alice: Madness Returns* and Traumatic Memory.” *The Journal of Popular Culture*, Vol. 49, No. 3, 2016. p. 492—521. Available at <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jpcu.12414>>. Accessed on 30th August, 2018.
- FLANAGAN, Kevin M. “Videogame Adaptation”. *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*. Edited by Thomas Leitch. Printed from Oxford Handbooks Online on May 2017.
- FREEDMAN, Eden Wales. “‘Come on Brother. Let’s Go Gome’: Dual-Witnessing in Toni Morrison’s *Home*”. *Parlour: A Journal of Literary Criticism and Analysis*, 2016. Web. Available at <<https://www.ohio.edu/parlour/issues/news-story.cfm?newsItem=9290D3FD-5056-A874-1D64FA58BBA81E55>>. Accessed on February 17th, 2018.
- FREUD, Sigmund. *Beyond the Pleasure Principle*. Translated by James Strachey. New York: NY, Norton & Company Ltd., 1961.
- HUTCHEON, Linda, with Siobhan O’Flynn. *A Theory of Adaptation*. 2nd ed. London: Routledge, 2013.
- JENKINS, Henry. “Transmedia Storytelling 101.” *Confessions of an Aca-Fan*. Web, 2007. Available at <http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html>. Accessed on 31 July 2018.
- JENKINS, Henry. “Transmedia 202: Further Reflections.” *Confessions of an Aca-Fan*. Web, 2011. Available at <http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html>. Accessed on 31 July 2018.
- MORRISON, Toni. *Home*. New York, NY: Vintage Books, 2012.
- O’FLYNN, Siobhan. “Epilogue”. *A Theory of Adaptation*. 2nd ed. London: Routledge, 2013.

RYAN, Marie-Laure. "Transmedia Storytelling as Narrative Practice". *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*. Edited by Thomas Leitch. Printed from Oxford Handbooks Online on May 2017.

Van der KOLK, Bessel A and Onno Van der HART. "The Intrusive Past: the Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma". *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1995, p. 158-182.

YUU, Mimi Dee. "Is it Mad to Pray for Better Hallucinations?: From Carrol to McGee; from Children's Novel to Horror Action-Adventure Video Game". Thesis. Virginia: University of Virginia, 2017. Available at https://libraetd.lib.virginia.edu/public_view/9306sz402. Accessed on 30th August, 2018.

DO FACTUAL AO FICCIONAL: A ESCRITA DE SI EM *TODOS SE VÃO*

Ueslei Alves de Oliveira (PPGL/UFMG/CAPES)
Dra. Leoné Astride Barzotto (PPGL/UFMG)

*Cuba es mi piel, es lo que como, lo que me pongo, lo
que narro, lo que siento, lo que lloro, lo que sudo.*
Wendy Guerra

Este trabalho analisa a obra *Todos se vão* (2011), de autoria da escritora cubana Wendy Guerra, cuja investigação se dá a partir das relações de subjetificação feminina, caribenha e familiar entre mãe e filha neste romance-diário. Diante da construção diegética descrita por Nieve Guerra, alterego da autora, podemos perceber a angústia da protagonista em tentar compreender a mesma sensação da própria mãe por viverem em Cuba, um país, que, na narrativa, encontra-se isolado pelo regime ditatorial e revolucionário de Fidel Castro. Entretanto, não sendo esta realidade a predileção da protagonista, mas sim de seus antecessores, a jovem se encontra em um *locus* onde sofre as consequências de um governo, hostil em sua perspectiva, cuja fundação veio de seu próprio povo e, esta, justificada por Grosfoguel como uma realidade onde: “Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’” (GROSFOGUEL, 2008, p. 118).

Nieve, ao longo de sua trajetória, esmiúça as suas mais diversas perdas, violências e abusos sofridos desde sua infância até a adolescência, com o olhar de quem já nascera imersa às investidas abruptas da ditadura; e, em segundo plano, ela descreve da mesma forma, os infortúnios que sofria a maioria dos cubanos contrários ao regime. De certa maneira, muitos diaspóricos do regime buscavam, na fuga ou no amor à pátria, uma causa para suas salvaçãoes. Com um caráter denunciativo, com nuances autoficcionais, a personagem pontua os fatos recorrentes em sua trajetória por uma perspectiva que permite a nós, pesquisadores, analisar o romance por meio do termo que Quijano (2005) cunhou como “Colonialidade do Poder”. Inserindo-o por intermédio de uma anamnese sociocultural cubana, oriunda do embargo norte-americano após a Revolução Cubana de Fidel, é possível perceber, de forma antagônica ao colonialismo histórico global, uma reorganização deste poder na narrativa de modo a construir e constituir uma alegoria para as retomadas de poder em várias camadas sociais descritas na obra e, principalmente, em como este poder rui, gradualmente, a esperança, a liberdade e as vivências dos indivíduos diegéticos. Como esta passagem presente em seu diário,

Nascer em Cuba foi mimetizar-me nessa ausência do mundo ao qual nos submetemos. Não aprendi a usar cartão de crédito, os caixas eletrônicos não me respondem. Uma

mudança de avião de um país para outro pode me descontrolar, me deslocar, me deixar sem fôlego. Lá fora me sinto em perigo, aqui dentro me sinto confortavelmente presa. Não sei em que momento permiti que tirassem tudo de mim e me deixassem sozinha, nua, numa das mãos o Diário e na outra um batom, tentando pintar a boca de um vermelho que parece vivo demais para esta idade indefinida (GUERRA, 2011, p.8).

Wendy Guerra, ao entrelaçar as ações no plano da narrativa, não deixa de tecer as suas próprias relações pessoais e as representações sociais na qual esteve mergulhada por toda a sua vida. Os seus respingos memorialísticos amalgamaram-se, por exemplo, com a de sua própria mãe, Albis Torres, que também fora uma escritora e que teve sua história deixada de lado nas produções literárias cubana e em como ambas tiveram desfechos distintos. Segundo Bibiana Collado Cabrera: *“Guerra Torres, al igual que su madre, se inscribe en una tradición antológica alternativa, guiada por un espíritu desafiante con respecto al canon oficial y, a la vez, consciente de su culpa por no atenerse a las líneas institucionales”* (CABRERA, 2011, p. 11). Entretanto, de acordo com Cabrera, Albis Torres deveria fazer parte do catálogo literário cubano, ao cotejar seu nascimento e os movimentos literários cubanos, no *Tomo III da História da Literatura Cubana do Instituto de Literatura e Linguística de Cuba* (CABRERA, 2011, p.11). Porém, alguns de seus trabalhos foram publicados por caminhos esparsos e em revistas diversas, mas Albis Torres não conseguira publicar nada editorialmente, não obstante, viu-se obrigada a fugir do país devido ao regime.

Com as futuras descrições acerca da vida diegética de Nieve e da vida factual de Wendy se torna um trabalho homérico não pensar esta escrita de acordo com a *autoficção* proposta por Serge Doubrovsky (1977) em seu livro *Fils* e revista por Figueiredo (2000), pois

A autoficção é um gênero que embaralha as categorias de autobiografia e ficção de maneira paradoxal ao juntar, numa mesma palavra, duas formas de escrita que, em princípio, deveriam se excluir. Apesar de todos saberem que o escritor sempre se inspirou (também) em sua própria vida, ficção foi o caminho trilhado pelo romance ocidental para se firmar ao longo da História (FIGUEIREDO, 2000).

Dar-se conta de que a literatura age como uma ferramenta de protagonismo para esta autora é compreender como sujeitos inseridos naquela comunidade, historicamente repreendida, encontrou-se subalternizada primeiramente pelo poder espanhol, depois estadunidense e, por fim, de seus próprios líderes após a Revolução Cubana de 1959, refletindo na produção artística da literatura de nosso romance, de forma constante, suas discussões de cunho político. Sendo esta a causa de seu ostracismo editorial e político na ilha, sobrando ao seu público cubano a leitura clandestina como única maneira de consumir sua produção que pelo mundo encontrou lar em mais de treze idiomas.

A DECOLONIALIDADE LITERÁRIA: REESCRITA(S) DE SI

Ao longo da estruturação da literatura como processo artístico e de manifesto houve o predomínio da escrita feita por homens, inclusive quando as leituras destas obras se propunham a uma atmosfera exclusivamente feminina, ou seja, desde a gênese literária costumava-se atuar com o preceito *falar de* em detrimento ao *falar com e*, tão logo, a mulher tornava-se colonizada também no campo literário. Com isso, esta produção, caracteristicamente falocêntrica, buscou determinar que este papel na literatura deveria expressar sentimentalidade e delicadeza, ao excluir qualquer possibilidade de escrever sobre suas realidades mais cruéis, o que reforçava e demarcava neste imaginário coletivo literário o espaço determinado aos quais as mulheres poderiam frequentar.

No entanto, esta usurpação historicamente demarcada ao ponto centro-sul das Américas e duplamente agressiva aos corpos femininos, aos poucos foi sendo tolhida pelas resistências de autoras que romperam com a tradição da *hombridade literária*, permitindo, ao longo do tempo, a abertura destes espaços para a conquista de sua própria voz. Já que:

A literatura permite à mulher criar um espaço no campo literário e, neste inserida, expressar individualidade, sensibilidade e emoções sob um ponto de vista seu; dessa maneira, permite formular um discurso da diferença e propicia a emergência de um novo sujeito [...]. *É um instrumento com o qual ela pode contar a história sob um ponto de vista feminino, e não apenas sob a visão masculina, [...] assim, mudar os paradigmas usados para se perceber a mulher, ou seja, usar novas perspectivas* (RODRIGUEZ; BRANDÃO, 2014, p. 276, grifos nossos).

A representatividade é o ponto zero para podermos fazer uma análise a partir do livro proposto e, principalmente, baseado no que ele nos apresenta: a relação da escrita literária feminina, produzida por si e em uma trama cujo protagonismo é de uma garota a qual não se emudece perante as ameaças majoritariamente masculinas, em frequente discordância e criticidade com o seu mundo. Esse comportamento corrobora com o já proposto por Maldonado-Torres (2019) no qual afirma que: “a escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 47). As denúncias expostas ao longo da diegese se apropriam da persona Nieve para narrar metonimicamente as relações do papel familiar cubano como modelo sob o regime ditatorial conforme o trecho a seguir

Escrever o Diário na escola diante de todo mundo: nem pensar. Ando com o caderno sempre escondido, porque nem os alunos nem os professores podem ler o que escrevo aqui. Poderiam até me expulsar da escola. O pior de tudo é que estudamos arte. Mesmo assim é complicado ser diferente. [...] para mamãe nada é anormal. Tudo pode

encontrar uma solução em sua mente. Por isso estamos juntas. Por isso sempre tenho assunto para conversar com ela. Sempre acha uma saída. Não há como se entediar, minha mãe é uma heroína. Os mártires estão mortos, e ela continua viva apesar das más notícias e da vida que leva neste solar cheio de marginais e de brigas o tempo todo (GUERRA, 2011, p. 125-127).

Nas primeiras páginas da trama, após algumas apresentações, Nieve narra sobre o medo que sente da mãe, radialista, ser mandada para a Guerra de Angola e, quando de fato isso ocorre, a protagonista escreve em seu diário: “estou em greve de Diário porque levaram minha mãe para a guerra de Angola. Esta página está em branco em sua homenagem” (GUERRA, 2011, p. 15). Neste pequeno trecho o *female bonding* desta garota está justamente em sua mudez autônoma ao deixar a escrita de forma voluntária, o que rompe com os parâmetros de um governo ditatorial que é emudecer os seus civis e, principalmente, quebra com a emancipação da escrita desenvolvida pela própria menina ao abandonar o que ela mais ama em prol da mãe. Durante os seis meses diegéticos consecutivos o Diário permanece em branco, representando o medo e o vazio instaurado na vida de ambas e de todos aqueles que queriam fugir do domínio cubano, que futuramente daria origem ao *Êxodo de Mariel*, em um entre-lugar da saudade e do apagamento, mas principalmente, demarca um posicionamento político de uma jovem garota de oito anos em relação ao governo que (não) a representa. Este posicionamento pacífico da protagonista, semelhante aos diversos que Wendy Guerra faz por meio da literatura, futuramente será a causa para o grande distanciamento–perceptivo–geracional que ela terá em relação à própria mãe.

Este jogo infundável de poder na obra parte do macrossocial ao microssocial e a potência, por exemplo, do patriarcalismo, como um fenômeno recorrente, é a representação de um resultado de séculos forjados na colonização da imagem feminina. Não obstante, a todo instante as descrições da personagem nos bombardeiam com todas as violências sofridas pelas mulheres da família Guerra, e, em um dado momento da narrativa, quando os pais de Nieve disputavam judicialmente sua guarda, ela escreve:

Tudo o que falaram de minha mãe foi ruim. Mas para meu pai havia muitos elogios. O juiz me pediu que dissesse com quem eu queria ficar; eu fiquei de pé, sozinha, olhando para o meu pai, que estava prestes a explodir. [...] Eu não quis falar. Minha mãe estava ali, mas com seus olhos no infinito. Como quando fica chateada comigo. Como quando não quer saber de ninguém. [...] Mas eu sei que devia ter dito que queria ficar com ela. O medo que sinto do meu pai nunca me deixa falar. Quando estou sozinha eu me proponho a fazer isso, mas na frente dele não consigo (GUERRA, 2011, p. 31-32).

Fica evidente que a representação mimética que Wendy Guerra constrói aos nossos olhos é a configuração de um sujeito-mulherilhada pelas memórias da subalternidade de gênero e sua impotência até mesmo no campo jurídico à época da narrativa. E, por meio deste poder

masculino, aparentemente *ad aeternum* que a construção da história vai mostrar um pai que possui o poder de ser *homem*, com isso, se torna conseqüentemente intocável. A cada dia na casa dele a descrição dada pela personagem assume uma nova forma de violência da qual esta é acrescida ao Diário: “Dezembro de 1979: Só posso escrever quando meu pai não está. Já me disseram que um Diário é uma coisa muito pouco discreta. [...] Quando eu for grande não vou me calar nunca” (GUERRA, 2011, p. 36-37).

Ainda em dezembro, ela desabafa:

Chegamos em casa e meu pai me disse que era preciso estabelecer algumas regras. Primeiro, que eu não podia responder nada que me perguntassem sobre ele. Segundo, que quando eu não fosse para a escola era para dizer que estava doente. E terceiro, que não podia contar para ninguém se eu comia ou não comia. [...] Eu sabia que meu pai ia estourar (GUERRA, 2011, p. 47).

Neste novo ambiente, completamente inapropriado à vivência de Nieve, e de qualquer outra pessoa, completamente alegórico a toda violência histórica disseminada nos países do Centro-Sul, ela descreve em três páginas a mais completa violência física, parental e humana sofrida por si e a dor de viver sob a tutela de um estado que rege, pela tradição, o anulamento do outro

[...] me bateu na cabeça com força, com muita força. Me agarrou pelo cabelo e o levantou, arrancou duas mechas grandes que estão no caderno. Me bateu com força, e minha orelha se chocou contra a mesa. As fivelas me feriram, a madeira soava como se fosse quebrar. Saiu muito sangue, porque o ferrinho da fivela se incrustou em meu crânio. Foi difícil tirá-lo, parecia que tinha um buraco bem grande, mas era pequeno. Fiquei tonta, não me lembro nem do que ele gritava, não me lembro nem por qual das coisas ele me bateu. Com certeza por dizer que não tinha comido[...] (GUERRA, 2011, p. 48-9).

Todas as formas de violações sofridas por nossa protagonista fazem parte da impunidade presente no imaginário de quem às pratica, toda e qualquer forma de violência não combatida fortalece a construção dos arquétipos que deflagram a posse do corpo e espaço do outro. Para haver a retomada de consciência de sujeito este paradigma precisa ser rompido, e isso ocorre quando, uma personagem como Nieve revisita os abusos antes recalçados, pois será por meio da narrativa que a memória coletiva poderá ser reestruturada e arquivada. Portanto,

lo que nos interesa es complejizar la comprensión del lugar de enunciación, no sólo como construcción de subjetividad ligada a la memoria socio-cultural, es decir a la historia local, sin dejar de tener en cuenta la incidencia de la historia personal y las experiencias vitales de cada enunciadador individual (PALERMO, 2014, p. 69).

Como uma manifestação viva, a literatura é uma aliada no processo decolonial das mentes através da representação e da interação com o leitor, proporcionando novos olhares sobre si/nós mesmos, uma vez que

O pensamento, a criatividade e a ação são todos realizados não quando se busca reconhecimento dos mestres, mas quando estendemos as mãos aos outros condenados. São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 50).

Uma vez que “trata-se de encontrar a memória involuntária da própria história triunfante e consolidada dos adversários que não cessam de vencer” (MIRANDA, 2011, p. 205). E, por fim, tanto o ficcional de Nieve quanto o factual de Wendy fortalece esse processo decolonial por meio da escrita, dessarte, Glória Anzaldúa (1980) finaliza de forma magistral ao elucidar que

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado “normal”, o branco-correto. E à medida que internalizamos este exílio, percebemos a estrangeira dentro de nós e, muito frequentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entre nós. Desde então estamos buscando aquele eu, aquele “outro” e umas as outras. E em espirais que se alargam, nunca retornamos para os mesmos lugares de infância onde o exílio aconteceu, primeiro nas nossas famílias, com nossas mães, com nossos pais. A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver. E aquelas que não sobrevivem? Os restos de nós mesmas: tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé ou do Estado (ANZALDÚA, 1980).

O RÁDIO E O DIÁRIO: METÁFORAS ACERCA DE MÃE E FILHA

A relação entre mãe e filha é de afeto e intuição profunda e na cena da audiência, onde o pai e a mãe de Nieve disputam pela sua guarda a jovem garota relata um dos sentimentos mais tocantes de toda a trama: “Lá fora, pela janela, vi Fausto levando minha mãe apoiada nele, de mansinho para que ela não desabasse. Está atordoada. Eles foram embora, eu vi. [...] Ele ganhou e nós perdemos” (GUERRA, 2011, p. 33).

Além do mais, esta união maternal é nutrida pela influência literária que a mãe causa em Nieve, pois a filha sempre recebe de Eva, sua mãe, vários livros para que ela os possa ler, assim, sua mãe estimula a intelectualidade da filha mesmo em períodos que ela se mantém fora da escola. Neste trecho, mais uma semelhança entre as escritoras Wendy Guerra e Albis Torres surge, já que em muitos relatos de Guerra ela afirma que a sua mãe lhe dava diários para que

ela escrevesse e, ainda, pelo próprio ofício que a sua mãe ocupava e que hoje Wendy ocupa tornando-se mundialmente conhecida.

Eva Guerra, a mãe de nossa protagonista é da juventude “rebelde” dos anos 60, ou seja, antecede ao período correspondente à Revolução Cubana de Fidel. No romance, Eva assume instantes de protagonismo, porém durante todo o *background* narrativo ecoa a voz dessa mãe pelas mãos de Nieve. Esta matriarca se torna a própria revolução durante o processo diegético, constituindo-se em uma *round character* e, justamente por ser radialista e aspirante a artista, possui em suas mãos duas armas letais aos governos opressores: a informação e o meio, como descrito nesta passagem do diário da filha em 20 de dezembro de 1978: “Na rádio a fazem cuidar do esporte e dos teletipos por horas e horas. Dizem que já não é confiável e não pode trabalhar com notícias. Só transmite as partidas de beisebol. Ameaçaram mandá-la para Angola” (GUERRA, 2011, p. 13). Com a descrição de um olhar infantil é possível perceber a influência e o *respeito* que o governo buscava manter por meio das ameaças e sansões dentro de seu território. Eva paga o preço por sua insubordinação, mesmo sendo totalmente adepta da Revolução Cubana acaba sofrendo também com as represálias do governo.

Em contrapartida, Nieve Guerra é uma espécie de “filha” da ditadura, nasceu durante o processo ditatorial e sua referência de que seria o anterior recai novamente em algum momento daquele governo. Todo estranhamento que a menina percebe em relação ao espaço que ela ocupa vem dos olhares e conversas da própria mãe ou dos outros indivíduos ao longo do caminho. Portanto, a memória coletiva é o único elo que a protagonista tem para além do passado que a sua própria memória é capaz de levar, e toda a produção literária da garota remonta sempre a um passado, afinal sua obra é um diário, e de acordo com Seligmann-Silva (2009)

Os sobreviventes de situações-limite, como campos de concentração e de torturas, tendem a desenvolver uma relação ambígua com a memória dessas experiências. Justamente pelo fato de eles não terem podido propriamente experienciar essas vivências, as imagens desse passado tendem a marcar de modo patológico a vida dessas pessoas (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 278).

Nieve nunca terá nesse plano da narrativa sua história completa, *experienciada*, seja pela perspectiva da fuga por meio do *Êxido de Mariel* ou por ser uma possível vítima do regime. Com isso, sua memória cria um enlace entre o seu factual e a culpa por não viver/saber o ciclo completo daquela realidade, ou seja, a diferença primeira entre mãe e filha diz respeito ao que Achugar (2006) vai chamar de autoimagem. Por mais que Nieve sofra as consequências de um governo que a comprima, mesmo discorrendo em seus diários as suas inquietações e

descontentamentos com os acontecimentos de sua rotina, ela, em algum instante, se esquece de tais situações, pois para ela: “a ditadura não é ou não foi um terremoto que abalou os fundamentos do imaginário nacional que [a] formou; para [ela], a ditadura é um dado da realidade, mais ainda, um dado da história, da única história que vive[u]” (ACHUGAR, 2006, p. 152).

Esta diferença se acentua quando Nieve entra na adolescência e a diferença geracional intensificada pelo totalitarismo do Estado ditatorial aumenta entre mãe e filha. Seu relato após um hiato de escrita de seis anos e quatro meses diz

Mamãe diz que minha geração adora o gregarismo. Diz que não conhecemos o *eu*, só o *nós*. Imagino que isso aconteça porque somos seus filhos [...] Eles são dos anos 60. [...] Nós vivemos entre o proibido e o obrigatório. Não temos aquele espírito de unidade dos anos 1960. [...] As roupas são comuns, temos de emprestá-las durante as saídas de fim de semana: nada que a gente traga para a escola na verdade nos pertence com exclusividade (GUERRA, 2011, p. 123).

No mesmo dia, ela prossegue

Ela não entende que se você é diferente paga um preço alto por isso. O preço de nunca ligarem para convidá-lo para ir aonde todos vão: nem aos concertos, nem à praia, nem as festas que fazem em suas casas se nenhum motivo especial. [...] É a guerra fria, a guerra do silêncio adolescente. [...] Não conseguem suportar que você tenha seu próprio mundo e eu também não suporto que me rejeitem (GUERRA, 2011, p. 124).

As descrições de Nieve demonstram uma dor à flor da pele, uma memória traumatizada pelo sistema, pois ela, além de ter que lidar com as suas próprias frustrações, precisa também compreender a dor que a mãe sente e o medo que a mesma carrega em seu olhar por estar a todo instante vigilante sobre o que poderá acontecer. No entanto, ser diferente em um ambiente onde impera o medo e a vigia constante faz de qualquer indivíduo uma possível vítima desse poder de Estado.

No romance esta ausência de ligação com o seu presente poderá não levá-la ao *point* jovem do momento, mas pela perspectiva da mãe, esta falta de ligação é o preço que elas pagam por verem todos que amam ir [todos se vão]. Nieve como adolescente acha que a mãe não suporta a sua individualidade, Eva pensa que a filha não percebe que seu mundo na verdade é de todos. Para além dos “problemas” geracionais característicos em quase todas as famílias, nesta, por meio da escrita de Wendy, percebemos uma relação e visão de mundo modificada para sempre pelo governo de Fidel que deixou naqueles que ficaram o conforto da prisão e o medo de fora e uma lembrança traumática.

CONCLUSÃO

O pequeno recorte proposto para este trabalho buscou analisar as relações miméticas entre mãe e filha durante a revolução cubana. Tanto Wendy Guerra quanto sua personagem Nieve Guerra nasceram durante este período, ambas são filhas da revolução. No entanto, Albis Torres e Eva Torres são filhas de outro tempo com reflexos de uma construção de nação bem diferente do representado pela narrativa. A Cuba diegética já surge embargada pelo poder imperialista do Estados Unidos da América, impondo o seu poder neo-colonial sobre tudo e todos que se referiam à ilha. Para os demais países que não possuem esta herança maldita da opressão, a aproximação interpretativa pode estar em outros elementos que nós, leitores latino-americanos e caribenhos deixamos de perceber. A relação de interação e interpretação com o texto é descrita por Compagnon da seguinte maneira

O aprendizado mimético está, pois, ligado ao reconhecimento que é constituído na obra e experimentado pelo leitor. A narrativa, segundo Ricœur, é nossa maneira de viver no mundo —, representa nosso conhecimento prático do mundo e envolve um trabalho comunitário de construção de um mundo inteligível (COMPAGNON, 1999, 131).

O que nos aproxima do livro é que, como sujeitos latinos, mesmo oriundos de processos nacionais distintos, a ditadura nos une como um elo frio e rígido e o que nos aproxima desta narrativa é justamente a revolução que de tão intensa se solidificou em ditadura em uma sociedade que aspira de alguns o amor pela pátria amada e consome de outros todo o ser vivente e o poder da escrita é o elixir atenuador das dores causadas pelos traumas que os humanos ainda não aprenderam a lidar e muito menos a parar de causar.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 151-166.

ANZALDÚA, Glória. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CABRERA, Bibiana Collado. Albis Torres y Wendy Guerra. El gesto legitimador. In: *CENTROAMERICANA*. Milano. Cattedra di Lingua e Letterature Ispanoamericane. Università Cattolica del Sacro Cuore. 2011.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COZER, Raquel. Cuba é a minha única família neste mundo. *Estadão*. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,cuba-e-minha-unica-familia-neste-mundo,542429>. Acesso em: 24 out. 2019.

CUBANOS POR EL MUNDO. Wendy Guerra: “Cuba es mi piel, lo que como, me pongo, narro, lo que siento, lo que lloro...”. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/LIHJVNeSxUM>. Acesso em: 24 out. 2019.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho*. Revista Criação & Crítica, n. 4 abr/2010, p. 91-102.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008, p. 115-147.

GUERRA, Wendy. *Todos se vão*. Tradução de Josely Vianna Baptista. – São Paulo: Saraiva, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra e Identidade), p. 27-53.

MIRANDA, Wander Melo. Ficção, Memória. Revolução. In: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (orgs.). *Literatura e Revolução*. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 199-209.

PALERMO, Zulma. *Para uma pedagogía decolonial*. – 1ª ed.. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

RODRIGUES, Solange da Luz; BRANDÃO, Saulo Cunha de Serpa. A escrita feminina: rompendo o silêncio. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; et al. *Linguagens, Cultura e Ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 267-288.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Estética política, memória e esquecimento: novos desafios na era do Mal de Arquivo*. Revista Remate de Males – 29 (2) – jul./dez. 2009, p. 271-281.

LA FÉ DESMITIFICADA: REPRESENTACIONES DE LA RELIGIÓN CATÓLICA EN LA OBRA *A COCANHA*, DE JOSÉ CLEMENTE POZENATO

Ma. Valeria Acosta Roy (UCS)

A finales del siglo XIX, millares de italianos se ven forzados a abandonar su tierra de origen debido a la crisis económica y social que el país atravesaba como consecuencia del gran crecimiento demográfico y la incapacidad de suplir la alta demanda laboral. Consecuentemente, Brasil es uno de los países que por diferentes motivos abre sus puertas a esta población europea que huye del hambre y de la miseria. Sin embargo, estos inmigrantes no dejan absolutamente todo en el continente europeo, junto con ellos vienen sus costumbres, lenguas, valores y tradiciones dentro de las cuales la religión católica ocupa un lugar predominante.

Muchos estudiosos y escritores, desde entonces, han registrado este acontecimiento histórico de diferentes maneras. José Clemente Pozenato es uno de los autores que por medio de su literatura hace una valiosa contribución recreando el proceso de la inmigración italiana a finales del siglo XIX en la región nordeste del estado de Rio Grande del Sur. Tomando como *corpus* una de sus novelas: *A cocanha* (2000), este trabajo se propone verificar por medio de su análisis literario, como se configura la religión católica en la referida obra de una manera desmitificada. Es así como a través de toda la novela es posible percibir incongruencias entre las acciones de los personajes religiosos y los principios católicos que profesan seguir. Es posible afirmar que *A cocanha* expone una visión crítica de la religión católica al representar a sus practicantes como sujetos comunes con defectos y limitaciones, imagen muy lejana a la idealización predominante en algunos discursos historiográficos y literarios que contribuyen para la formación del imaginario colectivo del inmigrante héroe.⁷⁹

La obra *A cocanha* narra el viaje, la llegada y el establecimiento de varias familias inmigrantes italianas que a finales de 1883 salen del norte de Italia en busca de un futuro mejor en la región nordeste del estado de Rio Grande del Sur, Brasil. Esta novela constituye la primera parte de la trilogía compuesta por *O quatrilho* (1985) y *A babilônia* (2006) que dan secuencia a la narración de la vida de los descendientes de esas familias. Las tres obras conforman una

⁷⁹ Un ejemplo de un trecho que expresa esta visión exaltada de la religión católica de los inmigrantes se muestra en las palabras del primer obispo de la Diócesis de Caxias do Sul, José Barea (1893-1951), que al dirigirse al colono inmigrante afirma: “[...] nunca te deixaste iludir pelos que, comodamente instalados nas cidades ou nos centros construídos com o teu suor, te apresentavam uma doutrina diferente daquela que te ensinava o sacerdote, que veio desde o começo dividir contigo a mesma vida cheia de dificuldades, de dores e de sacrifícios. E por isso tu sempre refugaste, com toda a força da tua alma crente de vêneto-lombardo, toda manobra intencionada a roubar-te o tesouro mais precioso trazido da Itália: a Religião católica, apostólica e romana” (BAREA, 1995, p. 14).

referencia fundamental en la literatura gaucha para el estudio de la inmigración italiana en la región referida.

Volviendo al objetivo de este trabajo es posible observar como existen varios elementos en la novela de Pozenato que desmitifican la religión de los inmigrantes encontrados tanto en su contenido (en su trama y personajes) como también en los recursos estilísticos escogidos por el autor. Tal perspectiva sin duda se contrapone a varios discursos contemporáneos que presentan al inmigrante italiano como un modelo ejemplar de ser seguido por sus valores católicos. Para alcanzar este objetivo, se utiliza una fundamentación teórica interdisciplinar en los campos de conocimiento de la historia, teología y filosofía. Tal abordaje hace posible percibir tanto el proceso de mitificación presente en el catolicismo como también el proceso contrario, el de desmitificación presente en la obra en cuestión.

Para poder identificar esa representación desmitificada de la religión católica es necesario definir primero lo que se entiende por “mitificación”. Para tal propósito utilizamos el concepto de mito del filósofo Mircea Eliade quien afirma que su principal característica consiste en ser “una historia sagrada” (ELIADE, 1992, p. 84). Por ser una historia sagrada los mitos se tornan “modelos para la conducta humana, confiriendo, por eso mismo, significado y valor a la existencia” (ELIADE, 2006, p. 8).⁸⁰ De este modo, muchas cosas pueden ser mitificadas desde una persona, un grupo étnico, una ideología y así sucesivamente. Con certeza ese proceso de mitificación es perceptible en la religión católica también. No obstante, su representación en la novela aparece completamente desmitificada.

Antes de proseguir al análisis literario de la novela para identificar la desmitificación presente en la representación de la religión de los inmigrantes es imperativo primero entender como antes su imagen fue mitificada. Comenzando desde una perspectiva histórica, el proceso de mitificación de la religión católica ya es perceptible en sus orígenes en Europa. Ya desde el siglo IV, con el emperador Constantino el cristianismo se torna una religión oficialmente reconocida como una estrategia para unificar el imperio romano, ocurriendo así el primer acuerdo histórico entre los poderes de la Iglesia y del Imperio.

Después del decreto de Milán haber reconocido la religión cristiana como legítima en el Imperio Romano (313), Constantino el Grande fue el primer emperador que apoyó la iglesia y por razones políticas se tornó un fuerte defensor de la unidad jerárquica de la iglesia. (DE CHIRICO, 2015, posição em Kindle 429-431).⁸¹

⁸⁰ “modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência”. Todas las traducciones de citas en inglés o portugués son de la autora.

⁸¹ “After the Edict of Milan had recognized the Christian religion as legitimate in the Roman Empire (313), Constantine the Great became the first Emperor that supported the church and for political reasons became a strong advocate of the hierarchical unity of the church”. Blainey (p.65, 2012) concuerda afirmando que esas razones

Por otro lado, unos siglos más tarde, en Italia el catolicismo seguía siendo una institución fuerte a pesar de los esfuerzos liberales que luchaban por la unificación y la independencia de la península itálica. Así, el período que va de 1815 a 1870 (año que culmina el proceso de unificación) se caracteriza por esfuerzos de parte del papado para restablecer la autoridad que había perdido durante la ocupación francesa. Consecuentemente, con la caída de Napoleón en 1814, la nobleza vuelve del exilio a sus puestos previos a la revolución, así como el propio papa Pío VII vuelve a Roma (PIERRARD, 1982, p. 224). El Vaticano, como resultado, asume una nueva misión de propagar en su población un sentimiento religioso con el propósito de formar una identidad italiana principalmente católica.

Estos esfuerzos parecen tener éxito, pues la iglesia católica en el siglo XIX continúa siendo de gran influencia al estar estrechamente conectada con la clase alta de la sociedad, todavía poseyendo una sexta parte de las tierras fértiles de toda Italia y exhibiendo una opulencia desmedida (MARTINA apud KERTZER, 2000, p. 187). Por otro lado, su influencia no se limitaba a los más poderosos, las clases más bajas como los agricultores y obreros, que constituían la mayor parte de la población, también vivían en torno de la iglesia local y sus rituales. (KERTZER, 2000, p. 182).

Por otro lado, el proceso de mitificación no se limita a la historia europea del catolicismo, en Brasil la iglesia católica también cumple un papel extremadamente importante. Desde la llegada de los primeros portugueses, en el siglo XVI, el catolicismo se hace presente con los jesuitas que apoyados por el sistema de patronato⁸² vienen con la misión de catequizar a la población nativa. (CORDEIRO, 2016, p. 129-156).

En el nuevo mundo, el catolicismo no sólo viene con los portugueses, unos siglos más tarde, los propios inmigrantes italianos también traen consigo la religión de sus antecesores. La iglesia cumplía así una serie de funciones que fueron cruciales para el éxito de su establecimiento en la nueva tierra. La fe de los colonos servía primeramente como un elemento unificador, pues, aunque los campesinos venían de diferentes regiones de Italia con costumbres, tradiciones y dialectos variados, el catolicismo era un denominador común que les proporcionaba un impulso para la reconstrucción de su nueva identidad en una tierra desconocida (MANFROI, 1975, p. 153). En segundo lugar, la religión católica brindaba al colono inmigrante una manera de lidiar con el sufrimiento inevitable en el proceso inmigratorio

visaban unir uma população diversa: “Foi oficialmente reconhecido que o cristianismo, por ser aberto a todas as etnias, poderia funcionar como um fator de unificação em um império multirracial”.

⁸² Los reyes portugueses recibieron del papa el derecho de Patronato que consistía en el sustento económico por parte del papado a cambio del compromiso del rey en llevar el catolicismo a las tierras conquistadas. (POSSAMAI, 2005, p. 53-54).

italiano en tierras brasileras (COCCO, 2008, p. 13). Finalmente, ser católico dentro de la comunidad italiana constituía un símbolo de estatus. Ser parte de los rituales católicos no sólo tornaba al devoto una persona aceptada por una comunidad altamente religiosa, sino que también le proporcionaba un lugar de estima y valor en la sociedad (MANFROI, 1975, p. 157).

El proceso de mitificación presente en el catolicismo no se limita a la historia, dentro de la teología es posible también identificarlo en sus principios doctrinales. Segundo Allison, apoyándose en trabajos del teólogo italiano De Chirico, el catolicismo se basa principalmente en una colaboración entre la naturaleza y la gracia que, de acuerdo con la doctrina católica, fueron divinamente diseñadas para trabajar en una relación de interdependencia mutua.⁸³ En ese sentido, los elementos de la naturaleza sirven como canales por los cuales la gracia de Dios es transmitida al ser humano. (ALLISON, 2014, posição em Kindle 912-914). Este aspecto teológico del catolicismo es importante para comprender el énfasis que existe en la práctica de sus rituales, los cuales, a su vez, nos ayudan a entender el papel enaltecido del sacerdote por ser el responsable de presidir esas prácticas religiosas. No obstante, es interesante notar como esa visión mitificada del sacerdote en la doctrina católica se encuentra rápidamente deconstruida en la novela de Pozenato al mostrar a la figura del padre como un ser humano más, con las mismas necesidades y debilidades que sus fregueses. Por otro lado, ese énfasis en los rituales para ser acepto en la comunidad religiosa genera una preocupación excesiva en el devoto para participar en ellos sin que necesariamente exista un entendimiento de tales actos y mucho menos una convicción genuina de sus creencias. Este último aspecto también está muy presente a través de la trama de la presente novela.

Por tanto, después de estudiar como el proceso de mitificación resulta evidente en el catolicismo de acuerdo con esta fundamentación teórica, es posible identificar en la obra en estudio una representación desmitificada de la religión de los inmigrantes. Una de las maneras en la cual se demuestra esa desmitificación es en la desconstrucción de las virtudes cristianas. Los atributos de la fortaleza, la paciencia, la fe, entre otros son representados con cierta ironía porque en vez de beneficiar al practicante, parecen contribuir para su infelicidad. De acuerdo con Moisés (2006, p. 247), “[...] la ironía resulta del inteligente empleo del contraste, con el propósito de perturbar al interlocutor [...]”.⁸⁴ El contraste se presenta en la situación adversa con la cual los personajes se deparan. Así como “la cocanha”⁸⁵ es una utopía, la virtud de la

⁸³ “nature-grace interdependence”.

⁸⁴ “[...] a ironia resulta do inteligente emprego do contraste, com vistas a perturbar o interlocutor [...]”.

⁸⁵ Según Boniatti (2004, p. 125), el término “cocanha” fue “documentado pela primeira vez no século XII, para designar um modelo de sociedade utópica, [que] relaciona-se com a fartura e a fruição plena dos prazeres materiais.

paciencia, incentivada por la iglesia católica no proporciona ninguna solución práctica a los problemas enfrentados por los inmigrantes. Antes bien, contribuye para la prolongación de su dolor y sufrimiento. Un ejemplo claro de como ese aspecto es claramente perceptible ocurre cuando Giulieta es agredida física, verbal y emocionalmente por su marido por no haber podido darle hijos varones para ayudarlo en el trabajo del cultivo de la tierra. Esa actitud de resignación expresada por Giulieta se demuestra en el siguiente trecho cuando el narrador describe al personaje acudiendo al padre en busca de ayuda y consejo frente a su situación desesperante: “Giulieta fue a habar con el padre, que le recomendó paciencia y oración, pues no había otra cosa que hacer, era la cruz que le tocaba cargar. Todos los días iba a la iglesia y pasaba una hora rezando, preparándose para volver a encarar su destino” (POZENATO, 2000, p. 262)⁸⁶. De ese modo, la virtud de la paciencia aparece representada de una manera irónica al revelar como la violencia y el abuso físico, emocional y mental no sólo son tolerados por la iglesia católica, sino que también son estimulados al ser interpretados como “la cruz” que le correspondía a Giulieta cargar. Esa pasividad absurda frente a la miseria humana, especialmente de la mujer, es un elemento que sin duda desmitifica la religión de los inmigrantes.

Dentro de esa representación irónica de las virtudes religiosas, el sufrimiento aparece como otro elemento crucial en la representación de la fe de los colonos. Es así como la mujer religiosa en la novela de Pozenato aparece como un símbolo claro de una fe desmitificada. El filósofo Ludwig Feuerbach hace una relación interesante entre el concepto de sufrimiento y el cristianismo, afirmando que la aflicción constituye una de las características integrales de esa religión, como él afirma: “[...] todos los pensamientos y sentimientos que inicialmente se asocian a Cristo se concentran en el concepto de sufrimiento [...] las imágenes del crucificado, que hasta hoy encontramos en todas las iglesias, no representan un redentor, sino que solamente el crucificado, el sufridor” (FEUERBACH, 1997, p. 104-106).⁸⁷ La grande mayoría de las mujeres en el romance, sino todas, son extremadamente religiosas, y, por lo tanto, portadoras de virtudes cristianas. No obstante, todas ellas aparecen como seres completamente miserables e infelices. Rosa podría servir como el símbolo máximo de una fe deconstruida al ser representada

E é na confluência da História da Imigração Italiana que, na segunda metade do século XIX essa utopia foi difundida entre a população pobre da Itália”.

⁸⁶“Giulieta foi falar com o padre, que lhe recomendou paciência e oração, pois não havia outra coisa a fazer, era a cruz que lhe cabia carregar. Todos os dias ia à igreja e passava uma hora rezando, preparando-se para voltar a encarar o seu destino”

⁸⁷ “[...] todos os pensamentos e sentimentos que inicialmente se associam a Cristo concentram-se no conceito de sofrimento [...] as imagens do crucificado, que até hoje encontramos em todas as igrejas, não representam um redentor, mas somente o crucificado, o sofridor”.

como un sujeto sufrido y completamente al margen de la sociedad, como se observa en las palabras del padre Giobbe: “Esa pobre muchacha Rosa, por ejemplo. Apenas treinta años y la cara llena de arrugas, la boca casi sin dientes, los cabellos blancos que la pañoleta dejaba escapar” (POZENATO, 2000, p. 336).⁸⁸ Aurora sería otro ejemplo claro de una mujer religiosa sufrida que evidencia la desconstrucción de la religión católica, como el narrador la describe: “Parecía enferma, el rostro lleno de arrugas, los ojos hundidos”. (POZENATO, 2000, p. 214)⁸⁹. Por último, es interesante notar el recurso estilístico de la ironía usado una vez más por el autor en la elección del nombre “Aurora”, ya que su alusión a la esperanza y a un nuevo comienzo claramente contrasta con la trágica realidad del personaje.

Otra manera de cómo se evidencia la representación desmitificada de la religión católica en la novela *A cocanha* se refleja en la atribución de características que desacralizan la imagen del devoto italiano, llevándolo a un proceso de humanización. Por ese término entendemos la representación del inmigrante religioso como un ser humano limitado, vulnerable y frágil, retrato que se opone a la imagen sacra y ejemplar del devoto italiano. Ese sentido de la palabra se asemeja al significado del término inglés “flesh” (carne), que según el diccionario Holman (1991) se presenta de la siguiente manera: “Bíblicamente, la carne es vista como la creación de la naturaleza humana. No es automáticamente pecadora, pero es débil, limitada y temporal. Esas cualidades la tornan vulnerable al pecado. (HOLMAN, 1991, p. 498).⁹⁰

Ese proceso que revela al devoto italiano como un ser humano ordinario se revela principalmente en la figura masculina. Antonio: un hombre abusador de su esposa; Doménico: un esposo mujeriego; Ambrosio: un comerciante deshonesto y Aurelio: un alcohólico fracasado. Al revelar el lado oscuro del inmigrante religioso italiano, es posible crear una versión más verosímil de su perfil como ser humano. Los valores católicos, en el romance de Pozenato son puestos a prueba a medida que la vulnerabilidad de los personajes es expuesta, revelando individuos fracasados e infelices. En ese sentido, no hay dudas de que la religión

⁸⁸ “Essa pobre menina Rosa, por exemplo. Apenas trinta anos e cheia de rugas, a boca quase sem dentes, os fios brancos de cabelo que o lenço deixava escapar”.

⁸⁹ “Parecia doente, o rosto cheio de rugas, os olhos fundos”.

⁹⁰ “Biblically, the flesh is viewed as the created and natural humanity. It is not automatically sinful, but it is weak, limited, and temporal. Such qualities make it vulnerable to sin”. Otra explicación que parece complementarse bien con el sentido de “humanización” utilizado en este análisis aparece en el mismo diccionario en la definición de “antropología”: “Human beings are frail and sinful. The Bible affirms both explicitly and implicitly the weaknesses and shortcomings of human beings. Manifest as both physical weakness and spiritual failing, this frailty is seen properly in contrast to the holiness and righteousness of God. The condition of humanity leads to the conclusion that all individuals are dependent upon God and that salvation truly is a matter of God’s grace not human effort or striving” (HOLMAN, 1991, p. 62).

católica es representada de una manera crítica por medio del retrato desfavorable de sus practicantes.

La representación del personaje de Aurelio constituye un claro ejemplo de esa representación deconstruida de la religión de los inmigrantes. A pesar de ser un hombre religioso, Aurelio es retratado en la novela como una figura completamente fracasada por su vicio a la bebida. Como el narrador describe la conducta de Aurelio durante su descanso en la construcción de las primeras casas: “[...] toma un trago y hace una careta, pero su mirada queda al acecho, ansioso para que la botella vuelva a sus manos. Nicola sacude la cabeza, siente que Aurelio está atraído por el veneno, como mosca por la miel” (POZENATO, 2000, p. 135).⁹¹

La representación humanizada de los personajes católicos también aparece evidenciada en la caracterización del padre Giobbe que llega desde Italia a la colonia Santa Corona para auxiliar a los inmigrantes italianos en sus necesidades. En vez de ser presentado como una figura divina como representante de Cristo aquí en la tierra, la caracterización del sacerdote transgrede cualquier imagen sagrada normalmente usada en la doctrina católica para representar la imagen del sacerdote (NODARI; CESCÓN, 2009, p. 82). De ese modo, el padre aparece representado como un ser frágil y limitado. Este aspecto es claramente visible cuando el narrador expresa la impotencia del clérigo frente a la miseria del inmigrante italiano: “Esa sensación de impotencia lo asaltaba cada vez que veía las miradas con que era recibido, como si esperasen de él algún milagro [...]. Pobre gente. Ni imaginaban cuanto él también se sentía débil” (POZENATO, 2000, p. 337).⁹²

Finalmente, la desmitificación de la religión católica aparece claramente por medio del personaje intelectual José Bernardino dos Santos cuyas “Anotaciones para un romance realista” revelan una literatura desconforme con la realidad que lo rodea. El escritor ficticio observa, indaga y analiza la cultura de los inmigrantes en su intento de entender las contradicciones existentes en el proceso de la colonización italiana de la Sierra Gaucha. De ese modo, José Bernardino dos Santos constituye un símbolo de una literatura insatisfecha con cualquier imagen idealizada del colono inmigrante italiano. Esa idea de una literatura que cuestiona el mundo se asemeja a las declaraciones del escritor peruano Mario Vargas Llosa durante un discurso al recibir el premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos: “Es preciso [...]

⁹¹ “[...] toma um gole e faz uma careta, mas seu olhar fica na espreita, ansioso para que a garrafa volte a suas mãos. Nicola abana a cabeça, sente que Aurélio está atraído pelo veneno, como mosca pelo mel”. “É preciso [...] adverti-lhes que a literatura é fogo, que ela significa inconformidade e rebelião, que a razão do ser do escritor é a protesta, a contradição e a crítica.”

⁹² “Essa sensação de impotência o assaltava cada vez que via os olhares com que era recebido, como se esperassem dele algum milagre [...] Pobre gente. Mal sabiam quanto ele também se sentia fraco”.

advertirles que la literatura es fuego, que ella significa inconformismo y rebelión, que la razón del ser del escritor es la protesta, la contradicción y la crítica” (LLOSA, 1967, no paginado).⁹³

De esa manera, Pozenato logra plasmar con éxito en su literatura una versión alternativa de la historia que desafía algunos discursos ufanos sobre el inmigrante italiano en el cual la religión católica sin duda forma una parte fundamental de su caracterización. En lugar de “historias sagradas” con sus héroes dignos de ser imitados, como Eliade plantea en su definición de “mito”, el autor presenta historias comunes de la vida cotidiana cuyos protagonistas son antihéroes, que, en vez de sobresalir por sus virtudes, sobresalen por sus vicios y debilidades.

Un ejemplo de cómo la literatura de José Bernardino se muestra desconforme con la realidad se percibe en una de sus reflexiones sobre la condición miserable de la mujer italiana: “Se podría poner, sin recelo de hipérbole, que son ellas las grandes mártires de esa pobre epopeya de desafortunados. Al sufrir todas las agruras físicas y mentales de sus compañeros, [...]” (POZENATO, 2000, p. 196).⁹⁴ Al mismo tiempo, es interesante notar como ese cuestionamiento de la condición desfavorable de la mujer colona lleva inevitablemente a un cuestionamiento de los valores católicos en los cuales la familia está basada.

El cuestionamiento de José Bernardino no se limita a la condición lamentable de la mujer italiana que compromete el modelo familiar incentivado por la iglesia católica, el escritor ficticio cuestiona también los propios rituales católicos, como puede ser observado en una de sus anotaciones: “[...] tengo la impresión de que la misa de domingo es menos una devoción de que una oportunidad de vida social y, hasta, de diversión. Los comerciantes alrededor de la plaza preparan carnes asadas y ponen a la venta vino, cerveza, [...] a un precio diez veces mayor de que en la capital” (POZENATO, 2000, p. 198).⁹⁵ De esta manera, la iglesia en lugar de ser representada como un espacio sagrado para la administración de sus rituales, aparece representada como un espacio terrenal destinado a la administración de bienes materiales y todavía encima de una manera deshonesto al vender los productos diez veces más caros de lo que se venden en la capital.

⁹³ Esa visión de una literatura descontenta con el mundo se entiende aún mejor cuando el escritor explica cómo surge la vocación literaria: “[...] el escritor ha sido, es y seguirá siendo un descontento. Nadie que esté satisfecho es capaz de escribir, nadie que esté de acuerdo, reconciliado con la realidad, cometería el ambicioso desatino de inventar realidades verbales. La vocación literaria nace del desacuerdo de un hombre con el mundo, de la intuición de deficiencias, vacíos y escorias a su alrededor” (LLOSA, 1967, no paginado).

⁹⁴ “Poder-se-ia por, sem receio de hipérbole, que são elas as grandes mártires dessa pobre epopeia de desafortunados. Sobre sofrerem todas as agruras físicas e mentais de seus companheiros, [...]”.

⁹⁵ “[...] tenho a impressão de que a missa de domingo é menos uma devoção do que uma oportunidade de vida social e, mesmo, de diversão. Os comerciantes ao redor da praça preparam carnes assadas e põem a venda vinho, cerveja, [...] a um preço dez vezes maior do que na capital”.

De este modo la literatura del escritor José Bernardino dos Santos puede ser interpretada como una versión alternativa de la historia que cuestiona otros discursos enaltecedores del proceso de la colonización italiana, incomodando, inquietando e incentivando al lector a reflexionar con un ojo crítico su propia realidad.

En conclusión, basándose en el concepto de mito de Mircea Eliade, en este trabajo fue posible comprobar como el proceso de mitificación es un fenómeno vivo que afecta la conducta de los seres humanos hasta nuestros días. La visión mitificada del catolicismo es claramente perceptible desde sus orígenes, en su historia en Europa como en Brasil. De la misma manera, la teología católica presenta una visión idealizada del sacerdote y los rituales de acuerdo con su doctrina. Esa mitificación, sin duda, aparece en la novela de Pozenato, no obstante, es rápidamente deconstruida por medio de diversos elementos. La ineficacia de los rituales es uno de esos factores que cuestiona la religión de los inmigrantes. Las tradiciones y costumbres católicas practicadas por los inmigrantes no producen una transformación en su carácter ni siquiera garantiza una conversión genuina de su parte. Al contrario, la vida del colono religioso en la novela de Pozenato continúa siendo miserable. Asimismo, la desconstrucción de la familia católica ejemplar es otro elemento que desmitifica la representación del catolicismo. En *A cocanha* aparecen esposos abusadores, alcohólicos, adúlteros, esposas oprimidas y completamente alienadas. Los personajes en la obra del autor son hombres y mujeres de carne y hueso, vulnerables a vicios y conductas destructivas. Así mismo, la figura del padre es representada como un ser frágil y limitado, que al igual que los fieles precisa de su apoyo y ánimo para seguir adelante. Esas imágenes claramente se contraponen a otros discursos que presentan al inmigrante católico como un ser ejemplar y digno de ser seguido.

Pozenato parte del discurso laudatorio de la inmigración italiana para recrearlo a través de su literatura. En *A cocanha*, el universo historiográfico y literario es transgredido y se revela otra posible versión de la historia, de aquello que podría haber acontecido. Su literatura parece discordar en parte con la historia ya establecida o, por lo menos, como él mismo dice, busca dejar claro, en sus escritos, que cosas le incomodan (POZENATO, 1998, p. 114-115), dejando así, sin duda, una literatura que confronta al lector y lo estimula a reflexionar sobre su propia realidad en la cual sus creencias puedan ser también cuestionadas.

REFERÊNCIAS

- ALLISON, Gregg R. *Roman catholic theology and practice: an evangelical assessment*. Illinois: Crossway, 2014.
- BAREA, Jose. *A vida espiritual nas colônias italianas do estado do Rio Grande do Sul* (1925). Porto Alegre: Edições EST., 1995.
- BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve história do cristianismo*. São Paulo: Editora Fundamento Educacional Ltda., 2012.
- BONIATTI, Ilva Maria. Paese de Cuccagna, tradições locais e regionais: a colonização italiana no alto da serra, sul do Brasil. *Organon: Revista do instituto de letras da UFRGS*. Caxias do Sul, v.18, n.37, p. 124-131, 2004.
- COCCO, Ricardo. A questão da religião e a imigração italiana no Rio Grande do Sul. *Revista Ciências Humanas*. Frederico Westphalen. v. 9., n. 13. p. 9-29. dez. 2008.
- CORDEIRO, Tiago. *A grande aventura dos jesuítas no Brasil*. São Paulo: Planeta, 2016.
- DE CHIRICO, Leonardo. *A Christian's Pocket Guide to Papacy*. Christian Focus Publications. Edição de Kindle, 2015.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- Holman bible dictionary*. General editor: Trent C. Butler, PH.D. Nashville: Holman Bible Publishers, 1991.
- KERTZER, David I. Religion and society, 1789-1892. In: *The Short Oxford History of Italy: Italy in the nineteenth century*. Editado por John A. Davis. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LLOSA, Mario Vargas. *La literatura es fuego*. 1967. Disponible en: <www.literaterra.com/mariovargasllosa/laliteraturaesfuego>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- MANFROI, Olívio. *A colonização italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais*. Porto Alegre: Grafosul Gráfica Editora, 1975.
- MOISES, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- NODARI, Paulo César; CESCÓN, Everaldo. *Os sacramentos na igreja: subsídio eológico-pastoral para formar e educar na fé*. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção celebração da fé).
- PIERRARD, PIERRE. *História da Igreja*. 2. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.

POSSAMAI, Paulo. *Dall'Italia siamo partiti: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945)*. Passo Fundo: UPF, 2005.

POZENATO, José Clemente. *A cocanha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

POZENATO, José Clemente. Uma história do Brasil. In: Maestri, Mario (Org). *Nós, os ítalo-gaúchos*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998. p.112-115.

GRUPOS FOCAIS E INTERAÇÕES SOCIAIS EM AMBIENTE DE JOGOS DIGITAIS ONLINE

Me. Wagner da Silveira Bezerra (PUCRJ/IACS/UFF)

1. INTRODUÇÃO

A fase exploratória da investigação sobre como os/as usuários/as de jogos digitais online significam e organizam suas percepções em relação a esta prática social tão significativas na atualidade, bem como a cultura que orienta e permeia o uso dos *games*, que originou este artigo foi marcada pelo meu esforço de aproximação com o “universo *gamer*”. Neste sentido, Leach (1974) sugere que “precisamos pensar nas relações que ligam as crianças a seus pais, e os pais, um ao outro, como constituindo um sistema de vizinhanças” (Leach, 1974, p. 49). É a partir desse lugar de fala que pretendo enveredar na busca por compreender as interações dos adolescentes com os videogames. No processo de investigação, pretendo questionar meus próprios preconceitos sobre a natureza dos jogos digitais e, por meio da rigorosa aplicação da metodologia escolhida, buscarei garantir que os receios, comuns a muitos outros pais, como eu, não limitem ou moldem inadequadamente os caminhos desta pesquisa. Portanto, uma das premissas desta investigação é a de que este não é o estudo de um grupo de usuários/as de *games*, mas a busca por conhecer aspectos das lógicas que norteiam os jogos relacionais através dos jogos digitais nos grupos que participarão da pesquisa.

Em relação ao meu desafio de explorar aspectos de uma atividade tão específica como o universo dos usuários de *games* a partir da observação de alguns grupos, Goffman (1961) afirma que: “qualquer grupo de pessoas [...] desenvolve uma vida própria que se torna significativa, razoável e normal, desde que você se aproxime dela” (Goffman, 1961, p. 8).

Segundo o autor, para captar nuances significantes desses mundos, o/a investigador/a precisa se aproximar da vida de seus membros, ainda que existam conjunturas limitantes no contexto. Embora, inicialmente, a perspectiva etnográfica tenha sido a minha primeira opção metodológica, ao longo da fase exploratória da pesquisa concluí que a interação que ocorre entre os sujeitos de pesquisa por meio dos grupos focais engloba todos os elementos pertinentes a esta investigação (Morgan, 2012).

Morgan (2012) aponta que, não obstante os grupos focais sejam um tipo de entrevista, a base de dados que emerge deste tipo de dinâmica conversacional é basicamente constituída pela interação entre os sujeitos participantes. Ou seja, a interação é o ponto central dos projetos de pesquisa que optam por utilizar grupos focais. Segundo este autor, “os participantes de um

grupo focal concebem simultaneamente o seu próprio papel e os papéis que os outros desempenham [...], os indivíduos encontram os significados de suas próprias ações nas reações dos outros” (Morgan, 2012, p.161). Na mesma linha de raciocínio, na opinião de Wilkinson (1998), a aplicação dos grupos focais em pesquisas qualitativas “permitem que o mundo social desempenhe um papel fundamental na coleta de dados”(Wilkinson, 1998, p.121).

Kitzinger (1995), por sua vez, assinala que as “entrevistas em grupos focais podem ser fortalecedoras, permitindo que os participantes discutam experiências comuns e entendam que não estão sozinhos” (Kitzinger, *apud* Eklund, 2015, p.139). Tais pontos de vista, com os quais concordo, corroboram os motivos pelos quais optei por lançar mão dos grupos focais enquanto técnica de coleta de dados. Sobre essa abordagem metodológica, explanarei mais detidamente a seguir.

2. A TÉCNICA DOS GRUPOS FOCAIS

Segundo Merton (1987), a pedra fundamental que marca a trajetória das entrevistas focalizadas, técnica que mais tarde se tornaria amplamente conhecida por *Focus Group* (grupos focais), está relacionada à sua aproximação com o pesquisador Paul Lazarsfeld, em novembro de 1941, às vésperas da Segunda Guerra Mundial. A técnica dos grupos focais constituiu-se como um “tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo particular” (Costa, 2008, p. 180).

De acordo com Eklund (2015), o encontro de Merton e Lazarsfeld foi motivado pelo projeto Office of Radio Research, vinculado ao Gabinete de Fatos e Números, antecessor do Escritório de Informação de Guerra dos Estados Unidos e do projeto Voz da América (Merton, 1987). Foi a partir desse contexto que Lazarsfeld convidou Merton para integrar seu grupo de pesquisa. Seu propósito era o de investigar e comprovar a eficácia dos veículos de rádio e TV, por meio dos quais se pretendia enviar mensagens que mantivessem elevadas a moral das tropas enviadas pelos Estados Unidos para o combate militar.

Segundo Merton (1987), naquele momento, ele e Lazarsfeld, a partir de um modesto estúdio de rádio, sem contar com os aparatos tecnológicos necessários à observação, como o espelho unidirecional, moderavam e faziam anotações a partir das reações dos participantes das entrevistas focadas, que posteriormente eram utilizadas como diretrizes para a produção de novos programas. Nessas sessões, membros de um grupo, contendo de 12 e 20 participantes, acionavam um botão vermelho cada vez que, ao ouvirem o programa de rádio apresentado,

desejavam dar uma resposta negativa – como irritação, raiva, descrença ou tédio – ou um botão verde, quando desejavam dar respostas positivas.

A parceria entre os dois pesquisadores torna-se vigorosa quando Merton observa que um dos assistentes de Lazarsfeld, durante as sessões de avaliação dos programas de rádio e TV dirigidos aos soldados combatentes, não valorizava suficientemente as reações dos participantes. Merton havia identificado que o assistente, inadvertidamente, influenciava as respostas dos participantes e desprezava as expressões espontâneas do grupo que, em sua opinião, era o que de mais valioso poderia ser gerado pelas entrevistas focadas.

A partir daquele momento, Merton passaria a vislumbrar a possibilidade de as entrevistas focalizadas serem utilizadas como técnica de pesquisa qualitativa adequada para ser aplicada a todas as esferas do comportamento e da experiência humana (Merton, 1987). Segundo Carlini-Cotrim (1996), os grupos focais configuram “[...] um tipo especial de grupo em termos de seu propósito, tamanho, composição e dinâmica” (Carlini-Cotrim, 1996, p. 286).

Na visão de Costa (2008), a adequada condução do grupo focal está condicionada a que o moderador “permita a reflexão sobre o essencial, o sentido dos valores, dos princípios e motivações que regem os julgamentos e percepções das pessoas” (Costa, 2008, p. 180). De acordo com Merton (1987), ainda que a técnica dos grupos focais tenha sido descoberta a partir de experiências desenvolvidas no âmbito militar-governamental, ao final da primeira metade do Sec. XIX, historicamente, a técnica dos grupos focais foi amplamente utilizada em pesquisas e ações relacionadas ao marketing das empresas com o objetivo de avaliar a percepção e tentar entender o comportamento e interesse dos consumidores, bem como avaliar as reações dos indivíduos a determinados produtos ou marcas.

Com o passar do tempo, os grupos focais vêm ampliando sua presença nas pesquisas sociológicas relacionadas à fenomenologia⁹⁶, recepção, audiência e estudos de mídia, dada a sua pertinência e eficácia como técnica que permite ao pesquisador compreender como se organizam as diversas percepções e posturas em relação a uma prática ou fato de observação de fenômenos sociais. De acordo com a perspectiva fenomenológica, os grupos focais “trazem a construção social do significado para o processo da coleta de dados” (Eklund, 2015, p. 135).

Merton (2017) observa que a trajetória histórica da técnica da “entrevista focalizada” sofreu o que ele denomina por “obliteração ocasional”, dando origem à expressão “grupos focais” ou “*focus groups*”. Essa técnica, de acordo com o autor, vai muito além do marketing,

⁹⁶ Subárea da Filosofia, originária da segunda metade do século XIX, elaborada por Edmund Husserl, que se opunha à perspectiva de objetividade da ciência, sugerindo que “os objetos do mundo são constituídos pelos modos como as pessoas atuam intencionalmente com relação a eles” (Watson; Gastaldo, 2015, p. 18).

atuando como “um conjunto de procedimentos para a coleta e análise de dados qualitativos que podem nos ajudar a obter uma compreensão sociológica e psicológica ampliada em qualquer esfera da experiência humana” (Merton, 2017, p. 566).

Uma das razões da escolha dos grupos focais como a técnica apropriada para atender aos objetivos desta pesquisa é a abordagem aberta que, contando com a ajuda do mediador, faculta aos participantes conduzirem a discussão entre si, abordando nuances relacionadas ao tópico principal que sequer foram planejadas pelo pesquisador.

A eventual decisão do moderador de conceder aos participantes o controle social do grupo “é precisamente o que pode gerar maiores benefícios – quando as discussões dos participantes dão ao moderador ideias novas e anteriormente desconsideradas” (Eklund, 2015, p. 140).

Ao compartilhar e comparar conteúdos relacionados às suas experiências de vida, cada membro do grupo participante gera indicativos das suas aproximações e distanciamentos em relação ao tema estudado. Na visão de Morgan, os grupos focais mais exitosos são os que não produzem exclusivamente dados que demonstrem os pontos de vista dos participantes sobre o objeto pesquisado, mas, além disso, oferecem “insights explícitos sobre o motivo pelo qual eles pensam da maneira que pensam” (Morgan, 2006, p. 123).

Quando afirma que os grupos focais não reduzem os sujeitos participantes da pesquisa, mas, em contraste, observa “a natureza social da interação e da comunicação como uma característica importante da coleta de dados” (2015, p. 133), Eklund aponta para o fato de que a técnica dos grupos focais permite ao/à pesquisador/a buscar compreender a experiência dos jogadores de *games* por meio da compreensão do próprio grupo sobre determinado hábito de consumo. No caso do consumo de *games*, é possível compreender como os membros de um determinado grupo “experimentam certos tipos de jogabilidade para entender o jogo como uma atividade [...] explorar como as experiências dos jogadores diferem ao jogar cara-a-cara ou online” (Eklund, 2015, p. 133).

De acordo com Eklund (2015), a pertinência e eficácia dos grupos focais para estudos relacionados às interações de jogadores/as por meio dos *games*, baseia-se na percepção de que os jogos em rede conservam particularidades muito específicas que os diferem enquanto ambiente interacional de quaisquer outros suportes midiáticos. A autora assevera que cada sessão de videogame é completamente diferente uma da outra, ou seja, cada jogo pode ser considerado como uma vivência particular. Neste sentido, “os grupos de foco permitem que indivíduos comparem essas experiências e o pesquisador observe os jogadores discutindo-os e, assim, descubra certas semelhanças e diferenças” (Eklund, 2015, p. 134).

Portanto, justifico a escolha da utilização da técnica dos grupos focais para tentar compreender não apenas os sentidos atribuídos pelo grupo ao tema investigado, mas, também, a forma de organização dos sentidos. Além disso, os grupos focais permitem ao investigador acessar a agenda interna do objeto social estudado. Com isso, suponho, poderei compreender as motivações que levam os participantes a estabelecer conexões com base na sinergia, interação e argumentação entre os pares, características que enriquecem sobremaneira os dados que poderão ser coletados.

Desse modo, a partir da interação social que ocorre entre os sujeitos participantes dos grupos focais, torna-se possível observar não apenas o que os membros dos grupos pensam a respeito das interações com os *games*, mas como definem certas escolhas e não outras durante as sessões de jogos online.

Portanto, os grupos focais “permitem que se observem as conversas cotidianas, como piadas e brincadeiras e discussões” (Kitzinger, *apud* Eklund, 2015, p. 146), ou seja, uma visão particular da cotidianidade e da negociação de sentidos que emergem de cada grupo.

Visando contemplar os objetivos desta pesquisa, vale lembrar, discutir as lógicas e os significados que determinado grupo de jogadores/as de videogames atribui aos jogos ou as suas próprias interações durante as sessões de grupos, pretendo realizar entre 3 a 4 sessões com cada grupo focal.

De acordo com Barbour (2007), a escolha dos sujeitos participantes dos grupos deve ser justificada pelos objetivos de pesquisa, uma vez que a amostra definirá os resultados. Cada grupo deverá conter de 8 a 10 indivíduos, entre 12 e 17 anos, organizados em 3 grupos subdivididos por idade: Grupo 1 (indivíduos de 12 e 13 anos); Grupo 2 (indivíduos de 14 e 15 anos) e Grupo 3 (indivíduos de 16 e 17 anos).

A partir dos dados apresentados na justificativa da presente pesquisa, embasados nos números resultantes da Pesquisa Games Brasil (2019), que confirmou a supremacia feminina face ao número maior número de usuárias em contraste ao número menor de usuários de jogos digitais entre o público entrevistado, pretendo realizar um dos grupos focais (Grupo 4) apenas com jogadoras, entre 12 e 17 anos. Com isto, buscarei preservar a representatividade das jogadoras que, suponho, poderiam sentirem-se limitadas em sua expressão nas interações com os sujeitos de pesquisa do gênero masculino durante as sessões coletivas.

Nas palavras de Morgan (2012), o pragmatismo baseado na ênfase na ação e experiência, conforme descrito por Dewey (1933), se faz presente tanto na tomada de decisão da técnica para coleta de dados mais adequada à pesquisa, quanto nas escolhas que possam

modificar a essência dos grupos focais, por isto “precisamos considerar as diferenças que surgem de escolhas como a configuração do grupo” (Morgan, 2012, p. 162).

Morgan (2012) acredita que a tomada de decisão sobre a configuração dos grupos focais corresponde à perspectiva pragmatista. Para a aplicação dos grupos focais desta investigação, foram selecionadas duas instituições de ensino, sendo uma representante do ensino privado e outra, do ensino público.

A primeira escola está situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, no tradicional bairro de Laranjeiras, que atende estudantes, em sua maioria, de classe média alta, ligados culturalmente às tradições judaicas. A segunda escola situa-se no subúrbio da mesma cidade, no bairro Vicente de Carvalho, mais precisamente na Estrada do Quitungo, próxima a uma comunidade, atendendo estudantes, em sua maioria, pertencentes aos segmentos sociais menos favorecidos financeiramente.

Nesses dois ambientes de ensino e aprendizagem, respeitando os respectivos calendários escolares, espero capturar as impressões dos grupos de adolescentes indicados pelas duas instituições. Enquanto moderador dos grupos, minhas ações objetivarão capturar aspectos que demonstrem as interações que os/as integrantes dos grupos participantes desenvolvem entre si e em relação com os demais jogadores. Conforme indicado anteriormente, meu objetivo é abordar o tema do uso dos games na adolescência, a partir dos relatos dos/as próprios/as estudantes.

A relevância em situar geográfica, econômica e socialmente os ambientes nos quais serão organizados e realizados os grupos focais reside na percepção de que os modos como os usuários de games constroem e atribuem sentido às interações por eles vivenciadas durante as sessões em rede são contextualizadas pelos locais em que os usuários residem e que frequentam.

Portanto, “os jogadores não entendem o jogo em um vácuo social, mas o fazem em relação a experiências e conhecimentos anteriores, juntamente com os valores e normas da comunidade de jogos” (Consalvo, *apud* Eklund, 2015, p. 134-135), ou seja, os referenciais sócio-econômico-geográficos podem influenciar nos modos de interação dos usuários.

Ainda que possa considerar que o consumo de *games* atravessa o mundo da vida de grupos sociais de todas as faixas etárias em processos singulares – como os esportes, o entretenimento, a educação, a saúde, dentre outros – escolhi trabalhar com grupos de adolescentes. Isto é, indivíduos com idade variando entre 12 e 17 anos, estudantes do Rio de Janeiro.

Morgan (2012) assevera que a primeira condição *sine qua non* para garantir uma boa interação nos grupos focais é que os sujeitos da pesquisa sintam-se completamente confortáveis

para dialogar entre si; a segunda é a homogeneidade do coletivo, e a terceira é o real interesse de cada um/a sobre o tema a ser discutido. Carlini-Cotrim (1996) aponta que, em relação às características pessoais dos sujeitos de pesquisa, este critério “[...] não deve implicar na busca de homogeneidade na percepção do problema. Se assim fosse, o grupo focal perderia sua riqueza fundamental, que é o contraste de diferentes perspectivas entre pessoas semelhantes” (Carlini-Cotrim, 1996, p. 287).

De acordo com a perspectiva do interacionismo simbólico, a homogeneidade do grupo beneficia o exercício da alteridade entre os membros dos grupos focais. Todo o conteúdo compartilhado durante as sessões é resultante das negociações baseadas nas trocas de papéis e dos consensos construídos pelos/as participantes (Morgan, 2012).

Nesta investigação, os grupos serão constituídos por estudantes indicados pelos/as professores/as designados/as pela direção pedagógica de cada uma das escolas, a partir do interesse pessoal dos/as estudantes em videogames. Desse modo, pretendo gerar discussões com bom engajamento e rendimento dos dados registrados.

As sessões deverão ocorrer em uma sala preferencialmente isolada do ambiente comum escolar, previamente selecionada e contendo os equipamentos para registro de áudio e vídeo da íntegra da dinâmica dos grupos. Nesta sala, os/as participantes deverão se sentar em círculo, de forma que os/as estudantes possam interagir face a face. Com isso, buscarei evitar perdas eventuais geradas pela comunicação mediada.

Cada sessão deverá ter a duração mínima de 60 minutos e a máxima de 90 minutos, de forma que o tempo de fala de cada participante seja limitado e, ao mesmo tempo, seja garantida a expressão de todos/as os/as participantes, que serão ouvidos em suas manifestações individuais. Face ao longo tempo de duração de cada grupo, deverão ser oferecidos aos/às participantes lanches leves, água e sucos naturais.

A escolha de escolas do Rio de Janeiro/RJ para sediar a fase de campo desta pesquisa assenta-se, sobretudo, na possibilidade de ouvir os relatos de participantes originários/as de diferentes realidades sociais. Todavia, ainda que considere que o uso dos jogos digitais não se concentre apenas em segmentos sociais específicos, nomeadamente os que serão investigados, é razoável supor que as práticas deste brincar tecnológico continue a ser praticado ainda por muito tempo, em todos os segmentos sociais.

3. ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

De acordo com Becker (1997), os/as pesquisadores/as deveriam se sentir livres “para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo” (Becker, p. 12, 1997), e ainda complementa, afirmando que “temos que adaptar os princípios gerais à situação específica que temos em mãos” (idem). Portanto, com um roteiro aberto contendo um guia de tópicos, pretendo moderar os grupos focais, (Barbour, 2007), ou seja, provocações com o intuito de manter a dinâmica interacional entre os membros do grupo.

Com o guia de tópicos, buscarei fomentar a fruição e promover a emergência de sentidos e significados que me permitam identificar princípios e valores da cultura *gamer*, bem como a “teia de significados” (Geertz, 1989) construída a partir das interações desses indivíduos no ambiente de grupos focais. O propósito do guia de tópicos é dar ritmo e motivar os participantes a manter o debate durante 60 a 90 minutos, por grupo. Para isto, relacionei temas que deverei utilizar como pontos de partida e estímulos para mediar as interações entre os sujeitos participantes da pesquisa. Cote e Raz (2015) afirmam que a escolha da primeira questão a ser oferecida ao grupo é de crucial importância para aquecer e facilitar o debate ou, se mal formulada, dificultar as interações do grupo. Segundo Kitzinger (2005), a interação torna-se uma característica essencial dos grupos focais, ao colocar em relevo o ponto de vista dos membros do grupo, suas crenças e visões de mundo, com suas próprias palavras.

3.1 Seguem relacionados abaixo os principais tópicos para nortear as dinâmicas dos grupos focais:

- Antes dos jogos (aquecimento)
 1. Sentimentos de ser um/a *gamer*.
 2. A coisa mais legal dos *games*?
 3. Auto percepção do/a jogador/a.
 4. Como ser um/a bom/boa *gamer*?
 5. Organização dos times.
 6. Horários e ambiente preferidos.

- Durante os jogos
 7. Avatares e Nicks.
 8. Interações: menina/menino; menino/menino; menina/menina.

9. Cyberbullying e preconceito.
 10. Disputas, vitórias e derrotas.
 11. Jogos preferidos.
 12. Momentos inesquecíveis.
 13. Momentos que seriam melhor esquecer.
 14. Estudos e jogos. Jogos e estudos.
- Depois dos jogos
15. Hora de desligar.
 16. Hora de acordar.
 17. Hora de pausar.
 18. Exclusão de jogadores/as.
 19. Amigos/as de jogos (próximos e distantes).
 20. Tempo de jogos *versus* relação com mães e pais.
 21. Mães e pais que (não) jogam.
 22. Professores/as e *games*.

4. CONCLUSÃO

Sobre a natureza dos dados e indicações preliminares dos procedimentos analíticos que serão utilizados nas próximas fases da pesquisa que enseja este artigo, considerando o atual estágio de desenvolvimento desta pesquisa, embora acredite ser prematuro especificar a perspectiva analítica que utilizarei para trabalhar o conjunto dos dados coletados por meio dos grupos focais, nesta sessão, apontarei alguns parâmetros sobre as perspectivas teóricas que nortearão a fase de análise dos dados resultantes da fase de campo. Spink e Lima (2000) advertem que, de modo a não correr o risco de silenciar as falas de participantes do grupo focal antes mesmo de ouvi-las, o/a pesquisador/a que ainda não possui os dados que comporão o *corpus* a ser analisado, deve se precaver. Além disso, é preciso que o pesquisador evite precipitar-se com definições metodológicas que possam eventualmente “encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas *a priori*” (Spink; Lima, 2000, p. 106). De acordo com Bourdieu (1999), ainda que haja empenho do/a pesquisador/a em alcançar a literalidade dos diálogos capturados, não se deve perder de vista que qualquer transcrição, ao emoldurar o lugar da pontuação de uma frase, por exemplo, poderá alterar seu sentido e, desse modo, sempre consistirá em uma interpretação ou tradução. Para não se afastar dessa premissa,

o/a pesquisador/a deve ter clareza de que, ao proceder à transcrição, torna-se inevitável a tradução e a interpretação, ou seja, “é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista” (Bourdieu, 1999, p. 713). Portanto, como aponta Narita (2006), faz-se necessário que o/a pesquisador/a sempre se empenhe no sentido de “buscar manter o máximo possível a linguagem, o ritmo, e o espírito do entrevistado no momento em que realizamos o tratamento dos dados e o processo de textualização” (Narita, 2006, p. 28). Antes de iniciar a análise dos dados que serão gravados e transcritos a partir das interações do grupo, Bourdieu (1999) recomenda ao pesquisador elaborar um texto introdutório, no qual explicita itens que considere fundamentais:

[...] as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, mímicas, olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (Bourdieu, 1999, p. 10).

Na perspectiva de Morgan (2012), estudos direcionados à interação encontram, na análise das conversas em grupos focais, a possibilidade de o/a pesquisador/a compreender como os/as participantes demarcam suas preferências. No momento da análise dos dados, faz-se necessário adotar estratégias que permitam ao/a pesquisador/a identificar os temas centrais e os padrões dos modos como os sujeitos participantes interagem no interior do grupo e com o pesquisador. De acordo com esse autor, é preciso encarar os grupos focais como um caso particular de conversação, onde é possível obter relatos sobre a interação em rede. Nas palavras de Eklund (2015), durante a transcrição dos dados resultantes dos grupos focais, o/a pesquisador/a deve se questionar acerca de quais dados são necessários para responder às perguntas da investigação (Eklund, 2015). Faz-se necessário, assim, que o/a pesquisador/a empreenda a transcrição de modo que esta resulte em um volume de dados que lhe facilite a análise por meio da técnica escolhida e de acordo com os objetivos da pesquisa. Ainda de acordo com Morgan (2012), a essência dos grupos focais consiste em que “toda conversa é sobre algo, e essa ‘coisa’ é o núcleo dos grupos focais [...]. Quando analisamos os dados, queremos entender o que os participantes disseram. A cada passo, nosso objetivo é ouvir e aprender com as conversas dos participantes” (Morgan, 2012, p. 174). Em outras palavras, a conversa que decorre das interações no interior dos grupos focais é um processo permanente de co-construção de sentidos e significados:

A co-construção de significado é a fonte última dos dados dos grupos focais, de modo que nossos próprios objetivos e finalidades forneçam uma justificativa direta para investigar como nossos procedimentos influenciam esse processo essencial [...], precisamos pensar na co-construção de significado não apenas como a maneira pela qual os participantes buscam suas discussões, mas também como a chave para perseguir nossos próprios objetivos de pesquisa (Morgan, 2012, p. 175).

Levando em conta que os dados serão obtidos por meio dos grupos focais realizados com estudantes de escolas localizadas em ambientes sócio-econômico-demográficos distintos, interessa-me sobretudo nesta pesquisa, perceber aspectos como padrões interacionais, discordâncias, normas, hierarquias, valores e princípios, relatos de vivências pessoais e códigos de conduta nas interações em ambientes de jogos digitais.

REFERÊNCIAS

- BARBOUR, R. *Doing focus groups*. Tradução pessoal. London: SAGE Publications Ltd, 2007.
- BECKER, S. Howard. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução: Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BOURDIEU, P. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- CARLINI-COTRIM, B. *Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abusos de substâncias*. Revista de Saúde Pública, São Paulo, vol. 30 (3), p.285-293, 1996.
- CONSALVO, M. *Cheating: Gaining advantage in video games*. Tradução pessoal. Cambridge: MIT Press, 2007.
- COSTA, M. E. B. Grupo Focal. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. Ed. São Paulo: 2008.
- COTE, A.; RAZ, G. J. In-depth interviews for games research. In: *Game research methods. An overview*, pp. 93-116. Tradução pessoal. Disponível em: <http://press.etc.cmu.edu/index.php/product/game-research-methods/>. Carnegie Mellon University: ETC Press, Pittsburgh, PA, 2015. Acesso em: 10 Jun. 2019.
- EKLUND, L. *Focus group interviews as a way to evaluate and understand game play experiences*. In: *Game research methods. An overview*, pp. 133-148. Disponível em: <http://press.etc.cmu.edu/index.php/product/game-research-methods/>. Carnegie Mellon University: ETC Press, Pittsburgh, PA, 2015. Acesso em: 01 Jun 2019.
- ESPM, et al. *Pesquisa Games Brasil*. 2019. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pesquisa-game-brasil-2019/>. Acesso em: 10 Jun. 2019.
- GEERTZ, C. J. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KITZINGER, J. *Qualitative research. Introducing focus groups*. Tradução pessoal. BMJ: British medical journal, 311(7000), 1995, pp. 299.

LEACH, E. R. *Repensando a Antropologia. Rethinking Anthropology*. São Paulo: Perspectiva. 1974.

MEAD, G. H. The I and The Me. Tradução pessoal. In: PARSONS, T. et al. *Theories of Society, Vol. I*, New York: Free Press of Glencoe, 1961. Reprinted from George Herbert Mead, 1934.

MERTON, R. K. *The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities*. Source: The Public Opinion Quarterly, vol. 51, No. 4, pp. 550-566. Published by: Oxford University Press on behalf of the American Association for Public Opinion Research Stable, 1987. Tradução pessoal. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2749327> Acesso em: 22 maio 2019.

MORGAN, L. D. Focus Groups and Social Interaction. In book: *The SAGE Handbook of Interview Research*, Edition: 2nd, Publisher: SAGE, Editors: J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, K. McKinney. Tradução pessoal. pp.161-176. 2012.

_____. *Reconsidering the role of interaction in analyzing and reporting focus groups*. Qualitative Health Research, 20. Tradução pessoal. pp. 718–722. 2010.

_____. Focus group. In V. Jupp (Ed.), *The Sage dictionary of social research methods* (pp. 121–123). Tradução pessoal. Thousand Oaks, CA: Sage. 2006.

NARITA, S. *Notas de Pesquisa de Campo em Psicologia Social*. Psicologia & Sociedade, vol. 18(2), p. 25-31, 2006.

SPINK, M. J.; LIMA, H.. *Rigor e Visibilidade: a explicação dos passos da interpretação*. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, p. 93-123, 1999.

WILKINSON, S. *Focus groups in Feminist research: Power, Interaction, and the Coconstruction of Meaning*. Tradução pessoal. Women's Studies International Forum, 21(1), 1998, pp.111–125.