

**FABIANO TADEU GRAZIOLI
(ORGANIZADOR)**



**A EXPRESSIVIDADE
E SUBJETIVIDADE
DA LITERATURA**

Atena
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli

(Organizador)

A Expressividade e Subjetividade da Literatura

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E96	A expressividade e subjetividade da literatura [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-593-8 DOI 10.22533/at.ed.938190209 1. Criação (Literária, artística etc.). 2. Literatura – Estudo e ensino. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. CDD 801.92
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O que é expressivo e o que é subjetivo na literatura? A expressividade e a subjetividade são elementos indissociáveis na construção da obra literária? Se tomamos a expressividade como a capacidade de utilizar a palavra em um nível que a desvincula do pragmatismo da língua, como ela se manifesta nas obras que chamamos de literárias justamente pela capacidade de seus criadores operarem com cuidado tal elemento? E se tomamos a subjetividade como a manifestação do sensível, como ela se transfigura na literatura e opera, justamente no nível da expressividade, da construção dos textos artísticos? A expressividade e a subjetividade são elementos que compõem as obras que procuram alcançar o público adulto ou são intrínsecas também na construção da obra pensada para o público infantil e juvenil? A expressividade e a subjetividade devem ser observadas e mesmo definir os princípios que envolvem a mediação de leitura, já que percebê-las é um fator determinante na recepção da obra? As características da literatura focalizadas nessa obra ultrapassam o texto impresso e migram para outras linguagens, como a dança, o cinema e os gêneros textuais que as redes sociais abarcam?

Essas e muitas outras questões em torno do título da chamada para a presente obra inspiraram pesquisadores de diversas instituições brasileiras a escreverem os textos que a compõem, muitos assumindo as reflexões com as quais abrimos esta Apresentação, outros simplesmente inspirados por elas.

O entendimento muito particular das questões levantadas anteriormente levou ao desdobramento do título da chamada – e da obra – em trabalhos de temáticas variadas, e que, por vezes, entrecruzam-se, haja vista abordagens parecidas, o aproveitamento dos mesmos aportes teóricos, o estudo de obras de mesmos autores ou autoras ou épocas, ou, então, a pesquisa sobre obras destinadas ao mesmo público. A divisão que propomos ao organizarmos a obra serve somente para melhor agruparmos os estudos em temáticas e para apresentá-los, tendo em vista alguma aproximação. Contudo, o Sumário que propomos é contínuo, sem as divisões que o leitor perceberá nesta Apresentação.

Nos primeiros seis textos, são abordadas importantes temáticas em obras escritas por mulheres, que trazem temas como a representação da memória, a escrita autobiográfica, o testemunho, as questões de gênero, entre outros. Na ordem em que aparecem na obra, eles abordam especificamente: a dimensão simbólica espaço-temporal na linguagem que compõe a narrativa *A cidade sitiada*, de Clarice Lispector; a representação das memórias de tempos de grande sofrimento – a espera do marido que estava preso no campo de concentração de Buchenwald, no período da ocupação alemã na França – na obra *A Dor*, da escritora francesa Marguerite Duras; o fazer literário a partir do romance contemporâneo *Desamparo*, da escritora portuguesa Inês Pedrosa, com destaque para a utilização da memória na estrutura da narrativa, na História ou na fábula, lugar em que se cruzam o político e o biográfico de Portugal e do

Brasil; a análise da constituição do medo na narrativa fantástica *Lídia*, de Maria Teresa Horta, que resulta em uma releitura das relações de gênero, destacando a presença emudecida e silenciada do outro: a mulher; a escrita historiográfica de Elisabeth Badinter no seu livro *Émilie, Émilie*, com vista a discutir as representações sociais sobre o papel destinado à mulher no *status quo* do ocidente, via análise do cenário social no século XIII; o silenciamento do testemunho feminino em *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksievitch.

Os três capítulos seguintes também tratam de obras literárias escritas por mulheres. O primeiro dos três aponta a marca feminina na composição de *Coletânea das Flores: poetizas do Pajeú*, subvertendo a hegemonia masculina na autoria da poesia popular nordestina e deixando em evidência a utilização de diversos recursos poéticos e a contribuição valiosa da escrita poética de mulheres que vieram para somar e ampliar o universo predominantemente masculino. O segundo trata da representação de Lisboa na literatura de autoria feminina, tomando, para isso, as obras de Luísa Sigeia, Teresa Orta, Ana Plácido, Guiomar Torresão, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa. O terceiro fecha a presença da literatura produzida por mulheres trazendo à obra uma interpretação do conto *Ovo e a Galinha*, de Clarice Lispector, baseada em um viés epistemológico, relacionando a narrativa à filosofia de Kant, como uma teorização acerca da dualidade de conhecimentos possíveis, o cognoscível e o conhecimento das coisas em si.

Ainda na esteira das análises de obras literárias, um estudo demonstra a cena de escrita, que se dá na encenação do ato de escrituração, nos poemas *A faca não corta o fogo*, *Servidões* e *A morte sem mestre*, de Herberto Helder. Na sequência, são focalizadas as questões identitárias e de gênero literário no relato de vida indígena *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. O capítulo seguinte apresenta as correlações entre o som e silêncio com os momentos finais da incansável busca dos amantes da obra *Avalovara*, de Osman Lins, e as possíveis associações com o sagrado impregnado na tradição oriental do tantrismo. O capítulo seguinte trata de uma leitura sobre o conto *Insônia*, de Graciliano Ramos, que observa os aspectos estruturais de sua narrativa e possibilita estabelecer uma relação com os princípios que norteiam a literatura fantástica. No capítulo que é apresentado posteriormente, os pesquisadores realizam uma análise da obra *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir, com objetivo de refletir sobre os personagens infantis que surgem nessa narrativa como figuras metonímicas do desnudamento humano, apontando para a condição de exceção daqueles que estão à margem de qualquer privilégio no contexto pós-belle époque. No fechamento dessa parte, evidencia-se um estudo da obra *Saudade*, do escritor Tales de Andrade, que recai na análise acerca da linguagem empregada pelo autor, a partir, principalmente, dos pressupostos teóricos de Alice Maria Faria, recuperados do texto *Purismo e coloquialismo nos textos infanto-juvenis*.

Pensar a expressividade e a subjetividade da literatura só tem sentido se o encontro entre obra literária e leitor, de fato, ocorrer. Assim, a obra que estamos a

apresentar abre espaço para alguns estudos que refletem sobre a mediação de leitura, a formação de leitores e a formação de professores. Dessa maneira, na sequência, dois pesquisadores realizam uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo básico de dialogar com as concepções teóricas e práticas que sustentam a formação de leitores nessa fase escolar, levando-se em conta os processos de alfabetização e de multiletramentos. Em seguida, tem espaço um capítulo sobre a construção dos sentidos do texto literário por crianças do 1º ciclo de formação humana. Com base nos dados recolhidos pelas autoras/pesquisadoras, é possível afirmar que as crianças mostram-se ativas participantes da interação propiciada pelos Círculos de Leitura (prática de mediação de leitura proposta pelo pesquisador Rildo Cosson), apontando aspectos interessantes nos livros, quando fazem previsões motivadas, sobretudo, pelas imagens. As análises também mostram a necessidade de mediação para que elas ampliem a compreensão de textos literários desafiadores, que exigem do leitor habilidades complexas, como a de realizar inferências. O estudo seguinte abre espaço para importantes reflexões sobre a leitura e a escrita no contexto da infância. Posteriormente, a obra traz um capítulo que reúne reflexões presentes em duas pesquisas – uma de mestrado e outra de doutorado –, cujo objeto comum é o interesse em pensar o letramento literário, tendo em vista a mediação e a recepção da literatura juvenil. No capítulo apresentado depois, a formação de leitores literários continua sendo focalizada, contudo em um trabalho que reflete sobre a literatura e formação inicial e continuada de professores leitores literários, o que nos leva a afirmar que a leitura literária deve ser pensada em campos distintos de atuação: junto aos pequenos e jovens leitores e junto àqueles que se preparam para mediar as práticas de leitura realizadas com os primeiros. Ganha espaço, na continuação da obra, um estudo sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório, componente curricular central na formação inicial de professores e professoras.

Uma vez que não podemos conceber a literatura sem considerar o diálogo com as outras artes e linguagens, a obra encerra-se com quatro estudos, um sobre a relação entre um poema e a dança, dois sobre cinema e um sobre um gênero textual que tem comparecido nas redes sociais de maneira recorrente, o “meme”. No primeiro capítulo dessa última parte, é apresentado um trabalho investigativo de literatura comparada do poema *L'après-midi d'un faune*, de Mallarmé, e a notação coreográfica de Nijinsky inspirado no poema, também intitulada *L'après-midi d'un faune*. Adentrando na área do cinema, temos uma análise hermenêutica do percurso do personagem Che Guevara, de *Diários de motocicleta*, filme do cineasta Walter Salles, a partir do arcabouço teórico fornecido pelo conceito de “engajamento”, disseminado nos escritos de Jean-Paul Sartre e, mais especificamente, na entrevista *O existencialismo é um humanismo*, de 1945. O capítulo posterior é uma instigante reflexão sobre cinema, fabulação e educação infantil. Fecha a obra uma investigação sobre o gênero textual digital “meme” e sua importância para a tomada de consciência política, a partir da metodologia conhecida como investigação-ação.

Ao todo, são trinta e nove autores que compareceram a mais esta chamada da Atena Editora, alguns até assinando dois trabalhos na obra. Esperamos que o leitor que agora entra em contato com os capítulos perceba o entusiasmo que moveu um grupo tão grande e escolha os estudos de seu interesse para apreciação e leitura.

O organizador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DA MEMÓRIA À IMAGINAÇÃO: DIMENSÃO SIMBÓLICA ESPAÇO-TEMPORAL EM <i>A CIDADE SITIADA</i> DE CLARICE LISPECTOR	
Maria de Lourdes Dionizio Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9381902091	
CAPÍTULO 2	7
ARQUIVOS DA MEMÓRIA EM <i>A DOR</i> DE MARGUERITE DURAS	
Maria Cristina Vianna Kuntz	
DOI 10.22533/at.ed.9381902092	
CAPÍTULO 3	15
REMEMORAÇÃO EM PROCESSO - INÊS PEDROSA	
Ulysses Rocha Filho	
DOI 10.22533/at.ed.9381902093	
CAPÍTULO 4	24
MEDO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA NARRATIVA FANTÁSTICA DE MARIA TERESA HORTA	
Ana Paula dos Santos Martins	
DOI 10.22533/at.ed.9381902094	
CAPÍTULO 5	32
MULHERES E AMBIÇÃO NA ESCRITA DE ELISABETH BADINTER	
Anna Christina Freire Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.9381902095	
CAPÍTULO 6	41
O SILENCIAMENTO DO TESTEMUNHO FEMININO EM <i>A GUERRA NÃO TEM ROSTO DE MULHER</i> DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH	
Émile Cardoso Andrade	
Thayza Alves Matos	
DOI 10.22533/at.ed.9381902096	
CAPÍTULO 7	49
PERIGLOSAS: TRADIÇÃO E RUPTURA NA POESIA DO PAJEÚ	
Luiz Renato de Souza Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.9381902097	
CAPÍTULO 8	58
A CIDADE QUE NÃO É DE ULISSES, O PARAÍSO QUE NÃO É DE EVA	
João Felipe Barbosa Borges	
DOI 10.22533/at.ed.9381902098	

CAPÍTULO 9	69
CLARICE LISPECTOR E A EPISTEMOLOGIA: UMA ANÁLISE DE <i>O OVO</i> E <i>A GALINHA</i> A PARTIR DA <i>CRÍTICA DA RAZÃO PURA</i> , DE KANT	
Alexandre Bartilotti Machado	
DOI 10.22533/at.ed.9381902099	
CAPÍTULO 10	79
CENAS DE ESCRITA NO ÚLTIMO HERBERTO HELDER	
Roberto Bezerra de Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.93819020910	
CAPÍTULO 11	87
EU, TU E NÓS: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E LITERÁRIAS EM <i>A QUEDA DO CÉU</i> : PALAVRAS DE UM XAMÃ <i>YANOMAMI</i>	
Juliana Almeida Salles	
DOI 10.22533/at.ed.93819020911	
CAPÍTULO 12	97
TRANSFIGURAÇÃO E SILÊNCIO EM <i>AVALOVARA</i> , DE OSMAN LINS	
Martha Costa Guterres Paz	
DOI 10.22533/at.ed.93819020912	
CAPÍTULO 13	110
A (DES)RAZÃO COMO ESPAÇO DO FANTÁSTICO EM “INSÔNIA”, DE GRACILIANO RAMOS	
Maria de Lourdes Dionizio Santos	
DOI 10.22533/at.ed.93819020913	
CAPÍTULO 14	117
A INFÂNCIA DESNUDA: A REGRA NA VIDA DOS AGREGADOS DA FAMÍLIA ALCÂNTARA EM BELÉM DO GRÃO PARÁ DE DALCÍDIO JURANDIR	
Rosane Castro Pinto	
Augusto Sarmiento-Pantoja	
DOI 10.22533/at.ed.93819020914	
CAPÍTULO 15	127
O PURISMO GRAMATICAL NA OBRA <i>SAUDADE</i> , DE TALES DE ANDRADE	
Rondinele Aparecido Ribeiro	
Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.93819020915	
CAPÍTULO 16	136
FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: PISTAS PARA MULTILETRAMENTOS	
José Teófilo de Carvalho	
Krisna Cristina Costa	
DOI 10.22533/at.ed.93819020916	

CAPÍTULO 17	151
A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO LITERÁRIO POR CRIANÇAS DO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	
Maria Elisa de Araújo Grossi Maria Zélia Versiani Machado	
DOI 10.22533/at.ed.93819020917	
CAPÍTULO 18	166
LEITURA E ESCRITA: UM MUNDO A SER DESCOBERTO PELA CRIANÇA	
Ana Lucila Macedo dePossídio Elinalva Coelho Luz	
DOI 10.22533/at.ed.93819020918	
CAPÍTULO 19	172
LITERATURA JUVENIL NA PERSPECTIVA DOS LEITORES E DOS MEDIADORES	
Eliana Guimarães Almeida Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal Maria Zélia Versiani Machado	
DOI 10.22533/at.ed.93819020919	
CAPÍTULO 20	186
LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS: UM ENTRE-LUGAR OU UM NÃO-LUGAR?	
Cleudene de Oliveira Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.93819020920	
CAPÍTULO 21	202
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LEITURA E RELEITURA DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE	
Rosileide dos Santos Gomes Soares Adelina Maria Salles Bizarro Kamila Kayrelle Barbosa Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.93819020921	
CAPÍTULO 22	216
A POÉTICA DE <i>L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE</i> : DOS VERSOS AOS PALCOS, O HÍMEN DE MALLARMÉ	
Thaís Meirelles Parelli	
DOI 10.22533/at.ed.93819020922	
CAPÍTULO 23	225
<i>DIÁRIOS DE MOTOCICLETA</i> : É POSSÍVEL SE FALAR EM CINEMA ENGAJADO NA CONTEMPORANEIDADE?	
Deise Quintiliano Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.93819020923	

CAPÍTULO 24	236
CINEMA, FABULAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	
Janete Magalhães Carvalho	
Sandra Kretli da Silva	
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	
DOI 10.22533/at.ed.93819020924	
CAPÍTULO 25	242
O MEME ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA	
Kleberson Saraiva dos Santos	
Stanley Gutierly Messias da Paz	
Erisvânio Araújo dos Santos	
Glaubia de Castro Amorim	
Carollaine Pinto de Souza	
Patrícia Ferreira Alves	
DOI 10.22533/at.ed.93819020925	
SOBRE O ORGANIZADOR	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

DA MEMÓRIA À IMAGINAÇÃO: DIMENSÃO SIMBÓLICA ESPAÇO-TEMPORAL EM *A CIDADE SITIADA* DE CLARICE LISPECTOR

Maria de Lourdes Dionizio Santos

Professora Adjunta do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras – UAL/CFP/UFCEG.

E-mail: lourdslourds@gmail.com

RESUMO: Introdução: Partimos da leitura do romance *A cidade sitiada*, de Clarice Lispector, através da qual investigamos, através da representação, em especial, de Lucrecia, sua personagem principal, a dimensão simbólica espaço-temporal conferida na linguagem da narrativa dessa obra. **Objetivos:** Propomo-nos traçar um esboço desses elementos narrativos, tendo em vista a relevância do teor simbólico que configura a poeticidade com que é construída a tessitura do referido romance. **Método:** Como aparato crítico-teórico fundador do nosso estudo, nos pautamos no pensamento de autores que tecem reflexões a respeito do espaço literário, buscando, desse modo, estabelecer um diálogo com a obra supramencionada, de Clarice Lispector. Assim, além do texto literário escolhido como focus desse estudo, nos instrumentalizamos em leituras como *Le récit poétique*, de Jean-Yves Tadié, *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, de Mikhail Bakhtin, *Antropologia filosófica*, de Ernst Cassirer, *O drama da linguagem:*

uma leitura de Clarice Lispector, de Benedito Nunes, “O espaço redescoberto”, de Regina Pontieri, “Clarice e a crise da palavra”, de Léo Schlafman, entre outras. **Resultados e Discussão:** No referido romance, deparamo-nos com a procura empenhada da protagonista, cuja busca obstinada constitui-se itinerário na narrativa poética, e, simultaneamente, funciona como motivação, conduzindo-a ao encontro de condições humanas dignas. A simbologia espaço-temporal torna-se patente na linguagem do romance, quando entrevemos o seu elevado teor poético, desde a descrição das celebrações e rituais de festas populares aos demais costumes. **Conclusão:** Por fim, com base nesses pressupostos, compreendemos que tais eventos atestam o caráter simbólico da obra, e confirmam a poeticidade desta, ao mostrar nela o movimento da vida, representado na figura dos seus personagens e objetos, cuja circularidade confere a simbologia do espaço-tempo narrado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Narrativa poética. *A cidade sitiada*. Clarice Lispector.

Partimos da leitura do romance *A cidade sitiada*, de Clarice Lispector, através da qual investigamos, através da representação, em especial, de Lucrecia, sua personagem principal, a dimensão simbólica espaço-temporal, cujo

teor poético apresenta-se de modo expressivo, conferido na linguagem da narrativa, do primeiro ao último capítulo dessa obra. Nesta perspectiva, propomo-nos traçar, aqui, um esboço desses elementos narrativos, tendo em vista a relevância do caráter simbólico que configura a poeticidade com que é construída a tessitura do referido romance.

Como aparato crítico-teórico fundador do nosso estudo, pautamo-nos no pensamento de autores que tecem reflexões a respeito do espaço e do tempo literários, buscando, desse modo, estabelecer um diálogo com a obra supramencionada, de C. Lispector. Assim, nos instrumentalizamos em leituras de obras como *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, de Mikhail Bakhtin, *Antropologia filosófica*, de Ernst Cassirer, *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*, de Benedito Nunes, entre outros.

Ernst Cassirer (1977, p. 75) afirma, no capítulo intitulado “O mundo humano do espaço e do tempo” de sua *Antropologia filosófica*, que “O espaço e o tempo são o arcabouço que sustenta toda realidade. Não podemos conceber coisa alguma real senão sob as condições de espaço e tempo”.

Discorrer sobre o espaço e o tempo nos remete ao cronotopo, que opera a poética da narrativa e instiga o leitor a mergulhar na linguagem da obra literária, para constatar as condições adversas da realidade cotidiana vivenciada pelos personagens. Na obra *A cidade sitiada*, torna-se patente a presença do cronotopo, quando percebemos, na estrutura narrativa, a presença do espaço imbricado ao tempo, conforme observamos na seguinte passagem dessa obra, no momento em que o narrador faz a apresentação do espaço-tempo, discorrendo sobre o evento que acontece no início do romance: a festa do “interior” – subúrbio de S. Geraldo:

— Onze horas, disse tenente Felipe.

Mal acabara de falar o relógio da igreja bateu a primeira badalada, dourada, solene. O povo pareceu ouvir um momento o espaço... o estandarte na mão de um anjo imobilizou-se estremecendo. Mas de súbito o fogo de artifício subiu e espocou entre as badaladas. A multidão, tocada do sono rápido em que sucumbira, moveu-se bruscamente e de novo rebentaram gritos no carrossel (LISPECTOR, 1998, p. 11).

A esse respeito, Bakhtin (1998, p. 211) afirma que “o cronotopo como uma categoria conteudístico-formal da literatura”, cujo caráter de indissolubilidade é indispensável, visto que o tempo e o espaço são intrínsecos na obra artístico-literária. Esse autor acrescenta que:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, 1998, p. 211).

Em *A cidade sitiada*, deparamo-nos com a procura empenhada de Lucrecia, personagem principal, cuja busca obstinada constitui-se itinerário na narrativa poética, e, simultaneamente, funciona como motivação, conduzindo-a ao encontro de condições humanas dignas.

A simbologia do espaço torna-se patente na linguagem do romance desde o título aos dos seus capítulos. Dessa forma, a obra apresenta-se subdividida em doze capítulos, nomeados, respectivamente, da seguinte forma: 1. O morro do pasto; 2. O cidadão; 3. A caçada; 4. A estátua pública; 5. No jardim; 6. Esboço da cidade; 7. A aliança com o forasteiro; 8. A traição; 9. O tesouro exposto; 10. O milho no campo; 11. Os primeiros desertores; 12. Fim da construção: o viaduto. Em todos os capítulos fica ressaltada a marca do espaço imbricado ao tempo. Daí nosso interesse voltar-se para este aspecto da narrativa. Entretanto, devido a extensão da obra e a limitação do formato deste trabalho para desenvolvermos nossas reflexões, faremos uma breve incursão na obra, nos detendo em alguns pontos que ressaltam a presença do espaço nesse romance, deixando para outro momento uma análise mais abrangente.

Em sua abordagem sobre “O fragmento na escritura clariciana”, tópico do seu texto “O espaço redescoberto” (capítulo de *Uma poética do olhar*), Regina Pontieri (1999, p. 115) pondera que nos trabalhos de Clarice Lispector, “a concepção da relação entre parte e todo [...] ganha destaque especial”, tendo em vista seu caráter inovador no âmbito da “estética do fragmentário” que alcançou importante relevo nos últimos tempos.

No excerto abaixo, a descrição dos ritos festivos populares típicos de eventos de interior atesta o caráter simbólico da obra e confirma a presença da poética do espaço na narrativa do romance, ao mostrar o movimento da vida, representado na figura dos objetos, cuja circularidade confere a simbologia do espaço-tempo narrativo:

Sobre as cabeças as lanternas se embaciavam tremulando a visão; os bazares se entortavam a gotejar. Quando Felipe e Lucrecia alcançaram a roda-gigante o sino sacudiu-se acima da noite enchendo de emoção a festa religiosa — o movimento da multidão tornou-se mais ansioso e mais livre. A população acorrera para celebrar o subúrbio e seu santo, e no escuro o pátio da igreja resplandecia (LISPECTOR, 1998, p. 11).

A seguir, destacamos passagens da narrativa, em que espaço e tempo aparecem de modo expressivo, senão contíguos, com relativa proximidade.

[...] Quando ergueu a cabeça resolveu não deixar de olhar o sobrado mais estreito, a menor sombra. As lojas fechadas com as cortinas de ferro” (LISPECTOR, 1998, p. 14).

[...] Lucrecia olhou para cima também, com alguma insolência. Mas em cada janela da cidade deserta um homem se balançava na sombra das venezianas — as venezianas oscilavam. A mocinha estremecia de medo de estar viva” (LISPECTOR, 1998, p. 14).

[...]

A estridência inesperada do som atravessava o espaço escuro. A moça parecia ter tocado a campainha de outra cidade. Aguardou um instante. Mas depois de se ter manifestado pela campainha não ousava mais estar de costas: começou a bater com punhos cerrados, o rato corria tranquilo perto da carroça adormecida; ela batia e olhava para o céu — as nuvens transportadas pareciam imóveis e a lua passava... ela batia — batia com os punhos fechados olhando o céu, os cabelos cresciam de ingenuidade e horror, cada vez era mais perigoso, as casas de pé... (LISPECTOR, 1998, p. 14-15).

[...]

Aos poucos, na escuridão tranqüilizadora, abandonou-se. Estava ainda eriçada, cada ponta revertida de coisa não poderia ser tocada, as colunas do corrimão torcidas. Também o tamanho de S. Geraldo se alargara e ela viu de baixo para cima — a imensa escadaria a subir (LISPECTOR, 1998, p. 15).

[...]

[...] Lucrécia Neves meteu a cabeça na frescura da carvoaria; espiou um pouco. Quando a retirou — lá estava a calçada... Que realidade, via a moça. Cada coisa. Entortou a cabeça como moda de olhar. Cada coisa (LISPECTOR, 1998, p. 17).

[...]

A idéia de “progredir”, da Associação, encontrara Lucrécia de atenção já desperta, querendo sair da dificuldade e mesmo usá-la — porque a dificuldade era o seu único instrumento. Até alcançar a extrema docilidade de visão. Carroças passavam. A igreja batia os sinos. Cavalos escravizados trotavam. A torre da usina ao sol. Tudo isso podia-se ver de uma janela, farejando o ar novo. E a cidade ia tomando a forma que o seu olhar revelava (LISPECTOR, 1998, p. 22).

Para Candido (1977, p. 128), “Clarice Lispector [...] procura criar um mundo partindo das suas próprias emoções, da sua própria capacidade de interpretação. Para ela, como para outros, a meta é, evidentemente, buscar o sentido da vida, penetrar no mistério que cerca o homem”.

Essa busca é própria da narrativa poética, e constante nos romances de Clarice Lispector, conforme vemos em suas protagonistas. Esse entendimento é reiterado por Mona Lisa Bezerra Teixeira, em sua Tese intitulada: *Imagens da infância na obra de Clarice Lispector*, quando a pesquisadora assinala que

A última personagem dos romances de Clarice Lispector continua a mesma busca iniciada por Joana. [...] O que é comum a todas essas figuras imaginadas é o espírito inconformado diante de um somatório de princípios que regem a convivência social penas em sua superfície (TEIXEIRA, 2010, p. 152-153).

De acordo com Léo Schlafman, em “Clarice e a crise da palavra”, capítulo que integra seu livro *A verdade e a mentira: novos caminhos para a literatura*, “A forma romance em Clarice permite a visão do mundo em atmosfera de sonho, confusão entre memória e imaginação, deformidade alucinada dos fenômenos sob efeito da intersubjetividade de uma natureza humana original” (SCHLAFMAN, 1998, p. 217).

Nessa linha de pensamento, ao inferir sobre questões que perpassam a obra *O lustre*, também de C. Lispector, Gilda de Mello e Souza, assinala que “o tema central” deste romance é a “busca – do sentido da vida, da perfeição do ser – os temas do

desencontro, da incomunicabilidade entre as criaturas, do desejo de ‘ultrapassar o mundo do possível’” (MELLO e SOUZA, 1989, p. 171).

Com base nesse comentário de Gilda de Mello e Souza, não obstante sua discussão ser relativa a outro romance de Lispector, convém destacar que a “busca”, assim como o encontro e o desencontro, são termos que remetem à narrativa poética. Além disso, o teor de significação da escritura desta autora acompanha a criação de suas obras, fato que de ser atestado ao fazermos uma leitura acurada de suas obras.

A propósito disso, Mello e Souza ressalta a singularidade da escritura de Clarice, haja vista o tratamento particular que esta escritora dá a cada objeto, ressaltando sua complexidade e diferença. Neste sentido, Clarice percorre um caminho inverso ao do lugar comum no processo de escritura, fazendo opção por um modo transgressor que desconstrua o modelo tradicional seguido pela maioria dos escritores brasileiros. Desse modo, seu processo de criação desaponta o leitor, causando-lhe estranhamento e perplexidade ao se deparar com uma obra que violenta a linguagem, apresentando as contradições da realidade e desvelando seu mascaramento.

A repetição propositada impressa no estilo de Clarice Lispector atesta a presença da poesia em sua obra. A propósito disso, ao discutir sobre “O estilo de humildade e a escritura” dessa autora, Benedito Nunes argumenta que o estilo dela apresenta

certas matrizes poéticas que indicam o movimento em círculo, [...] da palavra ao silêncio e do silêncio à palavra. De teor expressivo densamente metafórico, mas alcançando [...] um alto nível de abstração conceptual, dotado em geral de elevado grau de ênfase, [...], o estilo de Clarice Lispector tem na “repetição” o seu traço de mais largo espectro. Referimo-nos ao emprego reiterado dos mesmos termos e das mesmas recursos que os antigos retóricos consideravam um meio hábil para exprimir a paixão com mais força e mais energia (NUNES, 1989, p. 135-136).

Com base nesse entendimento, tomamos por exemplo o movimento circular, cuja busca retoma seu recomeço, como mostra a busca de Lucrécia por casamento, no sentido de enfatizar a presença da poesia expressa na narrativa de Clarice.

Nesse sentido, Nunes (1989, p. 136) assinala que:

Incidindo em substantivos, verbos e advérbios [...] a repetição, verdadeiro “agente lírico”, apresenta-se sob determinadas formas ou espécies características, dotadas de valor rítmico que sempre desempenham função expressiva e produzem determinados efeitos, quer no uso da palavra, quer no sentido do próprio discurso.

Ainda sobre repetição na linguagem clariceana, Nunes observa que

[...] a repetição dos substantivos separados revigora, pelo próprio isolamento das palavras recorrentes, a força poética dos “nomes”.

[...] assim isolados, esses substantivos adquirem, dentro dos contextos em que aparecem, aquele poder encantatório da “nomeação” – a poesia inerente aos nomes, que apela para a coisa, que invoca o objeto designado (NUNES, 1989, p. 137).

Nunes ressalta, em “O improviso ficcional”, que

Para Clarice Lispector, a impossibilidade é de narrar qualquer coisa sem ao mesmo tempo narrar-se – sem que, à luz baça de seu realismo ontológico, não se exponha ela mesma, antes de mais nada, ao risco da aventura de ser, como o *a priori* da narrativa literária, como o limiar de toda e qualquer história possível (NUNES, 1995, p. 159).

Tal exposição “ao risco da aventura de ser”, de que fala Benedito Nunes, compete ao sujeito-objeto narrado, conforme o conferimos no referido romance, quando deparamo-nos com a procura empenhada da protagonista, cuja busca obstinada constitui-se itinerário na narrativa poética, e, simultaneamente, funciona como motivação, conduzindo-a ao encontro de condições humanas dignas, ainda que nisto não obtenha êxito. Dessa forma, a simbologia espaço-temporal torna-se patente na linguagem do romance, quando entrevemos o seu elevado teor poético, desde a descrição das celebrações e rituais de festas populares aos demais costumes.

Por fim, com base nesses pressupostos, compreendemos que tais eventos atestam o caráter simbólico da obra, e confirmam a poeticidade desta, ao mostrar nela o movimento da vida, representado na figura dos seus personagens e objetos, cuja circularidade confere a simbologia do espaço-tempo narrado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução por Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 4. ed. São Paulo: EdUNESP/HUCITEC, 1998.

CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977. p. 123-131.

LISPECTOR, Clarice. *A cidade sitiada*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MELLO e SOUZA, Gilda de. O Lustre. In: *Revista Remate de Males*, Campinas (9): 171-175, 1989.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo Ática, 1989. (Série Temas; v. 12).

NUNES, Benedito. O improviso ficcional. In: NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo Ática, 1995. p. 156-159.

PONTIERI, Regina. O espaço redescoberto. In: PONTIERI, Regina. *Uma poética do olhar*. São Paulo: Ateliê, 1999. P. 109-142.

SCHLAFMAN, Léo. Clarice e a crise da palavra. In: SCHLAFMAN, Léo. *A verdade e a mentira: novos caminhos para a literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p. 214-218.

TEIXEIRA, Mona Lisa Bezerra. *Imagens da infância na obra de Clarice Lispector*. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2010.

ARQUIVOS DA MEMÓRIA EM A DOR DE MARGUERITE DURAS

Maria Cristina Vianna Kuntz

USP-Faculdade de Filosofia Letras e Ciências
Humanas
São Paulo-Capital

RESUMO: *A Dor* é uma coletânea de seis narrativas que registra acontecimentos do período da Ocupação alemã na França. Freud explica que a violência e as guerras causam enormes traumas no indivíduo (2010). Durante dois anos, a autora viveu à espera do marido que estava preso no campo de concentração de Buchenwald; esse fato gerou para ela enorme angústia. Ricoeur aponta para a possibilidade de representação de uma imagem presente semelhante à impressão “de um anel sobre a cera” (2000, p.8). Neste sentido, vemos na escrita de Duras, em *A dor*, a representação de suas memórias nesse tempo de grande sofrimento.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Francesa; memória; autobiografia; Duras; Ocupação

ARCHIVES OF MEMORIES IN MARGUERITE DURAS' MEMOIR OF WAR (*LA DOULEUR*)

ABSTRACT: *Memoir of war* is a collection of six novels that narrate the events of the period of the German Occupation in France, during the Second World War. Freud explains that

the violence and the wars cause enormous traumas in the human being (2010). During two years, Marguerite Duras has been waiting for her husband who was imprisoned in the camp of Buchenwald. The anguish she has felt during this period generates to her enormous psychological and physical suffering. Ricoeur tells us about the possibility of representation of a present image that is similar to an impression “of a ring on a wax” (2000, p.8). In this sense, we can see in Duras' writing in *Memoir of war*, the representation of her memories in this period of great suffering.

KEYWORDS: French Literature; memory; autobiography; Duras; Occupation

1 | INTRODUÇÃO

Marguerite Duras (1914-1996) nasceu em Gia-Dhin, na Conchinchina, Vietnã. Seus pais eram franceses, professores que imigraram para a colônia, em busca de exotismo e seguindo um apelo patriótico. Aos dezessete anos, ela vai para a metrópole e jamais voltará à terra natal. Em Paris, dá início (1943) à sua produção literária que só se encerrará um ano antes de sua morte (*C'est tout*, 1995). Duras é, hoje, considerada uma das mais importantes escritoras da Literatura Francesa da segunda metade do século XX.

Escritora midiática *avant-la-lettre*, com mais de cinquenta títulos entre romances, peças de teatro, filmes e crônicas, foi traduzida em mais de quarenta línguas. Em 1984, recebe o *prix Goncourt* com seu livro autobiográfico, *O Amante*.

No ano seguinte, publica a coletânea de narrativas autobiográficas - *A dor* -, que focaliza, além de um período sombrio de sua vida, acontecimentos históricos de que participou. Trata-se de uma espécie de diário escrito nos anos 1940, durante a Ocupação alemã na França, enquanto aguardava a volta de seu marido que estava preso em um campo de concentração, junto com outros judeus condenados ao extermínio.

Freud explica em *O mal-estar da civilização* que a violência e as guerras causam enormes traumas no indivíduo ou dele exigem solidez psíquica para sua superação (2010). Ora, a constante ameaça de solidão e de morte (do companheiro e dela própria) provoca em Duras imensa angústia.

Em *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Ricoeur ressalta “a impressão enquanto afeição, resultante do choque como acontecimento impressionante, marcante” (2000, p.16). Neste sentido, a representação feita é a de uma imagem presente, semelhante à impressão “de um anel sobre a cera” (Id., lb., p.8). Embora Aristóteles tenha ensinado que “a memória é o passado” (Id., lb., p.19), Duras escreveu suas lembranças provavelmente ao mesmo tempo em que se desenrolavam os acontecimentos narrados, ou talvez um pouco depois. Portanto, não seria um trabalho de *remémoration*, de resgate, mas Duras quis captar sua experiência do momento “em profundidade” (Id., lb., p.9). Ela seria, pois, o *histor* de Heródoto, aquele que testemunhou o acontecimento e narra sua experiência «porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, [...] esta retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo» (GAGNEBIN, 2006, p. 57).

Adorno nos adverte da importância da «luta contra o esquecimento» em oposição a «atividades comemorativas, restauradoras» (cf. Id, lb., p.100). Neste trabalho, pretendemos examinar de que maneira a dor pungente da autora se vale da memória como “impressão na cera” e a transforma em escrita (*graphein*) autobiográfica, memorialista e/ou ficcional.

Distinguindo a autobiografia, que diz respeito ao sujeito, das «memórias» marcadas pela objetividade da abordagem do contexto histórico e da coletividade (cf. LECARME, 1999, 47-48), em certo sentido, poderíamos considerar esta narrativa como «memórias de Duras» ou «memórias da Ocupação».

2 | A DOR: A COLETÂNEA

No início dos anos 1980, Duras sofre uma grave crise de saúde que a abala profundamente. Para recuperar-se, seu filho propõe-lhe que escreva as legendas para as fotos de sua infância e ela acaba por escrever seu romance autobiográfico - *O Amante* (1984). No ano seguinte, publica *A Dor*, também autobiográfico. Trata-se de

uma espécie de diário que Duras declara ter achado em seus armários (*Les Cahiers Bleus*, parte do *Cahiers de la Guerre*, vindo a lume postumamente, em 2006) e resolve publicá-lo. Talvez tenha acompanhado uma onda de memórias que emergiu em toda a Europa, dado o distanciamento dos terríveis acontecimentos da Segunda Guerra Mundial (1940-45).

Sabemos, porém, que a autora sofrera em 1982, uma internação durante dois meses em um hospital e teria estado à beira da morte (cf. ADLER, 1998, p.765). Portanto, consideramos que o resgate de suas memórias tenha nascido de um desejo de reconsiderar, reavaliar, reelaborar alguns períodos marcantes de sua vida. Como declara em relação à escrita d'*O Amante*:

Antes, falei dos períodos claros, dos que estavam esclarecidos. Aqui falo de períodos secretos dessa mesma juventude, das coisas que oculte sobre certos fatos, certos sentimentos, certos acontecimentos (DURAS, 1985b, p.12).

A tentativa de fixar esse período de extrema angústia na escrita cotidiana consistiria, talvez, em procurar, tenazmente, sobreviver à constante ameaça de morte, como reflete Alfredo Bosi: «quem lembra, enquanto lembra está triunfando sobre a morte» (1990, p.70). Assim, a escrita vai dar-lhe forças nesse período tão difícil.

Mas, sem dúvida, acreditamos que sua publicação também teria como principal finalidade o registro desse período de terror vivido por ela, pela França, pelo mundo. A coletânea compõe-se de seis narrativas, das quais as duas primeiras narram a angústia da espera e as duas seguintes contam acontecimentos ocorridos também com a própria autora, durante a Liberação, portanto, logo após o final da Segunda Guerra Mundial. As duas últimas - "*Urtiga partida*" e "*Aurelia Paris*" - estão relacionadas à guerra, mas são "inventadas", isto é, são ficcionais, entretanto em um pequeno prólogo, Duras as iguala às primeiras e as considera "textos sagrados" (1986, p.134).

Portanto, observamos que essas narrativas foram retomadas pela autora quarenta anos depois, provavelmente com o intuito de perpetuar esse capítulo histórico e suas consequências e desta forma, evitar seu esquecimento.

No início da narrativa, a autora já estabelece um pacto autobiográfico, declarando a intenção de verdade e de importância: "*A Dor é uma das coisas mais importantes de minha vida*" (DURAS, 1986, p.8). O leitor aceita, pois, esse pacto e passa a apreender os sentimentos secretos da autora personagem narradora.

Em meio às confissões mais íntimas, constata-se a objetividade da abordagem das circunstâncias históricas. Veremos que Duras contextualiza essas narrativas com elementos de realidade atestada, fatos verídicos, datas, lugares, dados históricos que constituem testemunhos de uma época de incontestável relevância. Desta forma, a autora confere à autobiografia desta fase um cunho memorialístico (cf. LECARME, p. 1999).

No presente trabalho não analisaremos as narativas ficcionais, mas focalizaremos

as quatro primeiras que são efetivamente autobiográficas e dizem respeito diretamente à memória da autora.

3 | A PRIMEIRA NARRATIVA: “A DOR”

“*A Dor*” consiste em um diário, que registra o estado de tensão da escritora atormentada, à espera de seu marido, R. (Robert Antelme), que fora levado pelos alemães para os campos de concentração, em 1943.

Em abril de 1945, a protagonista narradora acha-se completamente cansada, esgotada e deixa-se levar pelo pressentimento de que, certamente, seu marido já estaria morto. No final da guerra, os sobreviventes dos campos eram fuzilados para não poderem contar o que sofreram, o que viram. Os alemães queriam apagar os rastros de sua barbárie.

Desde o início da narrativa, o sofrimento vai-se somatizando, isto é, a protagonista sente fisicamente a sua angústia: o constante “latejar nas têmporas” (DURAS, 1986, p.11); sequer consegue comer pensando que seu marido devia ter morrido de fome: “o pão é aquele que ele não comeu” (Id., lb., p.15). Assim, a possível morte dele a invade: “sua morte está em mim” (Id., lb., p.11); “Adormeço junto dele todas as noites, na vala escura, junto dele morto” (Id., lb., p.15). Seu desespero aumenta à medida que a guerra se encaminha para o fim, porque ela vê chegarem milhares de prisioneiros e deportados, menos ele. Todos os dias, Marguerite ia à estação d’Orsay em busca de alguma notícia de seu marido: vivo ou morto.

Aos poucos, a esperança vai-se desvanecendo e ela se entrega ao sentimento de morte e quer morrer também; sustenta-a apenas a força de D. (Dionys Mascolo), o amigo que diariamente a visita e tenta cuidar dela. Finalmente, avisado pelo outro amigo Morland, chefe da Resistência, é Dyonis que vai até Dachau e consegue resgatar R..

Em maio de 1945, com sua chegada, tem início o calvário para seu restabelecimento. Quando Marguerite o vê, não o reconhece: a reação é descontrolada, são berros, gritos de horror. Começa, então, a batalha pela sobrevivência. Duras conta, minuciosamente, seu esforço e sua alegria a cada dia de melhora desse ser que voltou quase inanimado (trinta e dois quilos para um metro e oitenta de altura): “[...] aquela forma ainda não estava morta, flutuava entre a vida e a morte” (Id., lb., p.65).

A luta de Robert pela vida correspondia ao esforço que certamente fizera para sobreviver aos campos:

[...] Era na verdade um cheiro sombrio, espesso como o reflexo daquela noite espessa da qual ele emergia e que jamais chegaríamos a conhecer (Id., lb., p.68).

[...] Como saber o que havia ainda naquela barriga de desconhecido, de dor? (Id., lb., p.69)

Mas a angústia da protagonista não cessou com o restabelecimento de seu marido: os sintomas da depressão e o desejo de morrer continuaram a assaltá-la:

Acordo imersa em assombro, é abominável, a cada vez sinto que ele morreu durante o meu sono. [...] sinto-me muito perto da morte que desejei. [...] Minha identidade deslocou-se. Sou apenas aquela que acorda com medo. Aquela que deseja em lugar dele, por ele. [...] Às vezes me espanto por não morrer: uma lâmina gelada profundamente enterrada na carne viva, de noite, de dia, e mesmo assim sobrevivemos (Id., lb., p.73).

O reencontro do marido desperta nela o sentimento ambíguo de “terror e piedade”, defronta-se com “o olhar vazio da morte” (PEREIRA, 2008, p.84), isto é desejaria compreender o inimaginável pelo qual ele passara. A alegria de vê-lo vivo mistura-se ao horror da guerra e dos campos, horror que o ser humano é capaz de engendrar: «O mundo inteiro olha a montanha, a massa de morte que a criatura de Deus ofereceu a seu próximo» (DURAS, 1986, p.59).

Portanto, escrevendo esse diário, os “*Cahiers*”, talvez a autora tenha conseguido superar seu mutismo nessa fase traumática. Justamente através da escrita, tentaria ultrapassar os terríveis acontecimentos.

4 I A SEGUNDA NARRATIVA: “SR. X. AQUI CHAMADO PIERRE RABIER”

A narradora relata em primeira pessoa, seu relacionamento com um francês colaboracionista - Pierre Rabier. Ele trabalhava junto à polícia especial e, tendo visto Marguerite algumas vezes à espera de atendimento, oferece-se para entregar as encomendas a Robert, preso pela Gestapo. Começa a aproximar-se dela, marcar encontros e ela aceita, com a esperança de que realmente ele cumpra as promessas. Ela divide a narrativa em dois momentos: um primeiro que “Foi o período do medo, a cada dia, atroz, esmagador” (Id., lb., p.94).

O segundo será aquele em que seus amigos da Resistência decidirão a prisão de Rabier, invertendo-se, pois, a posição o que desperta nela um certo prazer vingativo: “O medo continuou, decerto, mas às vezes transformado na delícia de haver decretado sua morte” (Id., lb., p.94).

Assim, Marguerite torna-se, na prática, uma agente dupla: finge estar interessada em Rabier, mas acaba por entregá-lo à Resistência. Nesse meio tempo, teme que ele suspeite de suas relações e se sente constantemente ameaçada de morte por ele próprio. Essa narrativa mostra de forma clara a situação da Ocupação na França ao final da Segunda Guerra:

Todas as noites, escrevo o que se passou no encontro com Rabier, o que eu soube de falso ou verdadeiro a respeito dos comboios de deportados para a Alemanha, as notícias da Frente, a fome em Paris. Não temos realmente mais nada, fomos cortados da Normandia [...]. Também assinalo num mapa do estado maior, o avanço das tropas aliadas na Normandia e em direção à Alemanha, dia após dia (Id., lb., p.95).

No final, ele será preso e executado pela própria polícia da Liberação e ela testemunhará em seu julgamento. Em meio a seus relatos, Duras comenta o horror causado por essa guerra insana:

Rabier tinha medo dos colegas alemães. [...] Ele não sabia até que ponto os alemães amedrontavam a população dos países ocupados pelos seus exércitos. Os alemães provocavam medo como os hunos, os lobos, os criminosos, mas principalmente como os psicopatas (Id., lb., p.101).

5 | A TERCEIRA NARRATIVA: “ALBERT DO BAR LES CAPITALES”

Esta narrativa relata a prisão e o inquérito de um delator. A narração é em terceira pessoa e a autora empresta o nome de uma personagem - Teresa -, mas no prefácio, explica que é ela mesma que atua. A narradora conta cenas de tortura extremamente violentas que retratam a reação da Resistência após a Liberação. Teresa chefia o interrogatório e não demonstra a mínima complacência em relação ao prisioneiro: “É preciso bater. Nunca mais haverá justiça no mundo se neste momento não formos a justiça” (Id., lb., p.151).

Finalmente, após muita humilhação e sofrimento, o prisioneiro, exangue, acaba por confessar. Há, porém, um grupo dissidente, mais brando que critica Teresa. Contudo esta se conserva firme: “Teresa diz que não, que já foram pacientes demais” (Id., lb., p.136).

Ela achava mesmo que, ante a humilhação e o sofrimento infligidos aos franceses, seria preciso matar os prisioneiros alemães a fim de se alcançar alguma justiça. Portanto, ficam patentes as reações do grupo da Resistência que tanto lutou para conseguir a derrota final dos alemães e a intolerância de Duras perante a barbárie.

6 | A QUARTA NARRATIVA: “TER - O MILITANTE”

Esta narrativa é mais curta. O narrador de terceira pessoa conta a prisão de um ex-policia, na verdade, apenas um garoto de vinte-e-três anos que queria “usar uma arma” e se tornou secretário de Lafont, chefe do principal grupo colaboracionista de Paris: o grupo Bonny-Lafont (Id., lb., p.172) - (Pierre Bonny e Henri Lafont chefiavam o grupo da polícia francesa submissa à Gestapo). Nessa função, o rapaz gozava das facilidades do mercado negro, isto é, luxo, comidas, festas, mulheres etc.

O prisioneiro é levado para uma célula da Resistência onde estão muitos espanhóis interessados em recuperar armas para poderem retomar a luta contra Franco. A caminho da central Richelieu, Teresa, D. e Ter presenciam o burburinho da cidade sem policiamento, porque o povo, tomado pela alegria da liberação, se rebelara após cinco anos de Ocupação: “As pessoas estão possuídas por um frenesi de desobediência, uma embriaguez de liberdade “ (Id., lb., p.174).

Ter é levado por Teresa e outro companheiro para sua cela. Ele sabe que será

executado no dia seguinte; pede a ela um pouco mais de pão e cartas para jogar com os outros; ele reconheceu sua culpa, mas tenta se divertir até o final. Assim, Duras conta um pouco da diversidade de pessoas que se aliaram ao inimigo a fim de obter privilégios, conservar o poder ou ainda por motivos fúteis. Por outro lado, como militante da Resistência, ela mostra sua ativa participação no acerto de contas com os colaboracionistas.

Estes textos deixam patentes a indignação e a atuação de Duras perante o sofrimento imposto ao povo francês pelos alemães. Essa posição firme, inconformada e inexorável transparece em toda sua obra, não só contra a violência da Shoah e da guerra em si, mas contra toda forma de opressão contra o ser humano. Em “*Le rêve heureux du crime*” crônica de *Outside*, ela iguala os crimes nazistas aos de Stalin, de Pinochet e aos do Xá do Iran. Condena “o jogo do poder” que “toma o partido contrário à espécie humana” (DURAS, 1984, p.356).

7 | CONCLUSÃO

Aristóteles ensinou que “a memória é o passado” (cf. RICOEUR, 2000, p.8). Em *A Dor*, a narradora personagem autora conta os terríveis momentos vividos por ela nos anos 1940 e embora comente que teria sido incapaz de escrever esse diário durante a espera da volta do marido, as minúcias de seu relato nos permitem imaginar que não tenha se passado muito tempo desses acontecimentos.

Ricoeur aponta para as várias formas de representação (*eikón*) que podem apresentar algo “ausente” ou percebido “anteriormente”; pode acontecer o “esquecimento” com apagamento de “traços”, ou ainda, a representação de uma imagem presente, semelhante à impressão “de um anel sobre a cera” (Id. Ib., p.8).

É neste sentido que vemos a escrita de Duras em *A Dor*. Se a autora não escreveu concomitantemente ao desenrolar dos acontecimentos, por certo seus sentimentos foram tão pungentes que estariam gravados em sua memória como “anel sobre a cera”. Assim, ela teria apreendido as imagens da dor, das ameaças de morte, da indignação ante o sofrimento imposto pelo invasor e as transforma em palavras; como diz Danielle Bajomé: «A dor da separação, a vertigem da ausência (de Robert) levam ao coração mesmo da obra, se não for talvez ao coração da vida de Duras» (BAJOMÉ, 1994, p.249).

Considerando a obra de Marguerite Duras, percebe-se nestas narrativas, que a escrita estará intimamente ligada a outros ecos dolorosos, marcantes, como a «a dor de Calcutá» (*Le Vice-Consul*, 1966) que se transforma em «dor de Duras», estendendo-se «à dor da França» e à de todos os franceses, deportados e prisioneiros, durante a Ocupação e a Segunda Guerra Mundial.

Madeleine Borgomano lembra, ainda, que a escrita de Duras se constrói entre memória e esquecimento que se unem em «uma massa negra e fechada» onde as «coisas da vida são tragadas» e «morrem para a clara memória» antes de ressurgir

«desconhecidas» e de «recobrir o papel branco». Desta forma, a escrita de **A dor** estaria entre o esquecimento dos *Cahiers Bleus* que ela recupera quarenta anos depois, a fim de deixar seu testemunho para a posteridade.

REFERÊNCIAS

ADLER, Laure. **Marguerite Duras**. Paris : Gallimard, 1998

BAJOMÉ- Danielle. **Duras ou la Douleur**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989

BORGOMANO, Madeleine. L'oubli c'est la vraie mémoire. MEURÉE, Christophe et PIRET, Pierre. **De mémoire et d'oubli**. Bruxelles : Peter Lang, 2009

BORGOMANO, Madeleine. L'oubli c'est la vraie mémoire. <http://societeduras.com/wp-content/uploads/2013/05/colloque-louvain-resume.pdf>

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. NOVAES, Adauto (org). **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1990. p.65-87.

DURANT, Yves. **La France dans la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945)**. 2ed., Paris : Armand Colin, 1993

DURAS, Marguerite. **L'Amant**. Paris : Minuit, 1984

....."Le rêve heureux d'un crime". **Outside**. Paris : Gallimard, 1984b

.....**La douleur**. Paris : P.O.L., 1985

.....**O Amante**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985b

.....**A Dor**. Trad. Vera Adami. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FREUD, S. **Le malaise dans la civilisation**. Paris : Seuil, 2010

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: 34, 2006

LECARME, Jacques, LECARME-TABONE, Eliane. Autobiographie et mémoires. **L'autobiographie**. 2ed. Paris : Armand Colin, 1999, 47-53.

PEREIRA, Mario Eduardo da Costa. **Pânico e desamparo**. São Paulo: Escuta, 2008

RICOEUR, Paul. De la mémoire et de la réminiscence. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris : Seuil, 2000, p.1-163.

ROSS, Stew. The Bonny-Lafont Gang. <https://stewross.com/the-french-gestapo> (cons. 25 de abril 2019, 18hs)

REMEMORAÇÃO EM PROCESSO - INÊS PEDROSA

Ulysses Rocha Filho

[Http://lattes.cnpq.br/0224915366263779](http://lattes.cnpq.br/0224915366263779)

Universidade Federal de Goiás – Regional
Catalão

RESUMO: Este artigo apresentará o fazer literário presente em romance da escritora portuguesa Inês Pedrosa, entre o político e o biográfico de Portugal e do Brasil (onde vivera a protagonista Jacinta Sousa) em típicos espaços onde se cruzam personagens e histórias de outros continentes enquanto tentam sobreviver à maior depressão econômica das últimas décadas. Para tanto, objetiva-se perscrutar o registro de quatro vozes, no silêncio, para emoldurar a saga da “matriarca” luso-brasileira sendo simulacro da história contemporânea dos países envolvidos. HALBWACHS (2013) ressalta que os fenômenos de recordação e de localização das lembranças não podem ser efetivamente analisados se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. O romance *Desamparo* (2015) capta o momento em que Jacinta, às portas da morte, recapitula uma vida de alegrias e tristezas no Brasil, a infância infeliz, a indiferença afetiva do pai em simultâneo com a ausência da mãe, as relações conjugais falhadas, a relação conflituosa com o filho mais velho, a vida no Rio

de Janeiro na primeira metade do século XX. Assim, será ressaltada a utilização da memória na estrutura romanesca, na História ou na fábula e daqueles espaços percorridos pelos narradores como perspectivas de observação do desamparo em que se encontram país e familiares daquela mulher, após cinquenta anos de ausência física.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Memória; Anamnese.

REMEMBERING IN PROCESS - INÊS PEDROSA

Enfoques *pedrosinos* recorrentes são ratificados no processo narrativo do romance *Desamparo* (2016), tais como: a amizade, a memória e o erotismo nos romances: *A Instrução dos Amantes* (1992), *Nas tuas Mãos* (1997), *Fazes-me Falta* (2002), *A Eternidade e o Desejo* (2007), *Os Íntimos* (2010), *Dentro de Ti Ver o Mar* (2012), *Desamparo* (2015). Além dessa constatação, a urgência de uma narrativa diferenciada, sob diversos ângulos e depoimentos e, não raramente, tipos textuais diferenciados em suas narrativas espiraladas.

Dessa feita, em *Desamparo*, novas perspectivas insurgem: processos narrativos

sob a ótica de 05 personagens/narradores, a memória coletiva somatizada às experiências individuais, a (e)migração além do caleidoscópio do “falhanço”/desamparo das relações humanas e da “vida” de personagens que se encontram na fronteira da vida/morte já constantes desde seus primeiros romances.

Um país onde cada um parece existir por conta própria mas sempre muito dependente da opinião dos outros. Um país rural que parece dar uma espécie de imunidade à humilhação “possibilitada pela ausência de cosmopolitismo”, e onde “a rudeza da descrença substituía os veludos urbanos da hipocrisia”, com um cenário e histórias cada vez mais paralisadoras devido à ausência de valores em todas as gerações.

Num momento em que a personagem principal, *Jacinta*, é atingida pelo mais infortúnio destino todos são colocados à prova: qualquer habitante de Arrifes deseja mostrar ao próximo como sempre cuidou, vigiou e acompanhou a idosa “brasileira”. Vidas de aparência, em que o mais importante é mostrarem o bom coração aos vizinhos dos lados e aos de cima e de baixo.

A protagonista, Jacinta Sousa, regressa a Portugal depois de uma vida inteira no Brasil, para uma aldeia (Arrifes) que podia ser qualquer aldeia portuguesa onde imperam o abandono e a solidão. A relação com os filhos, as memórias da vida que ficou para trás, a busca por um lugar ao qual se possa pertencer, são os pontos de referência da personagem e as traves-mestras de um romance forte e atual.

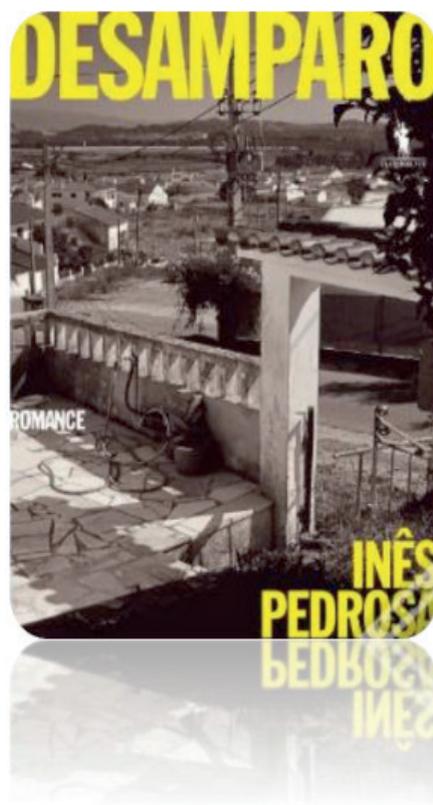
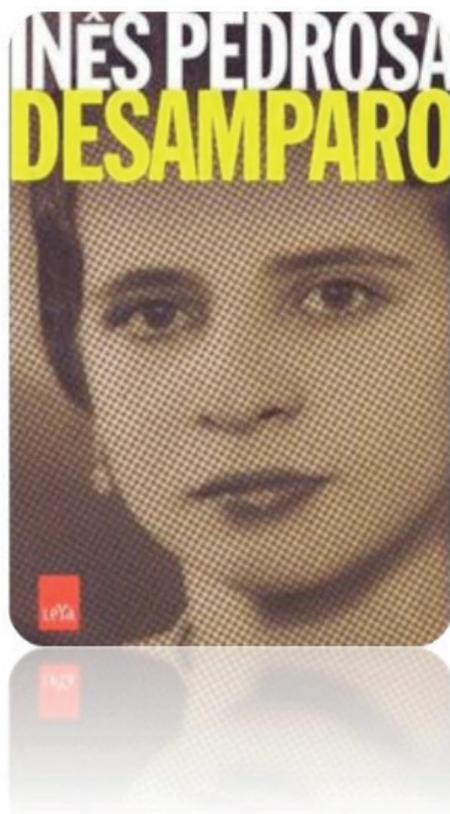
Os ciclos de partidas e chegadas se repetem na trama de *Desamparo*: Jacinta migra para o Brasil com o pai. Meio século depois retorna à Portugal para cuidar da mãe. Raul abandona o Brasil e aterrissa em Portugal tocado pela falta de emprego e pelos relacionamentos falidos no Rio de Janeiro. O trânsito carrega as mazelas existenciais de ambos os sujeitos migrantes.

Em crise diante da rejeição pelo olhar do *outro*, eles procuram superar os desencontros e a solidão por meio de estratégias de sobrevivência na sociedade contemporânea e cada vez mais desigual: “Havia um novo êxodo da cidade para o campo; empresários na falência que entregavam as casas e os carros aos bancos e asseguravam, nas capas das revistas, que o regresso à terra era a solução da crise.” (PEDROSA, 2015a, p. 37).

Um silêncio em bruto, como se o torno do mundo não tivesse ainda começado a rodar, assim principia o romance de Inês Pedrosa em epígrafe, *Desamparo*. Trata-se do sétimo romance da escritora portuguesa Inês Pedrosa¹, publicado em 16 de fevereiro de 2015 pelas Publicações Dom Quixote e, também, editado no Brasil em Agosto de 2016 pela Leya (conforme, podemos perceber, nas respectivas capas, que

1 Inês Pedrosa nasceu em 1962. Licenciada em ciências da comunicação pela Universidade Nova de Lisboa, trabalhou na imprensa, no rádio e na televisão. Dirigiu a revista *Marie Claire* entre 1993 e 1996. Foi diretora da Casa Fernando Pessoa entre 2008 e 2014. Mantém há 13 anos uma crônica semanal no periódico *Sol*. Tem 23 livros publicados, entre romances, contos, crônicas, biografias e antologias. A sua obra encontra-se publicada no Brasil, em Portugal, na Espanha, na Itália e na Alemanha. Recebeu o Prêmio Máxima de Literatura com os romances *Nas tuas mãos* e *Os íntimos*.

perfilam abaixo) e com alusões, alegorias e imagens diferenciadas – em uma, foto de mulher Jacinta; na outra, representação da cidade/casa:



Este romance principia com a queda de Jacinta Sousa, mulher de idade avançada, no pátio ensolarado da sua casa em Arrifes² («*A mulher caiu perto da porta, longe das duas árvores do quintal, sobre a laje ardente, inundada de sol*». p. 07). Levada para o hospital, debate-se em delírios entre a vida e a morte e revisita sua vida, sua saga, enfim, com o intuito primeiro de se descobrir.

Cabe, de pronto, ressaltar que não se trata de obra meramente autobiográfica, conforme o narrador relata suas memórias no tempo da narração, rememora seu passado adormecido e materializa as lembranças desse passado no romance. Nas histórias narradas/contadas/rememoradas, as experiências vividas pelos sujeitos do narrado caminham no sentido contrário, da presença para a ausência, adentrando o esquecimento e também a memória.

Assim, apreende-se os *modi operandi* sobre os quais esses dois percursos são encenados nos discursos (ditos autobiográficos) sobre o percurso da lembrança presente e o percurso do esquecimento passado.

Às portas da morte, a narradora-mor Jacinta rememora sua vida de alegrias e tristezas no Brasil, a infância infeliz, a indiferença afetiva do pai em simultâneo com a ausência da mãe, as relações conjugais falhadas, a relação conflituosa com o filho

² Segundo relatos, a história transcorre em Arrifes, uma pequena povoação a 8 km da Vila de Lagar (uma milenar cidadela medieval), por sua vez próxima de uma cidade de média dimensão, Termas do Rei.

mais velho, a vida no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX. Este é o retrato, rememorado, de sua vida aparentemente simplória. O que se caracteriza uma revisitação individual existencialista, na verdade, se metamorfoseia para uma identificação de caráter universalizante.

Outro aspecto preponderante, já aludido, na obra *pedrosina* é a recorrência do tema da morte e os diversos papéis que possa representar, como mote da narrativa e particular alegoria do passado ou ameaça presente no ato narrativo. Em seu best-seller *Fazes-me Falta* (2002) uma das personagens/voz narradora está morta; em *Desamparo* várias pessoas narram os feitos e fatos da epopeia de Jacinta com a intenção primeva de se constituir um mosaico daquela senhora; no romance *Os Íntimos*, considerado como o “romance masculino” de Inês Pedrosa, vários homens rememoram, em uma noite de chuva e presos em um jogo de futebol, as agruras da morte de suas companheiras ou filhas.

Sob esses aspectos pode-se recorrer aos estudos de Sigmund Freud (principalmente no terceiro capítulo) que encontrou, na mitologia, a representação para as forças opostas, através dos *mitos de Eros, o deus grego do amor e Thanatos, o senhor da morte*, em constante dialética.

Sabe-se que a Morte (quase uma personagem nos romances dessa escritora portuguesa) é uma figura mitológica que tem existido na cultura popular desde o surgimento dos contadores de histórias. Na mitologia grega, por exemplo, Tânatos seria o deus Morte, e Hades, o deus do mundo da morte. Em outra vertente, do lado oposto, Eros, a divindade primordial do amor. Mito será, pois, a narrativa de uma criação: contamos de que modo algo, que não era, começou a ser, conforme concepção de Mircea Eliade, em seus estudos sobre a constituição do mito na realidade circunvizinha.

[...] o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história. Estes modos de ser do Mundo não interessam unicamente à história das religiões ou a sociologia, não constituem apenas o objeto de estudo histórico, sociológico, etnológico. Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana. (ELIADE, 2001, p.20)

Inês Pedrosa ousa intercalar os discursos díspares de membros de uma mesma família, de épocas e histórias incongruentes e entrecruzando testemunhos que ilustram três gerações. O romance, através da memória coletiva, torna-se o registro de três gerações da história de Portugal nos atribulados anos do Estado Novo salazarista, ou, ainda, no período de guerras de independência das colônias ultramarinas que se seguiu ao 25 de Abril.

Retornando á Jacinta Sousa: começou a viver em Portugal para cuidar da mãe *Margarida*, após uma estadia de cinquenta anos no Brasil, a viver com o seu pai. O enredo, como já mencionado, de *Desamparo* começa com o desmaio de *D.*^a

Jacinta no pátio da sua casa e seu retorno à terra natal. Em verdade, através de relatos diversos, constitui-se a história dessa personagem que situa-se entre a nacionalidade portuguesa e a brasileira.

Labirintos narrativos: NarraDORES espiralados

A meio do romance, o filho Raul assume o protagonismo da história e o leitor depara-se então com o impacto que a morte da mãe tem sobre ele. A vida de Jacinta e dos seus pais passa a aparecer pontualmente, através das recordações de Raul. É então que surge a personagem Clarisse, uma ex-jornalista também ela a recomeçar a vida em Arrifes e que, por via do amor, vai redimir Raul dos seus fantasmas de culpa e solidão.

Uma vasta galeria de personagens, direta ou indiretamente relacionada com as vidas dos três protagonistas, participa da teia de acontecimentos que se desenvolvem no enredo de *Desamparo*. O regresso à província de portugueses urbanos atingidos pelo desemprego, a desconfiança e o medo face aos imigrantes que procuram Portugal³, a queda de qualidade de vida das populações, a persistência da secular violência familiar, a quebra de natalidade e o dismantelamento do Estado social são retratados neste romance.

O cruzamento entre o político e o pessoal, que marca toda a ficção desta autora, é potenciado neste romance em que ação e reflexão se interpelam continuamente, criando uma obra intensa, com ritmo e fluência, articulando ficção e linguagem através de uma escrita clara e despojada, que usa o humor como perspectiva de observação e de iluminação do pensamento. (PEDROSA, 2016, p. 58).

Os ciclos de partidas e chegadas se repetem na trama de *Desamparo*: Jacinta migra para o Brasil com o pai. Meio século depois retorna à Portugal (“a aldeia”) para cuidar da mãe. Raul abandona o Brasil e aterrissa em Portugal tocado pela falta de emprego e pelos relacionamentos falidos no Rio de Janeiro. O trânsito carrega as mazelas existenciais de ambos os sujeitos migrantes.

Em crise diante da rejeição pelo olhar do outro, eles procuram superar os desencontros e a solidão por meio de estratégias de sobrevivência na sociedade contemporânea e cada vez mais desigual:

Havia um novo êxodo da cidade para o campo; empresários na falência que entregavam as casas e os carros aos bancos e asseguravam, nas capas das revistas, que o regresso à terra era a solução da crise. (PEDROSA, 2016, p. 37).

O enredo é relatado por quatro vozes que se revezam ao longo dos trinta e cinco capítulos do livro: o narrador, a personagem Jacinta Sousa, o personagem Raul Sousa

3 Como cenário de toda a narrativa – é quase uma personagem –, encontra-se sempre presente o momento histórico de Portugal no início do século XXI, debatendo-se com uma crise económica sem precedentes.

e a personagem Clarisse Garcia.

Os narradores são vários, alternando ao longo do romance de maneira a desenvolver o retrato sem complacências de um país em crise económica (e talvez outras) que Inês Pedrosa se propôs escrever, tendo como principal pano de fundo um lugar rural imaginário. “Portugal visto dali é uma paisagem medieval com água potável e confortos modernos.” É a partir desta aldeia, ou nesta aldeia, que as histórias se cruzam, e são várias, chegadas de outros lugares em Portugal e no Brasil.

A saga de uma mulher que foi arrancada dos braços da mãe e trazida para o Brasil aos três anos e, mais de meio século depois, volta a Portugal para conhecê-la. Vivendo, como todos nós, num tempo em que a insegurança e o medo parecem ditar o ritmo da vida, Jacinta inicia um movimento de retorno que vai definitivamente mudar a sua trajetória.

No Brasil, eu sempre fui a Portuguesa; em Portugal, passei a ser a Brasileira – está lá no caderninho da conta da mercearia do meu primo Zé Paulo, que não me deixa faltar nada porque sabe que eu pago: não está Jacinta Sousa, está escrito ‘Brasileira’. (PEDROSA, 2016, p. 56)

O romance abre um precedente para refletir sobre a condição dos sujeitos migrantes marginalizados, as expectativas, os sonhos e as (des)ilusões dos que chegam e partem, como é o caso das personagens Jacinta e Raul, Jaciara, Clarisse, Laís e Carlinhos, migrantes do mesmo romance.

Nas noites de solidão navego pelas redes sociais, crio um personagem cínico, crítico: provoco, insulto, insultam-me, vou procurando fazer que existo assim», na visão de Raul, que continua a afirmar que há «*muito tempo que não troco ideias ou interajo com um amigo de carne e osso. Onde estarão? Emigraram? Com a crise parece que sumiram.* (PEDROSA, 2016, p. 126)

Inês Pedrosa escreve, a partir da saga de Jacinta, a história recente do Brasil e de Portugal, dando corpo a um conjunto de personagens inesquecíveis. A migração física dos sujeitos em *Desamparo* está atrelada aos fatores íntimos que levam as personagens a migrar e a encontrar na aldeia o destino português. À exemplo do que ocorrera em *A eternidade e o desejo* e *Dentro de ti ver o mar*, onde os protagonistas têm como destino o Brasil, em *Desamparo* a personagem principal Jacinta Sousa também migra para o país.

Desamparo reflete o estado atual de Portugal, um país simultaneamente amado pela sensibilidade das personagens, sobretudo Jacinta, Raul e Clarisse, e odiado pela racionalidade analítica dos diversos narradores. Um país «desamparado» por uma elite político-administrativa tecnocrática, no qual contam mais as boas contas orçamentais do que a qualidade de vida dos seus habitantes.

A metodologia de escrita, ainda que emotivamente espontânea, parece residir num conjunto concêntrico de abordagens, isto é, parte-se de um facto nuclear (morte

de Jacinta de Sousa; fracasso de vida de Raul, seu filho), ampliado posterior e sucessivamente ao nível local e ao nível da vida do país (neste caso Portugal e Brasil, já que Jacinta viveu e casou no Brasil e Raul aí nasceu).

No entanto, tal como Rosa Cabral o fizera no romance de 2013 (*Dentro de ti ver o mar*), a protagonista de *Desamparo* “regressa”, por motivos de força maior, a Portugal para resolver os conflitos familiares, sendo este último, o destino almejado por Raul, seu filho.

O romance, à semelhança de um mosaico, apresenta as personagens de forma minimalista ao mesmo tempo que procura definir os seus espaços identitários, descobrindo novos valores (ou procurando entender os antigos). Esta busca de identidade é feita a par de uma tentativa de redefinir pontos de orientação para as suas vidas, de acender faróis na longínqua praia dos afetos ao largo da qual navegam à bolina, isto muito à semelhança de outros romances anteriores dessa autora – temática recorrente nos romances da autora entretanto, sempre diferenciando em sua apresentação e constituição/reconstituição das personagens envolvidas em eventos de sua (constante) epopeia.

Símbolos de suas gerações, seus personagens encontram-se envolvidos na tarefa de arquitetar suas vidas, processo em que a memória, entendida na construção tanto do lembrar como do esquecer, desempenha papel relevante na forma narrativa e na representação de sua personalidade – sempre desconhecida pelos envolvidos na teia narrativa mais próxima – com as imbricações entre a memória individual e social, segundo concepções e aportes teóricos de Maurice Halbwachs e de Aleida Assmann, que refinam o pensamento do sociólogo francês acerca da memória coletiva, de forma a descrever melhor sua complexidade.

Para que essa memória seja resgatada, é indispensável o papel dos narradores (e a forma do narrar, que são plurais) na condução do enredo, penetram no interior dos personagens e desarticulam o tempo, pois é na descontinuidade temporal que, muitas vezes, contrapõe o presente e passado memorialístico. Essa é a temática, sob o olhar das personagens femininas nos romances da escritora portuguesa Inês Pedrosa e temática dos últimos capítulos desse estudo sobre a autora portuguesa.

Halbwachs (2013) ressalta que os fenômenos de recordação e de localização das lembranças não podem ser efetivamente analisados se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória.

No percurso narrativo de Jacinta, Raul, Clarisse, Alice, do tão “ausente” Rafael ou de Ramiro há uma ausência gritante de auxílio e de proteção. São personagens íntimas de uma boa parcela da população portuguesa, com um cenário e histórias cada vez mais paralisadoras devido à ausência de valores em todas as gerações, retratada em vários capítulos da obra.

Inês Pedrosa buscou, conforme depoimentos, intercalar os discursos díspares de membros de uma mesma família (às vezes, “amigos”), de épocas e histórias incongruentes a fim de entrecruzar testemunhos a fim de registrar várias gerações

da História recente de Portugal, conforme nos avisa em sua introdução ou motivo de escrita:

Tenho uma relação muito forte com o Brasil. Comecei muito jovem por ler prosa e poesia do Brasil, e é outro mar da mesma língua. A história da literatura brasileira e da portuguesa confundem-se. O Padre António Vieira, pelo qual tenho um enorme fascínio, é português e brasileiro, numa época em que não havia ainda essa distinção. É uma relação que me interessa trabalhar, e faz sentido na atualidade porque vemos, desde o século XIX, a emigração de portugueses para o Brasil. Existe agora emigração do Brasil para cá, e tem sido pouco tratada na literatura. Nós julgamos que somos muito próximos, mas temos diferenças grandes. Estar no Brasil permite-me olhar para Portugal de outra maneira e vice-versa. Há um distanciamento que amplia a minha visão dos dois países. Sinto-me muito do Brasil. O trabalho da língua portuguesa passa muito por essa ligação, muito mais do que os artigos burocráticos dos acordos ortográficos, e por um conhecimento e reconhecimento entre as duas formas de brincar, trabalhar a aprofundar a língua portuguesa.⁴

Para que essa memória fosse resgatada, tornou-se indispensável o papel dos narradores (e a forma do narrar, que são plurais) na condução do enredo, pois penetraram no interior dos personagens outros e desarticulam o tempo. Na descontinuidade temporal haverá, sempre, a contraposição do presente com o passado dito memorialístico. Essa é a temática, sob o olhar, não se pode esquivar dessa máxima, das personagens femininas nos romances da romancista Inês Pedrosa e temática das últimas linhas desse estudo inicial da obra em relevo.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Deolinda M. **As herdeiras do segredo**: personagens femininas na ficção de Inês Pedrosa. Alfragide: Texto, 2013.

ASSMANN, Aleida. **Memory, individual and collective**. In: GOODING, Robert; Tilly, Charles. *The Oxford handbook of contextual political analysis*. New York: Oxford, 2011, p. 210-224.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: Sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DASTUR, Françoise. **A morte: ensaio sobre a finitude**. Tradução de Maria Tereza Pontes. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREUD, Sigmund. (1923) O Eu e o Id. In: **Escritos sobre Psicologia do Inconsciente**, vol.III. (Luiz Alberto Hanns, trad). Rio de Janeiro: Imago, 2007

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

PEDROSA, Inês. **Desamparo**. Lisboa, Portugal: Leya, 2016.

4 <https://www.jn.pt/artes/interior/ines-pedrosa-escrever-e-destruir-a-solidao-4439266.html>

REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **O romance português contemporâneo**. Santa Maria: UFSM, 1986.

RODRIGUES, Tiago dos Santos. **A alteridade do real ou da in-condição proletária**: ensaio sobre significância e justiça em Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

SOUSA, Roberto Acízelo. **Estudos culturais**: descrição de um conceito e crítica de sua prática. **Matraga**, n° 17, p. 63-70, Rio de Janeiro: Caetés/ Letras, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Da morte**. Metafísica do amor. Do sofrimento do mundo. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

INÊS Pedrosa.com. Disponível em: <<http://www.inespedrosa.com/index.html>>. Acesso em 03 junho. 2018.

MEDO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA NARRATIVA FANTÁSTICA DE MARIA TERESA HORTA

Ana Paula dos Santos Martins

Universidade de São Paulo- FFLCH

São Paulo - SP

O presente trabalho foi realizado com apoio de uma bolsa de Pós-Doutorado Júnior do CNPq(Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

RESUMO: Rosemary Jackson, em “Lo ‘oculto’ de la cultura”, afirma que entrar no território do fantástico significa substituir a familiaridade, a comodidade pelo estranho, pelo misterioso. O caráter subversivo do fantástico estaria ligado à representação do que é excluído da ordem cultural dominante, aspirando à dissolução de uma outra ordem, opressiva. No conto *Lídia*, de Maria Teresa Horta, acompanhamos as transformações que ocorrem com a protagonista que, progressivamente, é transformada em um ser alado, tal qual um pássaro, aproximando-se cada vez mais do universo telúrico e afastando-se dos ditames comportamentais apregoados pela ordem patriarcal. O medo que ela sente diante das modificações ocorridas em seu corpo, especialmente no que se refere ao local onde se formarão suas asas, promove o deslocamento dessa personagem de uma situação de passividade e desconforto para uma nova realidade. Lídia, encerrada no espaço doméstico, ocupa uma posição de submissão ao marido, à qual seu corpo passa a reagir, com

um desejo de liberdade que aparentemente a desumaniza. Se em um primeiro momento a personagem sente medo de suas mudanças físicas e comportamentais que modificam radicalmente sua vida, posteriormente ela vencerá o temor de ser aprisionada pelo marido e pelas autoridades médicas em um sanatório, ao voar pela janela em direção a uma vida plena, ligada às suas raízes naturais. Diante do que foi exposto, o objetivo deste artigo é analisar como a constituição do medo na narrativa fantástica em questão leva a uma releitura das relações de gênero, destacando a presença emudecida e silenciada do outro, da mulher.

PALAVRAS-CHAVE: medo; fantástico; relações de gênero; discurso patriarcal.

FEAR AND GENDER RELATIONSHIPS IN A FANTASTIC NARRATIVE BY MARIA TERESA HORTA

ABSTRACT: In “Lo ‘oculto’ de la cultura”, Rosie Jackson argues that coming into the fantastic territory means replacing the familiarity, the convenience by the strange, mysterious things. The subversive face of the fantastic would be attended with the representation of the excluded beings in the dominant cultural order, which aspires to the dissolution of another order, an oppressive one. In *Lídia*, a short story written by the Portuguese author Maria Teresa Horta, it is

possible to realize the transformations occurred with the main character. She gradually changes into a winged being, like a bird; because of this, she approaches to a telluric universe and distances herself of patriarchal order behaviors. Lidia feels fear in face of the changes occurred in her body, especially where her wings grow up. However, this situation provokes Lúdia's displacement from a passive and uncomfortable situation to a new reality. Lúdia occupies in the domestic space a submissive position in relation to her husband. Her body reacts to this showing us a desire of liberty that just apparently dehumanizes her. If the feminine character is afraid of the changes occurred in her body and behaviors which modify radically her life, she will subsequently overcome the fear of being imprisoned by her husband and doctors from a sanitarium when she literally flies into a full life because she is connected to her natural origins. According to this, this article analyzes how the constitution of the fear in a fantastic narrative like *Lúdia* promotes a rereading of the gender relationships, especially because of the silent presence of the other – the woman.

KEYWORDS: fear; fantastic; gender relationships; patriarchal discourse.

Maria Teresa Horta tem sido reconhecida por sua vasta obra literária, composta de poemas, contos, crônicas, novelas e romances, mas é especialmente lembrada como coautora, juntamente com Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa, das *Novas Cartas Portuguesas*, livro que revolucionou a literatura portuguesa na década de 1970 e encontrou ecos fora de seu país pela inovação formal e temática, pelo teor de denúncia que realiza sobre a condição de subalternidade da mulher portuguesa e pela transgressão que representa ao discutir ideais subversivos de conduta da mulher frente à sociedade portuguesa, em que vicejam resquícios da ordem patriarcal (ABRANCHES, 1997; BESSE, 2001). Neste artigo, apresento uma breve análise do conto “Lúdia”, que congrega, de certo modo, algumas características formais e temáticas dessa escritora já evidentes em *Novas Cartas Portuguesas* e a quem também a crítica parece continuar a temer por suas posições políticas e estéticas. O objetivo deste trabalho é analisar como a constituição do medo na narrativa fantástica em questão leva a uma releitura das relações de gênero, destacando a presença emudecida e silenciada do outro, da mulher.

No conto em questão, acompanhamos as transformações que ocorrem com a protagonista Lúdia, uma mulher que, progressivamente, é transformada em um ser alado, tal qual um pássaro. Esse processo se inicia com um leve ardor na região das omoplatas, seguido posteriormente pela sensação de sede e por um forte estado febril, que persiste por vários dias. A febre aumenta e vem acompanhada de medo e bagas de suor, pulsos latejantes, braços dormentes/ausentes; seu rosto toma feições diferentes, com o afastamento de seus olhos, os málares tornam-se salientes e seus olhos quase perdem a cor e não lembram em nada o tom azul profundo das hortênsias da Ilha dos Açores, onde a protagonista vivera na infância e cuja lembrança fora

registrada em uma foto. Progressivamente, as manchas iniciais tornam-se maiores e sobre elas nasce uma penugem áspera e doce. O corpo de Lídia passa a exalar um cheiro característico do universo telúrico: cheiro de rio, de animal, de erva seca, de terra molhada.

Por meio das observações do esposo ou das sensações de Lídia, apresentadas por um narrador onisciente intruso, o leitor vai compondo o cenário da transformação da protagonista que, aos poucos, adota um comportamento mais próximo ao dos animais: deixa de usar copos e passa a beber água na torneira; como uma ave, debica e decepa as frutas que se encontram na cozinha e não toca nos pães e ovos trazidos pelo marido todos os dias; faz suas fezes no chão; permite que sua menstruação corra livre; passa o dia a alisar e a lambar o corpo; a dormir no espaldar da cama, aninhada. A protagonista começa a acordar aos sobressaltos, sempre com o raiar do dia e a sentar-se ou deitar-se no parapeito da janela, com as pernas encolhidas, procurando o frescor da madrugada ou a luz da manhã para lhe acalmar o estado febril. Nesse universo difuso, passa a se masturbar exaustivamente e a observar-se constantemente no espelho para ver as manchas e a leve penugem surgidas, esquecendo-se de seu próprio corpo e quase totalmente do medo que a acompanhava, ao perceber que esse processo a prepara para uma nova vida. Diante da ameaça de ser privada de liberdade e ser rotulada como louca, ela, com as asas que lhe cresceram nas costas, voa pela janela, deixando para trás o esposo e os enfermeiros que a levariam ao sanatório.

Todorov afirma que “o medo está frequentemente ligado ao fantástico, mas não como condição necessária” (TODOROV: 2003, p.41) para sua existência. David Roas, por sua vez, estabelece que o medo constitui um efeito fundamental do fantástico e acredita que o termo ‘inquietação’ traduz, de modo singular, a reação experimentada por personagens e leitor frente “a possibilidade efetiva do sobrenatural diante da ideia de que o irreal pode irromper no real” (ROAS: 2014, p.59), e não um medo físico ou a intenção de provocar um susto no leitor. É interessante notar que o medo sentido pela protagonista, despertado pelo aparecimento das manchas em suas costas, está intimamente ligado à memória. Em um primeiro momento, essa sensação de inquietação faz Lídia, “sem querer entender bem porque tinha medo” (HORTA: 2014, p. 10), lembrar-se de sua mãe.

A figura do rio é uma das metáforas tradicionais do tempo. Segundo a mitologia clássica, o rio do esquecimento, Lete, é apresentado como aquele que corre ao lado da fonte de Mnemósine, cujas águas tinham de ser bebidas por seus consulentes para terem acesso à revelação. Por outro lado, as águas de Lete deveriam ser ingeridas pelas almas que tornariam a viver em um novo corpo. Considerando a concomitante existência da lembrança e do esquecimento, sugeridas pelas águas míticas de Lete e Mnemósine, pode-se dizer que a tarefa de reconstruir o passado a partir da memória evoca voluntária ou involuntariamente memórias individuais e sociais, representações do presente e do passado, em constante diálogo (MARTINS, 2010). No conto em questão, o narrador traz à tona a lembrança do sofrimento da figura

materna da protagonista, que vomitara um fluxo contínuo de sangue quando Lídia ainda era pequena. A associação que a protagonista faz entre a mãe e sua própria imagem ao espelho, contemplando a manchas rosadas em suas costas, explica o medo da personagem, indicando que os corpos de ambas reagiram, cada qual a seu modo, a uma vida asfixiante. Nos raros momentos de lucidez que a dominam frente ao torpor e à ferocidade com que seu tempo se perdia, Lídia presente e percebe a necessidade “de pôr termo àquele percurso de dor e medo” que gradativamente se tornam menores à medida que a protagonista “mergulha mais fundo na penumbra de si mesma” (HORTA: 2014, p. 27). Nesse processo de autoconhecimento, ela entende o perigo de ser aprisionada, ao ouvir o médico que a atendera dizer ao esposo que ela teria de ser internada. Na noite seguinte a essa conversa, Lídia tem um sonho, o qual, deslocando e condensando lembranças da infância e o desejo de mudança, permite que a personagem experimente a sensação de liberdade que seu voo lhe proporcionará, funcionando como o elemento catalisador da nova vida à qual ela deverá lançar-se sem medo. Nesse sonho, Lídia sente o ar fresco tomando conta de seu corpo no céu azul; sacia a sede e a fome em uma mata. Ela, então, recupera a memória afetada durante seu processo de metamorfose, renunciando a necessidade de libertação do medo ao se apropriar do espaço natural, que remete ao do paraíso perdido na infância, expresso na imagem da foto em que estava entre as hortênsias azuis da Ilha dos Açores, sorrindo para os pais à sua frente, com os olhos da mesma cor dos de sua mãe; ou a revisitação, naquele mesmo sonho, das rosas carnudas do jardim do avô, perto do qual corria um rio – e mais, uma vez, é possível notar a associação da figura do rio como metáfora da passagem do tempo, como disse anteriormente. Esse recurso de volta ao passado, aliás, é tradicionalmente adotado pela mulher escritora. Segundo Elódia Xavier,

O resgate da memória é um dos caminhos para o autoconhecimento; a volta às origens, através do tempo passado, faz parte da busca de uma identidade, pulverizada em diferentes papéis sociais (XAVIER: 1991, p. 13).

E esse resgate da memória, em tom revisionista, trará à tona o que está oculto para a protagonista, encorajando-a a levar a cabo suas próprias decisões. O temor inicial que a protagonista sentia promove, portanto, seu deslocamento de uma situação de passividade e desconforto para uma nova realidade, permitindo que ela vença outro medo, entendido como o ‘já conhecido’, por uma possível semelhança com a experiência vivida pela mãe ser repetida, como fica sugerido no conto: o de ser aprisionada em um sanatório. Ela, então, voa pela janela em direção a uma vida plena.

É interessante notar que, à medida que Lídia vai sofrendo alterações físicas e comportamentais, sua relação com o marido deteriora-se. O narrador revela, de maneira sutil, que Lídia não compartilhara com o esposo aquela primeira impressão nas costas, “uma espécie de arranhar por dentro” (HORTA: 2014, p.10). Essa

observação tão simples ganha relevo ao indicar, paulatinamente, que às mudanças que vão ocorrendo no corpo de Lídia correspondem a uma transformação de seu comportamento em relação ao esposo e à ordem instaurada no ambiente doméstico. Aos poucos, o contato com o corpo do esposo torna-se insuportável e ela passa a se queixar das frequentes náuseas. Percebe, então, que as janelas fechadas da casa “pareceram-lhe por momentos terem grades” (HORTA: 2014, p.13), como uma gaiola ou um sanatório, e sente-se asfixiada, imagem que, metaforicamente, revela os indícios da relação desse casal. Como lembra Bachelard,

o ser que se esconde, o ser que ‘entra em sua concha’ prepara uma saída. (...) parece que, ao conservar-se na imobilidade de sua concha, o ser prepara explosões temporais do ser, turbilhões do ser. As mais dinâmicas evasões ocorrem a partir do ser comprimido, e não na preguiça frouxa do ser preguiçoso que só deseja espreguiçar-se em outro lugar (BACHELARD: 2001, p, 13).

Lídia, encerrada no espaço doméstico, em sua concha-casulo, ocupa a posição da esposa submissa ao marido, à qual seu corpo passa a reagir, com um desejo de liberdade que aparentemente a desumaniza. No primeiro dia em que os sintomas começam, ao chegar para jantar, o esposo encontra a casa escura e gelada; no dia seguinte, Lídia não faz o jantar e emite um grito estridente e modulado, tal qual um pássaro acuado, quando ele deita-se ao seu lado. O posicionamento do esposo diante da metamorfose de Lídia revela, portanto, total falta de cumplicidade e de companheirismo de sua parte, para quem não interessa saber o que realmente aflige a esposa. Sua aproximação só ocorre quando ele é movido pelo desejo do corpo de Lídia, que passa progressivamente a lhe provocar nojo. Como o outro, o silenciado, ela passa a ser identificada pelo esposo com o desconhecido, provocando-lhe igualmente medo, ao qual também reage. Mas ele sente um medo diferente do da esposa: o medo de que a ordem previamente estabelecida esmoreça diante da tácita recusa da protagonista em continuar a aceitar um ‘destino de mulher’, como esposa e dona de casa exemplar.

Ao passar na sala reparou que ela deixara de se preocupar com a casa, o pó começava a tomar altura nos móveis, a sujidade na alcatifa. Só os cinzeiros estavam estranhamente limpos. Nesse momento apercebeu-se de que Lídia não voltara a fumar (HORTA: 2014, p. 21).

Para Rosemary Jackson, em “Lo ‘oculto’ de la cultura”, o fantástico é considerado tanto como uma forma de ‘linguagem do inconsciente’ quanto como uma forma de “oposição social subversiva, que se contrapõe à ideologia dominante no período histórico em que se manifesta” (CESERANI: 2006, p. 62). Trata-se, pois, segundo autora, de que “(...) las fantasías imaginan la posibilidad de una transformación cultural radical, a partir de la disolución o la destrucción de las líneas de demarcación entre lo imaginario y lo simbólico. Se rechazan las categorías de lo ‘real’ y sus unidades” (JACKSON:

2001, p. 149). No caso desse conto, a realidade posta em xeque é a vivida pela mulher, que se percebe confinada no ambiente doméstico, metaforizado na sugestiva imagem da gaiola, espaço encerrado por grades, tal qual Lídia compreende a casa onde mora. Ela é representante, portanto, do discurso da alteridade, da diferença, que se traduz, para o esposo, em algo impossível de explicar, de compreender, a partir dos nossos códigos de realidade (ROAS: 2001, p. 160). Nesse sentido, o efeito da irrupção do sobrenatural na realidade cotidiana – a metamorfose da personagem e seu voo inusitado –, o choque entre o real e o inexplicável obriga o leitor a duvidar daquilo que consideramos como realidade, ou seja, a normalidade do discurso patriarcal dominante. Para Roas, o que caracteriza o fantástico contemporâneo, também conhecido por ‘neofantástico’ por alguns teóricos,

é a irrupção do anormal em um mundo aparentemente normal, mas não para demonstrar a evidência do sobrenatural, e sim para postular a possível anormalidade da realidade, o que também impressiona o leitor terrivelmente: descobrimos que nosso mundo não funciona tão bem quanto pensávamos, exatamente como propunha o conto fantástico tradicional (ROAS: 2014, p. 67).

Assim, para David Roas, entrar no território do fantástico significa substituir a familiaridade, a comodidade pelo estranho, pelo misterioso. O caráter subversivo do fantástico estaria ligado à representação do que é excluído da ordem cultural dominante, aspirando à dissolução de uma outra ordem, opressiva. No conto em questão, Lídia, com seu comportamento selvagem e imprevisível, representa a ruptura, o desafio, a insurreição; precisa ser enjaulada, domesticada, amarrada, pois oferece perigo, com seu desejo incontrolável. Nesse sentido, é importante destacar o caráter simbólico das asas que surgem no corpo da personagem, conquistadas após um processo um tanto arriscado: como símbolo do alijamento de um peso (leveza espiritual, alívio), as asas também estão associadas à espiritualidade, ao impulso de transcendência da condição humana. Elas podem indicar, “(...) com a sublimação, uma liberação e uma vitória: convêm aos heróis que matam os monstros, os animais *fabulosos*, *ferozes* ou *repugnantes*” (CHEVALIER e GHEERBRANT: 2015, p.91). Em “Lídia”, a protagonista liberta-se de um terrível jugo, transcendendo sua própria condição e livrando-se de uma relação conjugal opressora, expressa na figura repugnante que o esposo gradativamente assume.

Segundo Roas (2014, p. 61), a presença do medo no fantástico costuma levar à morte, à loucura ou à condenação do protagonista, o que, neste conto, não chega a se efetivar, mas consiste na proposta do esposo, no temor do antagonista. O esposo age em total consonância com o discurso patriarcal e busca soluções tradicionais para restabelecer o antigo ordenamento das coisas, como chamar um médico, representante do grupo que historicamente interpretou os comportamentos femininos destoantes daqueles considerados desejáveis e/ou aceitáveis como sintomas de loucura ou histeria, como é o caso de Lídia, segundo esse ponto de vista.

Em algumas entrevistas, Maria Teresa Horta chama a atenção para o fato de que, de modo geral, a crítica não tem dado a devida importância ou não tem notado a presença de seres alados em sua ficção, de modo particular, às mulheres aladas. *Azul Cobalto* tem, como epígrafe, uma frase de Hélène Cixous que dá uma pista ao leitor sobre a função das asas que as personagens femininas de Maria Teresa Horta, como Lídia ou Renata, do conto “Com a mão firme e doce”, recebem em seus textos: “Voar, é o gesto da mulher, voar na língua, fazê-la voar”. É essa tarefa que Lídia receberá ao final do conto, após enfrentar o estranhamento e o medo diante de sua nova condição de mulher em plenitude. Maria Teresa parece entender que a mulher continua sendo um elemento insólito e incompreensível e, por essa razão, caracteriza o verdadeiro espaço da mulher como o local da livre movimentação, associado à natureza, à desordem, à inquietação, que permite a Lídia olhar para dentro de si mesma, abandonando o universo das aparências. A repressão desse espaço feminino, desejada pelo marido, fundamenta a sobrevivência e o êxito do sistema patriarcal, que, no conto, é representado pelo medo vencido pela protagonista. A escritora, aqui, reinscreve a personagem feminina em um espaço que lhe confere total liberdade e que lhe garante uma identidade autônoma, em que o poder masculino sobre o outro, o excluído da cultura, o feminino, é destituído. Dessa maneira, Maria Teresa Horta, dando literalmente asas a Lídia, permite que esta resista à apropriação pelo masculino, confirmando, assim, a existência de outros modos de representação da realidade, propiciada, aqui, pelo fantástico que se caracteriza por delinear o que não é dito ou observado na cultura e, por essa razão, busca o que está perdido ou ausente.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça. **Des-Aprendendo para dizer**: políticas, escritas e poéticas de mulheres portuguesa do século XX. Coimbra: [s.n.], 1997, 14p.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos)

BESSE, Maria Graciete. A inscrição do feminino no discurso literário. In: _____. **Percursos no feminino**. Lisboa: Ulmeiro, 2001.

CESERANI, Remo. **O fantástico**. Trad. Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 27^a. ed. Trad. Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

HORTA, Maria Teresa. Lídia. In: _____. **Azul cobalto**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2014.

JACKSON, Rosie. “Lo ‘oculto’ de la cultura. In: ROAS, David (org.). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Arco/Libros, 2001.

MARTINS, Ana Paula dos Santos. **Entre espelhos e máscaras**: o jogo da representação em As Horas Nuas. Tese (*Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada*). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010, 209 p.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico** – aproximações teóricas. Trad. Julián Fucks. 1ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. (org.). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Arco/Libros, 2001.

TODOROV, Tveztan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

XAVIER, Elódia. Reflexões sobre a narrativa de autoria feminina. In: _____ (org.) **Tudo no feminino - a mulher e a narrativa brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

MULHERES E AMBIÇÃO NA ESCRITA DE ELISABETH BADINTER

Anna Christina Freire Barbosa

Universidade do Estado da Bahia, *Campus III*,
Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais.
Juazeiro – BA
Autarquia Educacional do Vale do São Francisco
Petrolina _ PE

RESUMO: O século XVIII foi emblemático para o ocidente, pois é a partir dele que se iniciam as vivências projetadas pela modernidade, a qual nasceu trazendo como elemento ontológico central a ideia de liberdade, elemento que ancora a sua projeção como parte estrutural da fruição da cidadania; de modo a implicar em novos sentidos de pertencimento ao mundo social. Condição que trouxe a viabilidade de reconhecimento das diferenças na multiplicidade de possibilidades de atuação dos indivíduos em sociedade. Entretanto, longe de se configurar de modo linear, o *modus operandi* das relações sociais trouxe uma tensão quanto ao lugar da mulher relativamente ao poder e prestígio, processo identificável através da escrita historiográfica de Elisabeth Badinter no seu livro *Émilie, Émilie*. Mas quais as perspectivas e ambições possíveis, considerando-se que a mulher, no imaginário social da sociedade patriarcal, ocupa um lugar de subalternidade? Ao abordar a trajetória biográfica de Madame du Châtelet e de Madame d'Épinay, Elisabeth

Badinter demonstra a dinâmica social relativa aos costumes e moralidade dentro dos equilíbrios variáveis do espaço social, bem como a ambição feminina como forma de contraposição aos comportamentos institucionalizados. A subversão de seus comportamentos permitiu-lhes um reposicionamento do seu capital simbólico, levado a termo na polifonia de discursos e de percepções expressas na racionalidade das práticas sociais, as quais transformam o inconsciente individual e o coletivo de forma simbiótica. Este trabalho busca discutir as representações sociais sobre o papel destinado à mulher no *status quo* do ocidente via análise do cenário social no século XIII.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres; Representações sociais; Modernidade; Elisabeth Badinter.

WOMEN AND AMBITION IN THE WRITING OF ELISABETH BADINTER

ABSTRACT: The eighteenth century was emblematic for the West, because it was from this century that the experiences projected by modernity began. It was born, bringing the idea of freedom as central ontological element, which anchors its projection as a structural part of the fruition of the citizenship, in order to imply in new senses of belonging to the social

world. This condition made the recognition of the differences viable about multiplicity of possibilities in individuals' action in society. However, far from being linear, the *modus operandi* of social relations has brought a tension about to women's place concerned to power and prestige. This process is identifiable through the historiographical writing of Elisabeth Badinter in her book *Émilie, Émilie*. But which prospects and ambitions are possible, considering that the woman, in the social imaginary of patriarchal society, occupies a place of subalternity? When Elisabeth Badinter addresses Madame du Châtelet and Madame d'Épinay's biographical trajectory, She demonstrates the social dynamics of customs and morality within the changing equilibria of social space, as well as female ambition as a form of contraposition to institutionalized behavior. The subversion of their behaviors allowed them a repositioning of their symbolic capital, brought to a conclusion in the polyphony of discourses and perceptions. These ones are expressed in the rationality of social practices, which transform the individual and collective unconscious symbiotically. This paper seeks to discuss the social representations about the women's role in the status quo of West through analysis of the social scene in the thirteenth century.

KEYWORDS: Women; Social representations; Modernity. Elisabeth Badinter.

1 | INTRODUÇÃO

Falar sobre o tema da ambição remete ao questionamento do *status quo*, definido como a posição de hierarquias sociais presentes em dada conformação social. Assim que, pela via da sua compreensão, é possível estabelecer quais elementos do mundo vivido se configuram como essenciais e quais os que carregam uma categorização de inferioridade na distribuição de poder e prestígio.

Ao abordar o tema, este artigo se debruça sobre como a ambição social pode implicar na maneira de individualidades femininas se projetarem para além de expectativas socialmente cristalizadas. Já que, longe de se configurar de modo linear, o *modus operandi* das relações sociais trouxe uma tensão quanto ao lugar da mulher relativamente ao poder e prestígio, processo identificável através da escrita historiográfica de Elisabeth Badinter (2003) no seu livro *Émilie, Émilie*.

Desse modo trata de discutir as representações sociais sobre o papel destinado à mulher no *status quo* do ocidente via análise do cenário social no século XVIII. Para tanto o método utilizado é o compreensivo e histórico-comparativo (DILTHEY, 2010), através de análise de narrativa bibliográfica, com foco no levantamento de representações sociais (BERGER; LUCKMANN, 1985; MOSCOVICI, 2010; MOSCOVICI, 2011).

Além da presente introdução, o texto está organizado como segue: a segunda seção oferece análise sobre as representações sociais da forma típico-ideal da mulher, o lugar social que lhe é atribuído na sociedade moderna, e como isto se coloca frente as vivências sociais; a terceira seção traça um quadro comparativo da trajetória das biografias de Madame du Châtelet e de Madame d'Épinay, de modo a demonstrar a

dinâmica social relativa aos costumes e moralidade, onde é apresentada uma análise sobre o lugar da ambição. Por fim, a quarta e última seção traz a conclusão com considerações finais.

2 | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA MULHER

As maneiras coletivas de agir e de pensar nas relações sociais resultam de uma realidade exterior aos indivíduos que, a cada momento, a ela se conformam, já que a consciência individual não é fruto do caráter psicológico, mas deriva da maneira de associação aos grupos de vinculação, num movimento de simbiose entre os indivíduos e os grupos na formação de socialidades.

Assim as relações sociais se estabelecem em função das crenças, que coletivamente são tomadas como válidas. Tais crenças foram denominadas por Émile Durkheim (1978) de representações sociais, a quais se constituem como um recurso heurístico de compreensão da vida em sociedade.

Tal aspecto requer aprofundamento do mundo dos significados das ações e relações humanas, capaz de explicitar mitos, crenças, aspirações, valores e atitudes (BOUDON, 1989; BOURDIEU, 2001). Pois é no âmbito nas relações sociais que estão definidos os valores vigentes para o direcionamento das ações. O compartilhamento de sentidos reforça o processo de identificação dos agentes, individuais e coletivos, nas esferas de suas interações.

Um ponto a ser considerado é que as representações sociais ocorrem concretamente através dos valores e estruturas de referência que orientam as ações e expectativas dos demais membros do grupo, o 'outro generalizado' a que se refere Goffman (1985), ao analisar como os indivíduos estabelecem a dramaturgia do cotidiano; as relações sociais propriamente ditas.

Assim, a teoria das representações sociais se apresenta como uma maneira de interpretar o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais. Moscovici (2010) esclarece que são formadas por influências recíprocas e por negociações implícitas no curso das convenções sociais, nas quais as pessoas se orientam para formação de modelos simbólicos, imagens e valores. Nesse processo é formado repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicados à vida social.

Como cristalizações tangíveis do mundo cotidiano as representações correspondem à matéria simbólica produzida e consumida nos processos de comunicação, se entrecruzando e pondo-se em evidência por gestos, escolhas e palavras. Constituem-se em materializações práticas dos agentes sociais que legitimam as crenças ao tempo que as produzem, como parte de uma dinâmica social complexa e sujeita a contestações.

Seu caráter prescritivo decorre do processo de partilha, porque se ao disseminar uma tradição são propiciadas experiências dentro de um esquema classificatório que

se difundem na memória coletiva e na reprodução da linguagem. E, uma vez aceito seu conteúdo, as representações passam a corroborar a identidade pessoal e o modo de julgamento dos agentes.

Assim elas se inserem em lutas classificatórias, das quais decorre o processo de legitimação de pontos de vista. No espaço de relações sociais os agentes estão distribuídos de forma multidimensional, a se orientar por princípios de diferenciação de força e poder, pois suas posições são relacionais, isto em função de pesos relativos ao capital simbólico em circulação.

Vale a ressalva de que o espaço social não é apenas um universo de pontos de vista, mas um lugar social onde existe distribuição de capital, seja ele econômico, social ou informacional, em torno do qual se travam lutas através das ações dos indivíduos. E é através dos atos de fala que os conflitos são refletidos e desviados nos sistemas de dominação, simultaneamente objetivados e objetivantes, em que os enunciados pretendem realizar aquilo que enunciam (BOURDIEU, 1983). Desse modo, as disposições dos agentes e a forma como as práticas são vivenciadas, são expressas através do exercício de nomeação e categorização, em sua ação prática de construção da realidade.

2.1 A categoria mulher como atribuição ontológica

Ao analisar o modo de funcionamento da dinâmica do Estado moderno, Marshall (1967) afirma que, quanto às relações existentes entre a cidadania e os direitos civis estão imbricados três planos: o civil, o político e o social. É justamente nesses termos que se coloca o problema da esfera pública, na medida em que os indivíduos são tocados desigualmente nos planos aludidos (KANT DE LIMA, 2004).

Nesse contexto o papel da mulher na sociedade ocidental é marcado por uma série de dispositivos de controle acerca dos atributos que devem marcar corpos e condutas. Michelle Perrot (1988), ao tratar dos espaços públicos e privados, traz como argumento, de maneira enfática, a separação sexual entre os espaços da casa e da rua. A casa como território e primazia da mulher, a rua, o espaço público, do homem.

Trata-se de um conjunto de representações sociais (MOSCOVICI, 2010) que cingem à mulher a uma condição de subalternidade pela ordem de dominação, pois a ela são requeridos os atributos da feminilidade, compreendidos como expressão necessária de delicadeza, recato, introspecção. A mulher seria então como uma espécie de não-sujeito, que vaga entre as obrigações de esposa, mãe e cuidadora, idealizada como a fonte de equilíbrio da família, mas diminuída ou mesmo excluída das decisões basilares da vida social. Então para a mulher não haveria lugar para a ambição fora dos limites do universo da casa e dos laços familiares.

Dessa perspectiva, podemos dizer que nas relações entre homens e mulheres existe a constatação da subordinação feminina, cuja base é a autoridade que se projeta por meio do discurso social. Prevalece a dominação em um contexto onde é possível agregar termos tais como ‘opressão das mulheres’, ‘subordinação’ ou ‘sujeição’, o que

indica uma construção social de hierarquia entre os sexos (DELPHY, 2009).

Diante disso optamos aqui, para compreender as múltiplas formas de expressão da situação feminina, pela utilização da categoria “dominação masculina”, por entender que tem um sentido mais amplo, sendo que o patriarcalismo (de uso mais disseminado e genérico) é uma de suas manifestações enquanto sistema sociopolítico (MIGUEL; BIROLI, 2013; PATEMAN, 1989).

Mas usufruir da cidadania, obrigatoriamente, requer capacidade de possuir e reivindicar direitos frente à estrutura social, base da prática política e de apropriação do conceito de justiça social. Desse modo, o ato de pertencer ao corpo social está vinculado a um estatuto, oriundo do relacionamento entre a pessoa natural e a sociedade política, baseando-se na regra da lei e no princípio da igualdade. No bojo da proposta liberal de Estado, é admitida a inclusão dos indivíduos na malha social pela sua capacidade de racionalidade e, no limite ampliado, pela vontade independente.

A respeito dessa questão vale rememorar Simone de Beauvoir, que em sua obra *O Segundo Sexo*, ao discorrer acerca da questão da mulher, declarou que "a mulher é como um homem um ser humano: mas tal afirmação é abstrata; o fato é que todo ser humano concreto é singularmente situado"¹ (BEAUVOIR, 1986: 15).

A discussão acerca das estruturas de poder e dominação que são projetadas sobre as mulheres já estava presente no nascedouro do Estado moderno, à exemplo da discussão levantada por autoras como Olympe de Gouges, com a sua *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em 1791, e Mary Wollstonecraft com *A Vindication of the Rights of Woman*, em 1792; e é no cenário francês do século XVIII que vamos encontrar as personagens retratadas por Elisabeth Badinter (2003).

3 | ÉMILIE, ÉMILIE: DUAS VERSÕES DA AMBIÇÃO

Ao se considerar um dos aspectos que se coloca de maneira fulcral na dinâmica do ocidente, a afirmação das individualidades, vê-se que é elemento central da ontologia do liberalismo, cujo corolário necessário é a fruição das liberdades individuais. Ao se tomar esse aspecto como premissa, dele decorre uma série de consequências para a formação das subjetividades, em especial o reconhecimento de si pelo viés da projeção da condição de cidadania.

O reconhecimento dos papéis desempenhados pelos indivíduos na adoção dos papéis sexuais pode ser encaixado nesse contexto de taxionomia da vida social. Ser homem ou ser mulher, mais que uma separação de natureza biológica, traz uma série de sentidos sociais que são, antes de tudo, constructos culturais. Seus reflexos são percebidos nos mais variados aspectos da vida social, tais como: político, ao se pensar a forma de participação nas esferas institucionalizadas de poder; jurídico, quanto a forma de tutela estatal no direito civil ou de amplitude para a concepção de crimes no direito penal voltado a culpabilização de crimes sexuais; científico, pelo acesso aos

1 Livre tradução

mecanismos de produção e reprodução do conhecimento; dentre tanto outros.

Discutir a amplitude das práticas sociais é ir ao plano da vivência cotidiana, dos agentes como protagonistas de sua própria história. Plano em que as atuações individuais são tecidas a partir de uma perspectiva que precisa levar em conta o ‘outro’, aqueles com os quais se compartilha diretamente as relações sociais, no movimento geral da sociedade. Essa dinâmica ocorre como expressão da “percepção diacrítica que estabelece princípios que impõem ordem a ação” (BOURDIEU, 2004: 99), na dinâmica de intercâmbios que abarca múltiplas dimensões, a gerar impactos no modo de ver e perceber o mundo.

A ambição é um desses elementos subjetivos que se colocam de forma decisiva a demarcar os limites de possibilidades de mobilidade social. A um tempo é um limite autoimposto, pois demanda o reconhecimento de si, uma expressão da subjetividade; mas está em conexão com as formas de representação social, validadas por usos e costumes.

A ela se vincula o reconhecimento da potência de si, em geral está vinculada a uma qualidade de virilidade. O enfrentamento das vicissitudes se constitui em um contínuo exercício de superação para alcançar objetivos. Assim eram Madame du Châtelet e Madame d’Épinay, cada uma a seu modo colocou em xeque a retórica social acerca da ontologia feminina, a contrapor a feminilidade idealizada nas representações sociais (MOSCOVICI, 2010).

Mas o que significava isso? Veja-se que os marcadores dos papéis sexuais atribuem à mulher as características de feminilidade e maternidade. A mulher é encarregada de aplicar a sua racionalidade para a promoção da paz, da produção do repouso físico e ao provimento de todas as necessidades de afeto e acolhimento aos membros do grupo familiar.

Essas tarefas devem, por tal acepção, superar em grau de importância qualquer outra demanda, incluindo-se aí aquelas da própria mulher. O que resulta em níveis de satisfação ou de insatisfação sempre renovados da dinâmica de produção e reprodução da estrutura social e onde é estabelecido o *habitus*, “as estruturas mentais através das quais os agentes apreendem o mundo social” (BOURDIEU, 2004: 158).

Entretanto a aspirações das personagens em pleno século XVIII eram bem diferentes. Suas ambições pessoais as levaram a construir uma teia de relações sociais tanto na esfera afetiva, quanto na esfera dos relacionamentos sociais, que definiram o modo como o reconhecimento social as alcançou.

Para Madames du Châtelet e d’Épinay a vida lhes devia reservar mais que os papéis de esposa, mãe e dona de casa. Segundo Elisabeth Badinter a elas couberam movimentos de resistência em diferentes âmbitos e momentos da sociedade francesa, mas com o compartilhamento do sentimento de que não estavam, necessariamente, circunscritas aos papéis que se esperava delas enquanto mulheres.

Madame du Châtelet tinha uma forte ligação com as ciências e com Voltaire. Dona de uma personalidade apaixonada e frenética, desenvolveu um pulsante interesse pela

especulação e pela metafísica; era considerada uma mulher de equações. Certa vez declarou a respeito da sua condição de mulher no ambiente acadêmico: “Sinto todo o peso do preconceito que nos exclui tão universalmente das ciências” (BADINTER, 2003:419).

Por seu turno Madame d’Épinay era o que podemos chamar de *self made woman*. Considerada sentimental e delicada, desenvolveu ligações polêmicas com Rousseau, Grimm e Voltaire. Sobre o seu lugar no futuro que pretendia para si declarou: ‘*Devenir soi-même est une longue patience*’ (BADINTER, 2003:317).

Empreendeu reflexões profundas sobre as condições para que a mulher pudesse galgar melhores posições sociais, o que a levou para a área da pedagogia infantil. Inconformada com o tipo de educação destinada ao sexo feminino, por meio do sistema de ensino adotado em Paris, afirmou que “não permito de forma alguma fixar os limites do saber às pessoas do nosso sexo (...). Sobretudo não nos falavam jamais da razão. A ciência, por sua vez, era deslocada nas pessoas do nosso sexo” (BADINTER, 2003:376).

A respeito do papel da mulher nos círculos intelectuais da época, Voltaire a acompanhava na defesa de um novo espaço de participação feminina na sociedade francesa, chegou a escrever que “a filosofia é de todas as condições sociais e de todos os sexos (...) ela é certamente da alçada das mulheres” (BADINTER, 2003:241).

Nesse sentido essas personagens produziram em sua trajetória uma *práxis* de modo a não reproduzir os padrões culturais vigentes. Não eram exatamente a realização do modelo típico esperado. Ao contrário, trataram de as reposicionar numa economia das práticas sociais (BOURDIEU, 2001) mediada por seus interesses individuais, mas ao mesmo tempo se projetando para o coletivo.

A pertinência das questões que levantaram Madames du Châtelet e d’Épinay ainda está presente. Podemos traduzi-la na seguinte indagação: a quem pertence o fogo da ambição? Na análise de suas biografias Badinter deixa claro que a viabilização de segurança ontológica da mulher, de sua condição de sujeito capaz de superar as idealizações da feminilidade, ainda é um desafio. Mas a atuação daquelas mulheres abriu perspectivas para o enraizamento de uma nova economia moral que explora a necessidade de respostas aos dilemas da lógica de divisão e dominação sexual.

4 | CONCLUSÃO

A produção historiográfica de Elisabeth Badinter em *Émilie, Émilie*, ao traçar o perfil biográfico de Madame du Châtelet e de Madame d’Épinay, demonstra a dinâmica social relativa aos costumes e moralidade no ambiente social e político do século XVIII. Permite a captura do lugar da mulher e dos desafios a ela impostos para se projetar como sujeito de fala, dentro dos equilíbrios variáveis do espaço social.

A ambição feminina, como forma de contraposição aos comportamentos institucionalizados, é a um tempo tomada como desafio, pela subversão ao desempenho

do papel da mulher nas expressões convencionais da feminilidade, e de outro lado como promessa, ao demonstrar que é possível o estabelecimento de pontes criativas entre o esperado como típico ideal e o vivido pelas trajetórias históricas.

A leitura do livro permite a reflexão acerca das estruturas de dominação atinentes às mulheres, já que textualiza as nuances da vida social e os dilemas a que são submetidas as suas personagens ao se guindarem, na estrutura da sociedade francesa, à condição de personas públicas. Por meio da sua crítica social é possível inferir como as estruturais sociais se repetem ao longo da história; mas também como, a partir de interpelações de sujeitos históricos, os rumos das vivências coletivas podem ser modificados, pois as atuações individuais podem revogar as representações sociais que cristalizam os papéis sociais.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BEAUVOIR, Simone. **Le deuxième sexe**. Tome I: Les faits et les mythes. Collection *Folio essais* (n° 37). Paris: Gallimard; Parution, 1986.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOUDON, R. **Os métodos em sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.156-183. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DELPHY, Christine. Patriarcado. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 2010.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT DE LIMA, Roberto. **Direitos civis e Direitos Humanos: uma tradição judiciária pré-republicana?** São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 1, mar. 2004.

MARSHALL, T.H. **Classe, cidadania e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Teoria política feminista: textos centrais**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PATEMAN, Carole. **The Disorder of Women**. *Stanford*: Stanford University, 1989.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SADEK, Maria Tereza. Judiciário: mudanças e reformas . **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 79-101, aug. 2004. ISSN 1806-9592. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10001>>. Acesso em: 10 june 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000200005>

O SILENCIAMENTO DO TESTEMUNHO FEMININO EM *A GUERRA NÃO TEM ROSTO DE MULHER* DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH

Émile Cardoso Andrade

POSLLI/ Universidade Estadual de Goiás – Campus
Cora Coralina

Cidade de Goiás – Goiás

Thayza Alves Matos

POSLLIT/ TEL - Universidade de Brasília
Brasília – Distrito Federal

RESUMO: Em *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksievitch (2016), evidencia-se uma nova perspectiva sobre o campo de batalha: relatos e testemunhos de mulheres combatentes soviéticas na Segunda Guerra Mundial. Os depoimentos destas mulheres abre o debate em torno da noção do fim das grandes narrativas de que trata Walter Benjamin (2012) e suas relações com o trauma. Sabendo-se que todo testemunho sobre um determinado evento é sempre perpassado pela memória e pela lembrança, é possível associar a obra de Aleksievitch com a reflexão de Jeane Marie Gagnebin, em cujo estudo promove uma discussão acerca dos silenciamentos e esquecimentos em contraposição ao poder do relato oficial.

PALAVRAS-CHAVE: Svetlana Aleksievitch; *A guerra não tem rosto de mulher*; Testemunho feminino; Segunda Guerra Mundial; Silenciamento feminino

THE SILENCE OF FEMALE WITNESS AT
WAR'S UNWOMANLY FACE BY SVETLANA
ALEKSIÉVITCH

ABSTRACT: War's Unwomanly face, by Svetlana Aleksievitch (2016), a new perspective on the battlefield is revealed: reports and testimonies of Soviet women combatants in World War II. The testimonies of these women open the debate around the notion of the end of the great narratives that Walter Benjamin (2012) treats and its relations with the trauma. Knowing that all testimony about a particular event is always permeated by memory and remembrance, it is possible to associate the work of Aleksievitch with the reflection of Jeane Marie Gagnebin, in whose study it promotes a discussion about the silencing and forgetfulness in opposition to the power of the official account.

KEYWORDS: Svetlana Aleksievitch; War's unwomanly face; Women's testimony; Second World War; Silencing women

Se renuncias ser mulher não sobrevive a guerra. Nunca invejei os homens. Nem durante a guerra. Sempre me alegrei de ser mulher.

A guerra não tem rosto de mulher,
Svetlana Aleksievitch

Desde a história antiga temos como parte

de toda uma tradição ocidental as narrativas sobre guerras. Da Guerra do Peloponeso a do Iraque, relatos sobre como se iniciaram as querelas, quais eram as estratégias, comandantes e generais, vencedores e perdedores, e os desdobramentos dessas sobre os territórios que atingiram chegam até nós por meio de jornais, periódicos, filmes, seriados de televisão e também, pela literatura. Mas devemos observar algo nestas narrativas. A guerra como local da violência e da virilidade é marcado pela perspectiva masculina. Não há uma proeminência de relatos femininos sob essa perspectiva e por isso é provável que a obra de Svetlana Aleksíévitch tenha atingido o circuito literário de forma a chamar tanta atenção, sendo agraciada com o Prêmio Nobel em 2015.

A narrativa que nasce do testemunho de mulheres cuja vivência na/da guerra não costuma figurar entre os relatos mais publicados e lidos. Conhecemos alguns textos oriundos da experiência da perseguição, prisão e outros horrores do Holocausto, e, nesse sentido tomamos contato com obras que nos falam sob o ponto de vista da vítima, do prisioneiro, do fugitivo. O livro de Svetlana Aleksíévitch, *A guerra não tem rosto de mulher* (2016), se apresenta a partir de um outro lugar de fala: o das mulheres russas que lutaram no front na Segunda Guerra Mundial. São histórias silenciadas durante um certo período e que agora vêm à tona revelando o caráter multifacetado dessa experiência: às mulheres não esteve reservado apenas o lugar dos bastidores da guerra (como os hospitais e as cozinhas do front), mas sim todos os espaços e serviços foram por elas frequentados e prestados: as mulheres russas foram combatentes em campo de guerra, fizeram parte das tropas de artilharia, algumas chegaram a ser fuzileiras, outras dirigiram tanques. Ou seja, apesar de o espaço da guerra ser um ambiente sempre imaginado a partir de perspectivas masculinas, as mulheres tiveram participação efetiva nesse processo bélico chamado Segunda Guerra Mundial.

Essa perspectiva nos possibilita a refletir como a narrativa, a fala sobre um evento, é um privilégio dado a poucos, que chancela, neste caso, uma história que é oficial e sendo assim, acaba por marginalizar todas as outras perspectivas e narrativas sobre o mundo. O discurso feminino, seu relatos e suas experiências parecem figurar nesse lugar à margem da historiografia tradicional.

As singularidades da experiência feminina no front são talvez o aspecto mais marcante da narrativa de Svetlana. O sofrimento de estar em combate parece neutralizar e anular todas as particularidades da vivência da mulher, retirando dela aquilo que lhe confere identidade, cultura e até a própria construção social da feminilidade. Os testemunhos são variações sobre este mesmo tema: mulheres que pararam de menstruar, mulheres que sofreram a difícil tarefa de ter se acostumar a usar cuecas, mulheres que sangravam os pés por serem obrigadas a usar botas com numeração muito superior, mulheres que tinham seus cabelos raspados, mulheres vivendo sem o mínimo de condições de higiene atacadas por pulgas e outros parasitas, e ao fim e ao cabo, mulheres que sofreram julgamento moral que partia daqueles que não viveram a guerra. A memória de usar um vestido, calçar um salto alto ou passar perfume era

um artifício sempre utilizado na tentativa de ganhar e viver, ao menos, uma esperança.

No trecho abaixo temos o relato de uma dessas sobreviventes, que relata a experiência do retorno após a guerra como algo marcante:

Voltei da guerra com cabelos brancos. Vinte e um anos, e minha cabeça toda branquinha. Tive um ferimento grave, uma lesão, escutava mal de um ouvido. Minha mãe me recebeu com as palavras: 'Eu acreditei que você voltaria. Rezei por você dia e noite'. Meu irmão morreu no front. Minha mãe chorava: 'Agora dá no mesmo ter meninos ou meninas. Mas ele, apesar de tudo, era homem, era obrigado a defender a pátria; você é uma garota. Só pedia uma coisa Deus: se você fosse mutilada, era melhor que a matassem. Ia sempre na estação. Esperar os trens. Uma vez, vi uma moça militar com o rosto queimado... Estremeci: seria você?! Depois passei a rezar por ela também' (ALEKSIÉVITCH, 2016, p.53)

Os testemunhos sobre um determinado evento são sempre tecidos pela memória e pela lembrança, o que acaba por constituir um terreno de silêncios e silenciamentos. O que vemos na obra de Aleksievitch é um esforço em tentar recuperar o olhar dessas mulheres sobre um evento tão doloroso. Por ter nascido na Bielorrússia, Aleksievitch teve contato direto com mulheres que lutaram e sobreviveram as investidas alemães. Quase um milhão de mulheres participaram do Exército Soviético, um dos (se não o maior) contingente feminino no período.

Mas a presença dessas mulheres e moças foram apagadas com o tempo, apesar de todo esse quantitativo. O que observamos nas narrativas sobre a Segunda Guerra Mundial são relatos masculinos e que partindo de um local de fala privilegiado em um mundo patriarcal, generalizante e totalizante. *A guerra não tem rosto de mulher*, nos traz um entrelaço da narrativa de Aleksievitch e de testemunhos em primeira pessoa de centenas de mulheres das quais a autora recolheu os depoimentos em um trabalho árduo de busca daquilo que havia sido sistematicamente enterrado.

Assim, temos como produto final dois relatos: o daquelas mulheres que sobreviveram a guerra, com todas as suas mazelas, seus traumas e lembranças e o da busca da autora por esses relatos, que foram silenciados e que por tanto, se tornaram quase inacessíveis e que provocaram em Svetlana Aleksievitch uma reflexão diante desta busca.

A ganhadora do Nobel de 2015 passou a infância ouvindo das mulheres de sua família sobre as monstruosidades vividas no campo de batalha e foi a partir dessa vivência como ouvinte que acabou por projetar esta pesquisa, cujo resultado é *A guerra não tem rosto de mulher*. A investigação de Aleksievitch se inicia em 1978 e possui encontros e desencontros, questão explicitada veementemente pela autora em sua escrita. Assim, com muito cuidado e delicadeza, a pesquisadora vai ao encontro destas mulheres, compreendendo que cada uma delas possuem um modo particular de experimentar esse passado através da narração. Existem desde aquelas que se permitem falar logo no primeiro contato com a escritora, até aquelas que precisam de um longo tempo de maturação da ideia de ser

entrevistada sobre esse tema.

As pessoas me recebem e narram de formas diferentes... Umas começam a contar imediatamente, já pelo telefone: “Eu me lembro... Guardo tudinho na memória, como se fosse ontem...”. Outras postergam o encontro e a conversa por muito tempo: “Preciso me preparar... Não quero cair naquele inferno de novo...”. (ALEKSIÉVITCH, 2016, p.144)

Sendo uma obra que tem como centralidade a perspectiva feminina, Aleksievitch não se ausenta do debate, como uma se fosse somente uma investigadora e um repositório dessas histórias, mas se coloca também, como parte deste silenciamento sofrido por mulheres. Apesar de todas as histórias sobre a guerra – sempre contadas por homens, suas vitórias e patentes – a autora por nascer e crescer na Bielorrússia, possuía desde pequena outra imagem da guerra, ou pelo menos, das histórias sobre ela.

A vila de minha infância depois da guerra era feminina. Das mulheres. Não lembro de vozes masculinas. Tanto que isso ficou comigo: quem conta a guerra são as mulheres. Choram. Cantam enquanto choram. (ALEKSIÉVITCH, 2016, p.10)

As histórias de infância de Aleksievitch, em que mulheres contavam sobre o que havia ocorrido na guerra, se diferiam daquelas relatadas nos livros de histórias, que ainda de acordo com a própria autora, eram muitos, durante sua vida. A memória da guerra era muito forte ainda, não só em sua vivência, mas em toda a Rússia pós União Soviética.

E, ao fim da guerra, com a vitória dos russos, o que sobra dessas mulheres, testemunhas vivas da batalha? Além do trauma da experiência, a guerra deixou um silêncio quebrado apenas agora, na reunião desses relatos compilados por Svetlana. A obra permite dar a voz àquelas que foram silenciadas pelos homens, sujeitos que julgam incapazes ou fantasiosos os relatos femininos sobre a guerra. Ou seja, além de ter de lidar com seus próprios traumas, as mulheres se veem impedidas de contar suas vivências pelos companheiros de luta, como se fosse exclusividade da voz masculina o direito de falar. Em outras palavras, não é propriamente o trauma que interrompe o relato feminino, mas as condições de opressão masculinas que interdita o direito dessas mulheres de expor suas experiências.

A interdição masculina das falas sobre a guerra a partir das vozes femininas se torna evidente durante toda a tessitura da obra de Aleksievitch, se colocando como mais um empecilho a ser superado para a realização do trabalho.

Os homens... A contragosto eles deixam as mulheres entrar em sua guerra, em seu território.

Fui procurar uma mulher na fábrica de tratores de Minsk; ela tinha sido francoatiradora. E famosa. Apareceu mais de uma vez em manchetes de jornal. As amigas dela me

deram o número o telefone de sua casa em Moscou, mas era antigo. Sobrenome também, eu só tinha o de solteira. Fui à fábrica onde, como eu sabia, ela trabalhava, e no departamento pessoal escutei dos homens (do diretor da fábrica e do chefe do departamento): “Por acaso falta homem para isso? Para que você quer essas histórias de mulher? Fantasias de mulher...”. Os homens tinham medo de que elas não contassem direito a guerra. (ALEKSIÉVITCH, 2016, p.21)

Traçando um caminho de diálogo entre a experiência e a obra de Aleksievitch, nos debruçamos sobre o trabalho de Jeanne Marie Gagnebin em *Lembrar, Escrever e Esquecer* (2009), que procura tecer uma reflexão o trânsito entre o lembrar e o esquecer, mantendo um diálogo com a obra de Walter Benjamin.

A perda da experiência acarreta um outro desaparecimento, o das formas tradicionais de narrativa, de narração, que têm sua fonte nessa comunidade e nessa transmissibilidade. As razões dessa dupla desaparecimento provêm de fatores históricos que, segundo Benjamin, culminaram com as atrocidades da Grande Guerra — hoje, sabemos que a Primeira Guerra Mundial foi somente o começo desse processo. Os sobreviventes que voltaram das trincheiras, observa Benjamin, voltaram mudos. Por quê? Porque aquilo que vivenciaram não podia mais ser assimilado por palavras (GAGNEBIN, 2006, p.50/51).

Essa observação de Benjamin sobre a mudez daqueles que retornaram do front foi amplamente aceita e realmente se aplicam em alguns casos. Porém, essa mudez não dá conta de toda uma vivência da guerra, das suas batalhas. Ainda mais quando voltamos nosso olhar para a perspectiva feminina sobre a guerra.

Esses relatos, diferentemente do que observa Benjamin, não foram sofrerem apenas o trauma “porque aquilo que vivenciaram não podia mais ser assimilado por palavras”, mas por uma condição social que determina o local de fala das mulheres e suas vivências.

Benjamin (2012) nos coloca que “a guerra não enriqueceu o sujeito de experiência, mas sim o deixou mudo”, porém, nos questionamos quem é o sujeito que se refere Benjamin. O trauma da batalha foi experimentado de diferentes formas, porém, o direito de fala foi dado aos homens, aqueles que deveriam obrigatoriamente ir à guerra, defender sua pátria. Para as mulheres, o retorno do front não significou as honrarias e glórias daquilo ao que haviam sobrevivido e batalhado tão bravamente.

O que podemos inferir dessa disparidade de tratamentos passa pela condição feminina dentro da sociedade ocidental, que a encara como uma espécie de cidadã de segunda classe. Essa organização social que marginaliza a mulher e sua vivência não é uma novidade do século XX, mas uma construção histórica e social que encontra suas origens nos primórdios de estruturas patriarcais.

Essa condição de inferioridade delegada a figura da mulher muito tem a ver com “destino biológico” que entende a mulher como inferior ao homem em sua força física, sua capacidade intelectual, sendo relegada simplesmente a reprodução no papel da maternidade. Simone de Beauvoir em *O segundo sexo: a experiência vivida* (1980) tece uma reflexão sobre como tanto a condição feminina quanto a masculina pouco

tem a ver com a disposição biológica do sujeito, mas com uma construção social que impõe esses papéis de gênero dentro da sociedade.

Beauvoir argumenta que a palavra “ser” deve ser entendida sob a ótica hegeliana, compreendendo que “ser” quando tratamos da mulher está ligado a “ser inferior” e nesse sentido, a uma substancialidade, como se ser mulher deliberadamente significasse ser incapaz, algo que fosse de sua natureza. Dessa forma, Beauvoir coloca que “ser é ter-se tornado, é ter sido feito tal qual se manifesta”, saindo da ideia de que “ser inferior” é natural, mas uma condição imposta – que para se concretizar há uma contraposição entre esse “ser inferior” e alguém ou algum grupo que se manifesta como superior.

Compreendendo isto, vemos que a condição social ao qual a mulher é relegada passa por essa interdição em que um grupo se coloca superior. Assim, chegamos a máxima da autora: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. O tornar-se mulher está diretamente ligado ao modo que a fêmea humana é socializada e o mesmo se aplica ao macho humano, que se torna homem diante das condições sociais que são colocadas em sua experiência.

A mulher, marcada por seu sexo, tem seu discurso deslegitimado e com isso, sua participação na história oficial é negada, tida majoritariamente como incapaz de falar por si, em um discurso recorrente de incoerência e imprecisão atingida por fortes emoções. A professora brasileira Maria Lúcia Rocha Coutinho traz em um de seus trabalhos uma importante observação sobre a relação entre figura da mulher e a história oficial:

Faz-se necessário remover a mulher da posição de obscuridade em que ela se tem mantido por séculos nos livros e compêndios tradicionais da história. Afinal, sem ela a história mesmo como tem sido escrita em seu sentido mais amplo e convencional, fica incompleta e, inevitavelmente, incorreta. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.15)

Setenta e dois anos após o término da guerra, temos um exercício realizado por Aleksievitch de busca dessa experiência inominável, e vemos como a ausência do discurso feminino interfere diretamente com a imagem que temos da presença da Rússia na Grande Guerra. Na história oficial – a salvo de poucas exceções – a figura da mulher aparece em um local de protagonismo e ainda nessas ocasiões, seu próprio discurso é negligenciado, não lhe sendo concedida a mesma oportunidade de falar até mesmo sobre sua própria história.

O espaço ocupado pela história oficial demanda uma reverência a memória, que se corporifica de diversas formas, entre elas, a comemoração e a celebração dessa memória. Jeanne Marie Gagnebin realiza uma importante reflexão a este respeito:

[...] então o discurso sobre o dever de memória corre o risco de recair na ineficácia dos bons sentimentos ou, pior ainda, numa espécie de celebração vazia, rapidamente confiscada pela história oficial. Proporia, então, uma distinção entre a atividade de *comemoração*, que desliza perigosamente para o religioso ou, então, para as celebrações de Estados, com paradas e bandeiras, e um outro conceito,

o de *rememoração*, assim traduzindo aquilo que Benjamim chama de *Eingedenken*, em oposição à *Erinnerung* de Hegel e às várias formas de apologia. (GAGNEBIN, 2009, p. 54)

Gagnebin nos traz a contraposição entre as ideias de *comemoração* e *rememoração*, de forma que a comemoração, que abrangida pela história oficial, promove um entendimento de memória em que reverência por meio da solenidade para com o passado. Nessa celebração que é ligada com a história oficial, a história das mulheres, por ser marginalizado, não participa ativamente. Homenagens como a nomeação de ruas e avenidas, monumentos de vínculo com a memória tomam como referente a história oficial e esta não contempla a presença feminina na guerra e suas narrativas, por exemplo. A apresentação que muitas vezes é feita da história oficial é de uma história completa, que ao ostentar o estatuto de verdade, pode acabar totalizante.

Chimamanda Adichie em uma de suas falas denominada *O perigo de uma única História* nos fala sobre os riscos de se imergir em uma única história. A partir de histórias pessoais e renomada escritora nos coloca como ao “mostrar um povo como uma coisa, como uma só coisa, incontáveis vezes, é isso que ele se torna” (2019). Compreendendo povo como grupo social, podemos inferir o mesmo sobre a condição da mulher na história. Representada em inúmeras ocasiões como uma figura frágil, débil e incapaz, a imagem que se tem da mulher muitas vezes é essa.

A rememoração, por outro lado, partiria de uma outra abordagem sobre a memória, abraçando as lacunas e abrindo espaço para aquilo que não foi dito, que não foi lembrado.

Tal rememoração implica certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança, nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não esquecer do passado, mas também agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente. (GAGNEBIN, 2009, p.55)

Partindo da própria atividade historiadora que se abre ao desconhecido em busca de conhecimento, a rememoração compreende os vãos que se abrem ao voltarmos nosso olhar ao passado como uma oportunidade de apreender fatos, lembranças e discursos que por alguma razão não se fazem conhecer.

Obras como a de Svetlana transformam nossa percepção da experiência de guerra no século XX e colocam a figura feminina em seu lugar de direito: como sujeito de suas ações, afirmando-se como indivíduo produtor/autor de suas próprias memórias, modificando, por fim, o entendimento do que é a espantosa vivência no front e os lugares da mulher nessa ação humana.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. “O Perigo da História Única”. In: **Ted’s Talks**. Disponível em: encurtador.com.br/iLW9. Acesso em 15 de maio de 2019

ADICHIE, Chimamanda. **Sejam Todos Feministas**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, Escrever, Esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROCHA-COUTINHO, M.L. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

YATES, Frances Amelia. **A arte da memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PERIGLOSAS: TRADIÇÃO E RUPTURA NA POESIA DO PAJEÚ

Luiz Renato de Souza Pinto

Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)

Cuiabá-MT

RESUMO: A tradição do cordel, bem como de toda a poesia popular no Brasil, remonta à hegemonia masculina em torno de um eu-lírico excludente, o que tem sido revisitado, embora de maneira vagarosa. No terreno da oralidade nordestina, começa a dar ares de mudança com mulheres jovens percorrendo esse ideal estético na trilha da poesia. **Objetivo:** Buscamos contribuir com essa reflexão apresentando autoras do Vale do Pajeú que têm buscado esse caminho e começam a colher resultados. **Metodologia:** Fiz um levantamento das formas fixas, da métrica e das temáticas abordadas individualmente e na somatória do grupo. Identifiquei elementos que reproduzem a tradição e os que contrastam imprimindo a marca feminina. **Resultados e Discussão:** Em *Coletânea das Flores: poetizas do Pajeú*, essas jovens nos apresentam 87 poemas, sendo 47 décimas, 34 sonetos, dentre outras formas fixas, quase na totalidade decassílabos, versando sobre temáticas caras ao grupo e ao cordel, quer seja a “roedeira, amores, felicidades, famílias e paisagens”. **Conclusão:** Fazendo coro a inúmeros estudos que se debruçam sobre esse objeto, vejo que as mulheres vieram

para somar e ampliar o universo da poesia, no qual merecem ser muito mais do que objetos e se apresentam (definitivamente) como sujeitos!

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Cordel. Mulheres. Literatura. Sertão.

PERIGLOSAS: TRADITION AND RUPTURA IN PAGEU'S POETRY

ABSTRACT: Introduction: The tradition of cordel, as well as all popular poetry in Brazil, goes back to male hegemony around a excluding lyrical ego, which has been revisited, although in a slow manner. In the field of Northeastern oral literature, the movement begins to show a change with young women traveling through this aesthetic ideal in the path of poetry.

Objective: Strive to contribute to this reflection by presenting female authors from the Vale do Pajeú who have beginning to obtain results.

Methodology: I did a survey of the fixed forms, the metrics and the topics addressed individually and in the sum of the group. I identify elements that reproduce tradition and contrasted by imprinting the feminine mark.

Results and Discussion: In *Coletânea das Flores: poetizas do Pajeú*, these female youngsters present to us 87 poems, included 47 decimals, 34 sonnets, among other fixed forms, almost in their entirety decasyllables, dealing with topics that are dear to the group and to the string, traditionally,

whether it be “*roedeira, loves, happiness, families and landscape*”. **Conclusion:** Based on numerous studies which consisted this object that women have come to add and to expand the poetry universe, and consequently they deserve to be much more than viewers, but becoming (definitely) as protagonists!

KEYWORDS: Poetry. Cordel. Women. Literature. Outback.

A tradição da poesia popular no Brasil se encontra ainda presente nos festivais do Rio Grande do Sul, em seu cancionero gauchesco, como também no cordel nordestino, praticado em toda a região e com festivais concorridos, sobretudo em Pernambuco, Paraíba e no Ceará. A presença masculina é quase hegemônica, mas como em outras áreas de atuação, as mulheres vão ocupando os espaços aos poucos, mesmo que vagarosamente. Em São José do Egito, como em todo o vale do Pajeú, essa movimentação tem dado bons frutos. No dizer de alguns estudiosos, “A literatura de cordel brasileira, que desde os fins do século XIX vem apresentando uma vasta produção com títulos de excepcional qualidade, é um formidável legado do Nordeste à cultura nacional” (HAURÉLIO, 2012: p. 11).

Coletânea das Flores – poetisas do Pajeú é uma dessas publicações. Conheci esta obra quando estive na cidade de São José do Egito, Pernambuco, em janeiro deste ano, para a festa do Louro (Lourival Batista). Foram quatro dias de muita poesia e agitação cultural. O livro é uma coletânea de poemas de nove autoras da região do Pajeú, que somam 87 poemas, sendo quarenta e sete décimas, trinta e quatro sonetos, dentre outros formatos que se estendem sob o manto da literatura de cordel.

Por ordem de publicação, primeiro aparece Verônica Sobral (quatro sonetos e duas décimas), Dayane Lopes (cinco sonetos e sete décimas), Izabela Ferreira (três sonetos e oito décimas), Adriana Sousa (quatro sonetos e seis décimas), Elenilda Amaral (três sonetos e cinco décimas), Erivoneide Amaral (cinco sonetos e duas décimas), Ana Clara Menezes (três sonetos e oito décimas), Maria Antonia (três sonetos e cinco décimas), e Dayane Rocha (cinco sonetos e quatro décimas).

Observamos que do total, oitenta e dois poemas são decassilábicos e apenas cinco apresentam-se sob a forma de redondilha maior, ou seja, sete sílabas. Apenas Verônica Sobral, (1), Maria Antonia (1) e Erivoneide Amaral (3) fizeram uso da medida velha, ainda que de maneira majoritária tenham aderido ao clássico verso de dez sílabas.

De Verônica Sobral selecionei *A chuva no meu Sertão...* para comentar. São duas décimas que compõem o poema, compostas com a tradicional disposição em que se encontrem quatro pares de rimas paralelas, sendo que o verso 1 e o 4 formam também uma rima interpolada, como também o 5 e o 8 e o 6 com o 10, acontecendo o mesmo na estrofe seguinte.

As rimas são predominantemente pobres, ocorrendo uma única rica, entre os versos 8 e 9 da segunda estrofe. Há predomínio de graves, com ligeira movimentação

na segunda estrofe, com relação à primeira. Todas são consoantes, ou perfeitas, quanto à extensão ou sonoridade. Representam a agudez rímica os vocábulos chão/Sertão/turbilhão (primeira estrofe), este último representando a força das águas do Pajeú, em época de chuvas, o que sugere ligeiro estrondo. Na segunda décima, Sertão/oração/coração/ trazem a agudeza, no que diz respeito à tonicidade. É mesmo aguda a relação de religiosidade sertaneja aliada ao lado emocional, de onde se erige o império do sertão, representado pela inicial maiúscula no título e nas duas estrofes.

Quando a chuva visita o nosso chão
E a água escorrega sobre a terra,
A boiada, feliz, chocalha e berra.
É riqueza que chega no Sertão.
Nosso rio Pajeú, em turbilhão,
Sai rasgando feliz a madrugada
E o barulho do sapo, da estrada,
É possível ouvir em sinfonia.
E o sertão, com certeza, neste dia,
Comemora, em verso, a invernada!
As barreiras do rio desaparecem
E a água, em forte correnteza,
Toma conta do cultivo da represa,
Num instante os torrões se umedecem.
Sertanejos, no entanto, não esquecem
Que sofreram com a seca no Sertão.
Fecham os olhos e fazem uma oração
Pra que a chuva não mude de lugar.
Seguem firmes, pra roça, pra plantar
A semente de amor no coração!
(SOBRAL, 2017: p. 16).

Falar de Sertão é algo que perpetua esse diferencial de uma cultura plena, de um povo que se refestela com a grandiosidade do tema. Arlene Holanda nos traz certa problematização em torno do alcance e atualização do tema. “O sertão está no mundo e o mundo está no sertão. Para desagrado de alguns poetas e intelectuais, florescem as antenas parabólicas, a energia se espalha pelos bicos de luz que parecem estrelas adicionais no céu escuro de lua nova” (2013: p. 5).

De Dayane Lopes, trago o soneto *Ponto Final*.

Se o certo é deixar-me nesta hora
Boa sorte, então faça o que é certo
Só não deixe a saudade chegar perto
Nem recorde dos tempos de outrora
Vejo o ponto final e vejo agora
Que nem falta eu farei em sua vida
Pois só sente a dor da despedida

Quem ouviu: por favor, pode ir embora

Se te fiz tanto tempo infeliz
Mude o rumo e esqueça o que eu fiz
Vá atrás de outras bocas e carinhos,

Só te peço um favor, não me procure
Que talvez a ferida nunca cure
Mas irei procurar outros caminhos.
(2017: p. 29).

Neste poema, a disposição das rimas segue o padrão 1-4 (interpolada), 2-3 (emparelhada), nos dois quartetos e paralela 9 e 10, 12 e 13, sendo que os versos 11 e 14 fecham com outra rima interpolada. A curiosidade fica por conta do primeiro terceto, que inicia o desfecho da história com um par de rimas agudas (versos 9 e 10) dando uma cutucada naquele que parte (*Se te fiz tanto tempo infeliz...*), sendo também o único par de rima rica de todo o conjunto. Todas são consoantes perfeitas.

Sigo com a *Lição*, de Izabela Ferreira.

Como é bom encontrar-lhe sendo ex
Sem sentir tanto frio na barriga,
Sem ter dor por lembrar do que me fez
Nem levar a saudade como amiga

Se lhe vejo passando alguma vez
A angústia em meu peito nem se abriga
Quem foi minha razão de embriaguez
Hoje é o motivo pra que eu siga

Foi preciso chorar pra aprender
Quem nem sempre perder vai ser perder
E que há males que vem pro nosso bem

De nós dois só restou essa lição:
Não se dá a ninguém o coração
Nem se pede o amor a quem não tem!
(2017: p. 44).

Neste soneto a disposição das rimas é distinta do anterior. Os quartetos apresentam-se sob a forma de alternadas (abab), enquanto os tercetos são idênticos ao anterior (ccd eed). Todas consoantes, ou perfeitas. Os quartetos alternam-se em aguda/grave e as demais agudas, uma vez que buscam um desfecho em que o eu-lírico saia ileso da relação que tanto o (a) atormentou. Quanto à tonicidade ocorre um espelhamento interessante. No primeiro quarteto é rica/pobre, no segundo pobre/pobre. Inicia-se o terceto com pobre e depois pobre/rica.

Ela é tua prisão, eu sou a fuga
Ela julga teu erro, eu absolvo
Ela é causa maior da tua ruga
Sou porção, juventude a ti devolvo

Ela é um conflito que a paz suga
Sou a paz, teu problema eu quem resolvo
Ela insônia cruel que te madruga
E eu sono tranquilo que te envolvo

Ela hoje perdeu os seus encantos
Vive agora a chorar pelos recantos
Maldizendo o momento em que me achasse

Mas talvez seja eu a mais sofrida
Por saber que na hora da partida
Foi pra ela, amor, que tu voltasse
(SOUSA, 2017: p. 59).

Neste, de Adriana Sousa, intitulado *Antítese*, o espelhamento é de outra ordem. Reparem que os três primeiros versos do poema são introduzidos pelo pronome pessoal do caso reto (ela) e o último por um sujeito oculto (eu). No segundo quarteto, há um Ela/sou/Ela/E eu, alternando a sugestão do eu-lírico que busca caracterizar relações de oposição. O primeiro terceto é ela quem fala, enquanto que o último, iniciando-se pela conjunção adversativa (Mas) que caracteriza a antítese, do ponto de vista morfológico prepara o desfecho do poema, que na verdade deixa tudo em aberto, pois ao longo de todo o discurso sequer encontramos algum ponto final. Todas as rimas são graves, pobres e perfeitas.

Elenilda Amaral nos coloca diante da maldade do ser humano nesta décima que se segue:

Como pode existir tanta maldade
Sobre a face da terra que Deus fez
Onde o pobre que é pobre não tem vez
Quando tenta crescer, cai na metade.
Se resolve pedir por caridade
Sai vexado da cena ouvindo um não...
Vai juntando a riqueza o rico, em vão,
Pois pra Deus vale mais se dividida
Quando o banco de Deus empresta a vida
Não calcula o valor da prestação.
(2017: p. 64).

A métrica segue o padrão clássico da décima (abbaaccddc). A rima A é pobre/

grave, a B rica/aguda, a segunda A é pobre/grave, a primeira C é rica/aguda, a D rica/grave e a última C pobre/aguda. Todas consoantes perfeitas, cujo conjunto impacta a existência humana.

De Erivoneide Amaral, destaco *A seca no sertão*, na última das quatro décimas do poema:

(...)
Só o choro da nuvem carregada
É o pranto que cai com alegria
E a terra é o lenço com magia
Que enxuga sem ter que cobrar nada.
Esse choro anuncia a internada
E o soluço é barulho de trovão
Já o relâmpago com o seu clarão
Ilumina o céu com a sua luz
E o poder que só quem tem é Jesus
Traz de volta o sorriso do sertão.
(2017: p. 76).

Quanto à estrutura rímica, destaco o equilíbrio numérico dado ao jogo entre graves e agudas. As rimas dos primeiros cinco versos são todas graves, ao passo que as demais (os outros cinco) são agudas, o que talvez sugira ao leitor o poder da religiosidade popular que afeta o sertão em sua plenitude, e o regozijo de tal acontecimento, que traz a mansidão e a alegria. Ana Clara Menezes, por sua vez, deixa-me dividido, promove uma cesura em pensamento.

Eu divido essa cama com a saudade
O lugar que era seu, e hoje é dela
Essa luz, essa lua na janela
Clareou o teu corpo e a cidade
No teu corpo matei minha vontade
Nos teus lábios perdi o que era meu
Quando já não sabia o que foi seu
Inda ouvi um gemido ecoando
“Tô deitado na cama, recordando
Os virotes de amor que a gente deu.”
(2017: 95).

A estrutura é idêntica as décimas já apresentadas, base para as glosas tão populares em todo o sertão. Mas o capricho de poeta surge, a meu ver, nos versos seis e sete, quando os pronomes possessivos (seu e meu) trazem além da alteridade de uma suposta relação, o complemento ao final do mote explícito nos dois últimos versos, ao unir as duas pontas da relação (a gente). Nesse instante, as rimas agudas trazem para a leitura a tonicidade latente que impulsiona o sentimento fundador do

poema. A ausência física do amor é a pedra de toque do poema a seguir, de Maria Antonia, *Carta a Romeu*.

Me desculpe, amor, minha incerteza
Esse meu torto modo de agir
Se algum dia eu cheguei a te ferir
Me perdoe pois também tenho fraqueza

Nessa história, plebeu e realeza
Se uniram, pra enfim, poder sorrir
Hoje prezo ao castelo esse fingir
Foi quem me afastou da tua certeza

Nosso amor para mim é sonho forte
É desejo que leva até a morte
Que a novela do tempo não estraga

Nosso amor é raiz, firme e perene
Mesmo que todo mundo nos condene
Nosso amor é a luz que não se apaga.
(2017: p. 100).

Este não é o meu poema preferido de Maria Antonia, dentre os que compõem a antologia, mas o trago por reconhecer na temática um dos eixos centrais da publicação, a temática da roedeira, tão cara a todas as poetizas deste mosaico. O sentimento da perda amorosa, da ausência, essa “sofrência” nordestina que arrebatava a poesia do conjunto toma corpo e fala alto neste livro. São dois quartetos do tipo ABBA e os tercetos CCD EED. Dos sete pares de rimas, apenas dois são ricas (forte/morte; perene/condene), o mesmo número de agudas (agir/ferir; sorrir/fingir). Todas são consoantes perfeitas.

Encerro com Dayane Rocha, uma das organizadoras do livro e organizadora de mesas de glosas pelo nordeste do país. Desse talento da cidade de Tabira-PE trago *Amor Profano*:

Nosso cheiro ficou em nossa palma
Nosso carro de amor é tão sem freio
Que até quando ele pega no meu seio
Sinto até mais segura a minha alma.
Quem quiser me amar tem que ter calma
E ter o coração fortificado
Porque eu vou tirar o atrasado
Por ter me adiantado no andar.
“Amor santo demais é sem sabor
O gostoso é com gosto de pecado”.
(2017: p. 111).

Todas as rimas são consoantes perfeitas e em sua grande maioria conduzem o raciocínio pela estrutura de pobre/grave, até as duas últimas que se transfiguram em pobre/aguda e por último rica/grave, dando colorido especial ao ritmo desse amor casado com o mote de Pedro Torres Filho. Parece que o eu-lírico aqui quer dar um basta na roedeira, como se dissesse “só quero saber do que pode dar certo”. E para Dayane Rocha fiz também uma décima para dialogar com este belo poema.

Se o amor é profano pra você
Tem o gosto azulado da manhã
Mais parece adorado como o quê
Feito a um doce atirado pra cunhã
Curumim tão saudoso e cunhatã
Desejosos de si, tão à vontade
Se comeram ao sabor dessa vaidade
E hoje vivem debaixo de uma cruz
De pagão a ateu e ao bom Jesus
Um caminho repleto de saudade.

Em que pese o fato de o Modernismo romper com a rima e a métrica na construção dos versos, os tratados de Versificação ainda contemplam esses conceitos como basilares para que possamos compreender a lírica de nossos antepassados, como também aqueles que resistem às transformações da contemporaneidade. Tradição e ruptura convivem lado a lado para que possamos refletir sobre o que fizeram, o que faremos, e assim possamos contribuir para esse inventário da poesia que atravessa os séculos e séculos (amém!).

O conceito de Métrica, do latim *metrum*, medida, recebe o tratamento de “sinônimo de versificação e metrificação, designa o conjunto de regras e normas relativas à medida e organização do verso, da estrofe e do poema como um todo” (MOISÉS, 2004: p. 291). Que mulheres de todas as idades continuem se apropriando de espaços hegemonicamente masculinos e que a poesia deixe de ser musa, para que sirva como luva para a mão que amassa o verso, que lapida o verbo e constrói suas sintaxes e prosódias com o que haja de mais belo e pleno da língua portuguesa: palavras da salvação de uma cultura popular.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Elenilda. Sem nome. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

AMARAL, Erivoneide. A seca no sertão. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

ANTONIA, Maria. Carta a Romeu. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

FERREIRA, Izabela. Lição. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

HAURÉLIO, Marco (org.). **Antologia do Cordel Brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.

HOLANDA, Arlene. **Sétimas Sentimentais Sertanejas**. Fortaleza: Conhecimento, 2013.

LEXICON, Herder. **Dicionário de Símbolos**. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 2009.

LOPES, Dayane. Ponto Final. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

MENEZES, Ana Clara. Sem nome. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2009.

ROCHA, Dayane. Amor Profano. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

SOBRAL, Veronica. A chuva no meu Sertão... In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

SOUSA, Adriana. Antítese. In: TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

TAVARES, Bruna, ROCHA, Dayane (orgs.). **Coletânea das flores do Pajeú**. Recife: Edição das Organizadoras, 2017.

A CIDADE QUE NÃO É DE ULISSES, O PARAÍSO QUE NÃO É DE EVA

João Felipe Barbosa Borges

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense
Itaperuna – Rio de Janeiro

RESUMO: Partindo da literatura trovadoresca até o momento contemporâneo, percorro, brevemente, as obras de Luísa Sigeia, Teresa Orta, Ana Plácido, Guiomar Torresão, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, com o intuito de discorrer sobre a representação de Lisboa na literatura de autoria feminina. Questiono a hipótese da suposta ausência da cidade nos textos escritos por mulheres, propondo a legibilidade do espaço urbano descentrada da esfera pública a que comumente a cidade é associada.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de autoria feminina; Mulher; Cidade; Lisboa.

THE CITY THAT IS NOT OF ULYSSES, THE PARADISE THAT IS NOT OF EVA

ABSTRACT: In this chapter, I intend to discuss the representation of the city of Lisbon in the Literature of Feminine Authorship. For this end, I propose a brief tour, from the Trobadourism to Contemporary Portuguese Literature, by the works of Luísa Sigeia, Teresa Orta, Ana Plácido, Guiomar Torresão, Maria Isabel Barreno,

Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa. I question the hypothesis of the supposed absence of the city in the texts written by women, and I suggest a new readability of the urban space, decentralized of the public sphere to which the city is commonly associated.

KEYWORDS: Literature of Feminine Authorship; Woman; City; Lisbon.

1 | INTRODUÇÃO

O que procuro aqui: cartografar a cidade que não é de Ulisses, a qual, por enquanto, não posso chamar de Penélope; ou seja, cartografar a Lisboa escrita pelas mulheres, dentro de uma tradição genealógica de mulheres, e não como uma sempre pequena categoria de escritoras excepcionais no contexto de uma literatura e história só de homens. O que desejo aqui: que iniciemos eu e você a exploração de Lisboa através de um exercício de iniciação do pensamento como “produção de cartografia” (ROLNIK, 2014), um espaço de ruptura com o exercício tradicional do pensamento científico como busca da verdade, monopólio da razão totalizadora, pensamento quisto universal e eminentemente masculino. É que uma crítica “genuinamente centrada na mulher”, não pode “encontrar um passado útil na tradição crítica androcêntrica”, o que não significa abdicar

de uma variedade de “instrumentos intelectuais”; significa, isto sim, “encontrar seu próprio assunto, seu próprio sistema, sua própria teoria e sua própria voz” (passim SHOWALTER, 1994, p. 28-29), porque a cidade da mulher tem sua própria voz. Por isso, cartografia, que, diferente dos mapas, planos e estáticos, exige d@ cartógraf@ acompanhar os movimentos de transformação da paisagem, exige d@ cartógraf@ acompanhar os movimentos do desejo e do corpo, desde sempre reprimidos.

Nesse momento, a procura complica-se, pois como traçar uma linha genealógica? Uma raiz que não é da árvore do conhecimento plantada no nosso cérebro, que não frutifica evolutiva e verticalmente no fruto-resultado final (DELEUZE; GUATARI, 1996)? Como traçar genealogias sem ismos? Uma HERstory que, embora exista, não se fez ainda documento, menos ainda monumento, numa sempre HIStory genericamente no singular (KLOBUCKA, 2008)? Como, sendo homem, escrever no “território selvagem” feminino (SHOWALTER, 1994)? Ou, no mínimo, fugir do masculino olho-que-pretensôvê – olho de um certo homem (e de uma certa mulher também) que faz da visão estratégia racional na busca de eliminar o corpo d@ outr@, colonizar o pensamento d@ outr@, transformar o pensamento vários e plural em pensamento uno, universal? Como romper, ou melhor, brincar, dançar, com os estereótipos e comportamentos considerados apropriados à mulher e ao homem? Com o sistema sexo-gênero embutido e embotado sócio-historicamente, quisto biologicamente nato? Como contar uma história com o corpo, um corpo múltiplo e plural, um corpo com sexo, mas que extrapole o sexo biológico, o gênero atribuído ao sexo biológico, um corpo que não se feche no sistema fechado e binário de sexo e gênero?

Volto-me aos Ensaio de possessão, de Ana Cristina Chiara (2006): “Tambor, tambor, vai buscar quem mora longe” (canto umbandista de invocação)...

2 | POSSESSÃO I

Você ciclopicamente pergunta: “Mas quem é você? Que navios largaram você aqui?” (Odisseia, IX, 251-252). Resposta: “Nulisseu ou Ninguém é meu nome” (Odisseia, IX, 365-366).

Que nome chamaria, afinal? A Idade Média portuguesa, segundo dizem, não logrou obra literária, de temática cidadina ou não, de nenhuma mulher. E certidão, você sabe, é documento histórico, certificação de origem necessária, porque para traçar genealogias científicas, tem que fazer coincidir a produção literária com o nascimento do Estado Nação. Você, então, justifica: o silenciamento da mulher pode ser revisto a partir de uma literatura, apesar de escrita por homens, fortemente marcada pela influência feminina! Cita as cantigas de amigo, de um sujeito textual feminino. Cita, inclusive, autores como Isabel Allegro de Magalhães (1987, p. 108), leitura pioneira na criação de uma genealogia de autoria feminina, para se referendar: “não importa que estas cantigas sejam obra de homens, uma vez que as mulheres não são apenas a fonte e o público desta poesia, elas não são apenas as suas personagens centrais,

são o filtro através do qual se olha a vida”. No entanto, não encontra muito sobre Lisboa nas cantigas de amigo (e nem em outras cantigas, na verdade: a cidade ainda não havia se tornado a capital política e econômica, e tampouco a capital das letras). Encontra uma parca referência no ciclo de oito cantigas de autoria de João Zorro (sete de amigo e uma de amor. Disponíveis na base de dados “Cantigas Medievais Galego-Portuguesas”. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/autor.asp?pv=sim&cdaut=82>. Acesso em: 15/05/2019). E o que, em tais cantigas, você saboreia da mulher na cidade é a gradativa revelação de uma dona não mais virgo à mãe, de que “trebelhou” com seu amigo: “Pela ribeira do rio salido/trebelhei, madre, com meu amigo”. Enquanto a ele e a el-Rei couberam a função ativa na solidificação de uma cidade, seja mandando construir embarcações e lançando-as ao mar, seja navegando para expandir as riquezas do reino; à jovem mulher coube apenas a construção erótica da ribeira do rio, centro naval e de desenvolvimento da cidade – no caso dela, porém, diferente da ampla acepção *barthesiana* do termo, construção estreitamente erótica (Para Barthes [1987, p. 229], “o erotismo da cidade é o ensinamento que podemos retirar da natureza infinitamente metafórica do discurso urbano”. Ele diz: “seria derrisório assimilar o erotismo de uma cidade apenas ao bairro reservado a esse tipo de prazer, pois o conceito de lugar de prazer é uma das mistificações mais tenazes da funcionalidade urbana”, “emprego indiferentemente erotismo ou socialidade”).

Você fica intrigad@ com uma vontade masculina tão centralizadora de dizer a cidade... porque o condicionamento da mulher ao sexo se estende ao plano formal da composição: na segunda cantiga do ciclo, a única em que Lisboa é, por excelência, objeto lírico, é também a única a trazer uma voz masculina, logo, restando ao sujeito feminino tão-somente a imobilidade da espera na ribeira do rio.

O problema é que você sabe que a História portuguesa nascera com um sacrilégio materno (vide D. Teresa e Afonso Henriques), prevaricação evidente que poderia ter se dado no plano literário. E, cá entre nós, é uma pedra no meio do caminho imaginar que as mulheres se auto-representariam na cidade tão menos aptas ao trabalho que à atividade sexual. Você se depara, nesse instante, com uma outra hipótese de origem: não que as cantigas de amigo foram todas elas escritas por homens, que deram voz à mulher; mas que algumas das cantigas de amigo, em especial, as paralelísticas, poderiam originar-se de canções cantadas por mulheres como canções de trabalho e de dança, e foram transcritas posteriormente por homens, que se apropriaram de sua autoria (LEMAIRE, 2015). Em todo caso, se Lisboa não encontra, descobre, sob a imaginada ausência, uma violência que impôs à mulher uma ordem do discurso de dizer-se ulisseamente ninguém.

3 | POSSESSÃO II

Você, de novo, ciclopicamente pergunta: “Mas quem é você? Que navios largaram você aqui?” (Odisseia, IX, 251-252). Tem a mesma resposta: “Nulisseu ou Ninguém é meu nome” (Odisseia, IX, 365-366).

Não que mulheres escritoras não tenham existido nos séculos XV e XVI. Existiram, bem como um incentivo à educação e alfabetização das mulheres. Porém, com toda restrição de temas e leituras, com toda a restrição de público dos escritos de mulheres, só ao sexo feminino dirigido, continuavam a nomeá-las ninguém no âmbito dos assuntos da cidade. Você conclui: como uma suposta irmã de Shakespeare, nas páginas de Virginia Woolf (1985), não poderia ter escrito MacBeth, Otelo, Hamlet, tamanhas as restrições sociais, culturais, econômicas, enfrentadas pelas mulheres, a irmã de Camões também não poderia ter existido (OWEN, 1995).

É por isso que Luísa Sigeia falará de Sintra (1546); não Lisboa. No poema, ela aborda o possível casamento, nunca ocorrido, entre a Infanta D. Maria e o rei Filipe II, de Espanha. Depois de uma longa descrição da paisagem, no jardim do Paço da Vila, aludindo à exuberância com que a natureza ali se apresentava, surgirá, em meio a variadas referências a seres da mitologia greco-romana, uma ninfa, a quem Sigeia, tornada personagem, inquirirá sobre o destino de D. Maria, de quem era dama de companhia e preceptora. Que a exuberância da terra seja descrita de modo semelhante ao que entrevemos em Camões, aproveitando-se das referências mitológicas para solidificar o pilar helênico de erudição e conhecimento da cultura letrada, valorizando uma identidade híbrida nascida do encontro entre a terra e o mar (“Junto às praias do ocidente, onde o sol, ao aproximar-se a noite, já demanda o oceano, e levado no seu carro ebúrneo, quase toca o imenso mar” [SIGEIA, 2008, s.p.]), assim como do etéreo encontro que torna Portugal o Quinto Império em terra tão desejosamente buscado (“três píncaros elevadíssimos guindam-se até aos astros, a ponto de, quando densas nuvens os não coroam, chegarmos a acreditar que o céu assenta sobre tais colunas” [ibid., s.p.]), é senso comum na lusa literatura e por demais esperado. O que surpreende você são as forças das rédeas do tempo e, principalmente, do espaço, que fazem com que Sigeia ecoe a masculina e edênica voz desde a criação do mundo, destacando na Ninfa, como em Eva, precisamente “um corpo”, “a formosa madeixa”, “os róseos lábios”, “o rosto”, “os olhos”, “os seios e mais que tudo”, “o majestoso porte”, negando-lhe até “o poder para revelar os destinos dos países”, já que serão o Pai Neptuno que a conduzirá aos paços em que tal questão se discute, e Júpiter a declarar a sentença. Será, por fim, apagada por Sigeia, quando esta revela a crença de se tratar de Mercúrio, “mandado do Olimpo sob a forma de uma Ninfa” (ibid., [s.p.]). É mais uma vez a imposição discursiva de ser ulisseamente ninguém, de aparecer ou agir o menos possível, seja na serra ou na cidade (passim SIGEIA, 2008, [s.p.]).

4 | POSSESSÃO III

Você insiste na sua pergunta ciclópica: “Mas quem é você? Que navios largaram você aqui?” (Odisseia, IX, 251-252). Insiste-se igualmente a você a resposta: “Nulisseu ou Ninguém é meu nome” (Odisseia, IX, 365-366).

Quem o diz dessa vez é Teresa Orta, através de *Aventuras de Diófanes*, o primeiro romance de autoria feminina em Portugal, impresso em 1752. Claro que, ulisseamente, sob o pseudônimo que só a princípio seria de mulher, Dorothea Engrassia Tavadra Dalmira. Embora não trate especificamente de Lisboa, e sim da peregrinação do protagonista Diófanes, sua mulher, Climeneia, e seus filhos, Almeno e Hemirena, entre as cidades de Tebas e Delos, os espaços dessa peregrinação revelam alegoricamente os princípios de uma cidade ideal. Entretanto, alegóricas também se fazem as condições dessa peregrinação. É que após o desenlace que conduz a narrativa – um assalto à família de Diófanes no meio do caminho, seguido da morte de Almeno, e da separação de pai, mãe e filha, feitos escravos –, as três personagens trocam de nome e identidade, tomando distintas direções. Mas a mudança identitária de Hemirena será maior. Assim, quando, na sorte de encontrar em sua fuga, um nobre senhor (não ocasionalmente chamado Ibério, “capaz de conquistar os impérios mais poderosos” [ORTA, 2011, p. 12]), recusa os cuidados e a proteção a ela oferecidos: “Bem sei, Senhor, que os preceitos da modéstia não dispensam as obrigações de agradecida; mas como nasci para trabalhos, não estranhes que eu me negue às estimações que me segura a tua proteção”, não o faz sem que previna-se dos “tumultos da cidade”, vestindo-se como homem, “disposta com aquele fingimento a vencer os maiores assaltos de sua cruel fortuna” (passim ORTA, 2011, p. 12).

Verdadeira alegoria o destino de Hemirena... Sobretudo porque o romance de Teresa Orta, por discutir questões políticas, sociais e administrativas do que seria uma cidade ideal, repertório tipicamente masculino, foi durante muito tempo considerado de autoria de Alexandre Gusmão, amigo íntimo da escritora, a qual permitiu, seguindo os passos de sua personagem, quando da terceira edição da obra, em 1790, travestir-se ela própria, deixando vir a público, substituindo o pseudônimo, o nome do amigo como autor. Você supõe certa felicidade da escritora de ter sua obra creditada a um homem, o que seria, no mínimo, meia-verdade. Escrever sem sexo, ou escrever como mulher que esquecera de sê-lo, era a bússola cuja agulha magnética apontava em direção à Literatura supostamente sem sexo exclusiva de homens. Por isso, um exercício cruel de poder, porque o sistema literário impunha à mulher o desejo de uma máscara em travesse, de uma máscara de homem, para investi-la de poder e brilho, para que “aquele prestigiado olhar masculino” restituísse “uma imagem autorizada e valorizada de si mesma” (alimento narcísico da literatura sem sexo masculina), na “esperança de que, quando fossem finalmente desejadas”, as mulheres pudessem “se apropriar do suposto poder de segurança ontológica do homem escolhido” (passim ROLNIK, 2014, p. 102).

5 | POSSESSÃO IV

Preso a eternos retornos, você faz novamente a pergunta ciclópica: “Mas quem é você? Que navios largaram você aqui?” (Odisseia, IX, 251-252). Mesma é a resposta: “Nulisseu ou Ninguém é meu nome” (Odisseia, IX, 365-366).

Ninguém será a personagem sem nome de Ana Plácido, no conto “Às portas da Eternidade”, que compõe Luz coada por ferros (1863). Não será surpresa a você que o julgamento da mulher esteja já sentenciado, fechando as portas da cidade ou do Paraíso. As forças das “exigências prescriptas pela sociedade” (PLÁCIDO, 1904, p. 188) eram severas o bastante para fazer crer em um futuro diferente. A narradora não fará mistério acerca do narrado: um suicídio, pecado de que a personagem feminina clama por perdão ao varonil Senhor. Antes, contudo, de o punhal adentrar seu peito, nós a flagraremos escrevendo uma carta. O destinatário, ao contrário de si, é nomeado: Christiano, de cujo nome na origem latina não nega o pendor da bondosa personalidade cristã, que tanto contrastava com a impureza da mulher. A Christiano, ela confessa “a inocência da razão” (ibid., p. 192) de sua decisão. É que ela era uma mulher fatal. Confessa-o logo: “Eu sou uma mulher fatal!” (ibid., p. 194). Da cidade, o que a narradora informa de Lisboa refere-se menos ao espaço que ao tempo: o mar alto e revoltoso, o vento bramindo com fúria e a chuva caindo abundantemente nas ruas “com o fragor de torrente impetuosa”, “uma noite feia de ver”, no “remanso que vae no inverno, da meia noite às quatro horas da madrugada”. Não poderia ser noutro horário, aliás. Não era na noite que caminhavam as mulheres dominadas pelo corpo? Ela, mulher fatal, está em Lisboa, notemos, mas não estará na cidade. Estará “no segundo andar d’uma casa da rua de****” (passim PLÁCIDO, 1904, 187) – Ana Plácido não mencionará. Você não sabe se por não ter a mesma vivência de Eça e Garrett em suas andanças por Lisboa, ou se por não fazer diferença indiciar o lugar exato; fadada tinha sua fortuna por seu sexo. Você espreita, pela janela – da mulher, lugar comum – o interior da casa, este, como cenário privilegiado, atentamente descrito. Limitado que é o olhar da mulher ao amado, o sofrimento não será por não ver a cidade; será por não fixar nunca mais os olhos no “explendor do sol” de Christiano, alumando a “triste realidade” das suas “trevas” (ibid., p. 188). O seu “Mundo, mundo, adeus!” (ibid., p. 188) é abafado pelo “Adeus, meu chorado e saudoso amor” (ibid., p. 197). O único momento em que sai da casa à rua é depois de morta, também à noite, e, ainda assim, encerrada num esquife, conduzida por quatro homens. “Era findo o drama” (ibid., p. 197).

6 | POSSESSÃO V

Você faz, uma vez mais, a pergunta ciclópica: “Mas quem é você? Que navios largaram você aqui?” (Odisseia, IX, 251-252). Tem uma só resposta: “Nulisseu ou Ninguém é meu nome” (Odisseia, IX, 365-366).

Você avança, esperanços@, a Guiomar Torresão. É que disseram a você que ela, como jornalista e pioneira na defesa da emancipação feminina, foi a mulher de seu século que mais disse Lisboa. Duas crônicas de mesmo título se presentificam a seu olhar: “Tipos Lisbonenses – Retratos à Pena” I e II (1886). Você vislumbra a crítica aguda da escritora à hipocrisia, à futilidade e à superficialidade das pessoas e das relações sociais que marcaram seu tempo. Dos nobres de uma aristocracia decadente e passadista, com sua alergia e desprezo pelos novos ricos, aos burgueses, com seu desejo de assepsia da pobreza das classes subalternas, ansiosos por títulos de nobreza, você assiste a um desfile de personagens como as do romance queiroseano, ociosas, fúteis, de um discurso vazio e improdutivo, presas à mera exterioridade das aparências. Só que você repara que na contramão do homem Eça – sempre seu ponto de comparação –, cujas ruas, praças, cafés, teatros e casas que formam Lisboa são nomeados e microscopicamente descritos, das rachaduras e amarelidão das paredes dos edifícios às pontas de cigarro ao chão, a ponto de ressaltar uma mosca que circunda a mesa de jantar, Guiomar Torresão se aterá à descrição bastante genérica e sem qualquer introspecção dos tipos sociais da cidade. É muito ocasionalmente que a arquitetura de Lisboa e, principalmente, a rua, serão seu cenário, quase nunca descrito. A maioria das vezes, a rua é apenas o caminho breve pelo qual, vista de passagem pelo cupê, quando se tratam de personagens femininas, chegam à casa, às modistas, ao teatro ou aos bailes nos salões, que eram à altura, os lugares permitidos à mulher. Como descrições faltam, você continua chamando-a ninguém.

7 | POSSESSÃO VI

Já sem esperanças, você ciclopicamente pergunta: “Mas quem é você? Que navios largaram você aqui?” (Odisseia, IX, 251-252). A resposta aprendeu de cor: “Nulisseu ou Ninguém é meu nome” (Odisseia, IX, 365-366).

Mas dessa vez a resposta não lhe virá idêntica, menos em unísono. É que o diabo se insinua legião. E aqui o diabo re fará uma “uma irmandade e um convento” (BARRENO; HORTA; COSTA, 2010, p. 30). Três autoras, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, possessoras de várias outras mulheres, voltarão à Beja para dar a conhecer Lisboa, para lhe abrir as pernas de Lisboa, não como quem se deixa penetrar; sim, como a tratar de devorar-lhe, engolir-lhe, são elas que nas suas Lisboas – que maçada você pensar que é uma só –, quem dizem a você: “Entra”. Seduzid@, não faz mais que obedecer. Reencontra, nas Novas Cartas Portuguesas (1971), Mariana Alcoforado e o dito militar francês, seu amante, que teria estado em Portugal na Guerra da Restauração. O que não reencontra, nas missivas que agora são uma profusão de gêneros, é o sofrimento exacerbado da distância do amante, o clamor pela morte, a dependência e submissão a esse amor, os olhos suplicantes por notícias ou respostas às correspondências – passiva Mariana. Em plena ditadura, as três Marias sabem, por experiência, “que em Beja ou Lisboa, de cal ou de calçada –

há sempre uma clausura pronta a quem levanta grimpas contra os usos”. Contudo, se você e eu e nós, leitores, compramos que “freira não copula/ mulher parida e laureada/ escreve mas não pula/ (e muito menos se o fizer a três)/ com a Literatura”, são as três agora que darão a Mariana e a muitas outras que, em mîse en abyme, nela se dizem, a vontade e a ação de montar “o cavaleiro e bem no usado para desmontar suas doutras razões de conventuar” (passim BARRENO; HORTA; COSTA, 2010, p. 32).

Desfarão os muros de Mariana A., que em Lisboa, segundo relatório médico, deu entrada num hospital acoplada com um cão. Os “dados importantes” são que teve uma rígida educação católica, dessas de convento; “sempre fechada em casa a escrever ao marido”, recusando-se até a sair com os sogros. Não que o fossem permitir “sair sozinha ou com alguma amiga”, amiga que, aliás, não chegou a fazer em Lisboa. O marido, em África, “gostava só de se dar com pessoas que conhecesse bem” (ibid., p. 107). Mariana é também a homônima universitária de Lisboa que se dirige a seu noivo em parte incerta, o qual, desertando, partiu para fora da terra, enquanto ela ficou, partindo para dentro de si. A universitária que não pode dizer “je t’aime em português” (ibid., p. 130), na asséptica e cristã Lisboa, onde “tudo o mais” era “como os mais [...] o teu pai a dialogar contigo o Marcuse a minha mãe a pagar-me as botas, as mini e, quão discreta e civilizadamente a pílula” (ibid., p. 129). Mariana é a menina Maria a servir em Lisboa – ao pai, à mãe, aos cuidados do lar – e a servir a António que lhe quer “madrinha da guerra” a que, por sua vez, servia em África. Mariana é a menina de Lisboa, Mariana como ela, aluna da quarta classe de um estabelecimento de ensino dirigido por religiosas, a inventar a palavra “desinteligente”, o que considerava ser “por causa da confusão que me[lhe] fazem as palavras e por estar sempre calada” (ibid., p. 153). É a Maria que, em meio à aglomeração do passeio, “corre sem ver para onde” (como prestar atenção à cidade?), fugindo do marido António a tentar levá-la de volta à casa, “quer às súplicas, quer a ameaças; quer à ternura ou tortura física” (ibid., p. 154). Mariana é, enfim, Maria Ana, Maria, Ana, Ana Maria, as três Marias, todas e nenhuma, mulheres reais e ficcionais, nascidas em muitos outros tempos e lugares, quem sabe a esconderem quantas outras mais... cacos que se alastraram pela grande escadaria abismática da cidade, intramuros, intrabraços, introspectas, introspectos de corpos desabitados – “desabitado é – longe, na distância, o corpo a que se furta” (ibid., p. 86). Recuperado, então, através do corpo prenhe de Mariana, os corpos furtados de mulheres aprisionadas em casa, das máscaras nulíssimas que a transgressão de Mariana abismática libertou, você começa a enxergar a cidade. Você distingue, em verdade, dois modos de apreensão da cidade, e vê que o seu, o meu, o nosso, sob o falso-neutro acadêmico, desde o início a buscar a superfície dos mapas, é fálico. É que aos homens, que “sempre se teceram e sonharam no que é forma extrovertida, no que se erige, no que rasga o espaço”, a “lua já é mais bem conhecida que o fundo dos oceanos” (ibid., p. 48). Às mulheres, idem, obrigadas a dizer-se homem para se fazer ouvir. E o que você é convidad@, na exploração bandeirante de Mariana, é a conhecer os dentro, olhar este dentro, que não é a vagina (superfície do que o homem vê a olho

nu); a vagina é só o começo de um mundo diverso e múltiplo que se está a descobrir, *mîse en abyme* que desvela a cidade.

8 | POSSESSÃO VII

Você retorna a Penélope. Retorna ao início e descobre o antes impensado: o problema não era a ausência da cidade; é que sua sempre mesma pergunta tinha como foco Ulisses, e, por conseguinte, uma sempre mesma resposta, porque sua reflexão sobre o que seria uma cidade de mulheres não deixava de ser eivada por uma masculinidade analítica normativa na consideração dos textos.

Você queria percorrer a cidade que não é de Ulisses, como se de Ulisses se tratasse. E é isso que lhe fazia não enxergar Lisboa, porque na genealogia de mulheres escritoras não integradas a movimentos literários, o espaço urbano não obedecia uma lógica arborescente, mas a uma outra lógica, representável menos na raiz que no rizoma, como o da deleuzeana grama, por exemplo, que não tendo um início, graças a sacrilégios maternos também no plano literário, nada mais poderia ser origem, centro ou periferia. As linhas do rizoma, multidirecionais, em cada autora, não provinham de uma mãe ou originavam uma filha, expandiam-se a partir de encontros com outros corpos, exteriores à genealogia, desviavam-se dos muros e paredes que contra elas se erigiam, germinavam entre os vãos e lacunas.

O tempo todo você procurava menos por aquilo que seu olho via e seu ouvido escutava, que aquilo que leituras masculinizantes de uma ordem do discurso dominante lhe incutiam: o Portão de Ferro, a Praça e a Igreja da Sé, referenciadas nas cantigas, a Ribeira e o Tejo, eternizado por Camões, o Terreiro do Paço, a Lisboa oriental (com o Beato, Xabregas, Marvila), de Garrett, o Rossio, o Bairro Alto, o Teatro São Carlos, de Eça, o Chiado e a Brasileira, de Pessoa; ou, na ausência de espaços, ao menos referências ao tempo histórico, como a Reconquista Cristã (1147), a Regeneração (1851), as guerras coloniais portuguesas (1961-1974), o advento da República (1910), do Estado Novo (1933), todos acontecimentos que ajudaram a caracterizar o pilar citadino da cena pública, da guerra e da política, que escritores homens chamaram cidade. E nesses cenários, seja pela educação destinada a homens e mulheres, pelas experiências e funções sociais atribuídas a um sexo e outro, pela cultura de submissão feminina, que confinou as mulheres no espaço doméstico, ou pelas restrições financeiras, além das restrições político-legislativas, as mulheres de fato apareceram pouco. É isso que @ levava a verificar sempre uma falta, de informação, de descrição, de objetividade, de fala e falo, enfim, que possibilitaria às mulheres, caso preenchida, o acesso à cidade prometida da qual só os homens teriam a chave.

O que você questiona, agora, no entanto, tem mais a ver com o porquê de interessar-nos apenas pela geometria da cidade, pelo mapa da cidade, desvalorizando sua geografia, a cidade enquanto discurso, a cidade enquanto corpo. O corpo e a casa, espaços predominantemente vividos e descritos por mulheres, são mais que

formas de habitar, são também cidade, origem da cidade. Isto, é óbvio, encontra eco em teóricos consagrados, como Barthes (1987), Sennett (2003), Mumford (1998); mas por que a Lisboa das mulheres não foi ainda descrita? Por que continuamos a nos deter nas ruas nomeadas, no espaço público, mesmo cientes ou, no mínimo, desconfiados, de que o motor da cidade são os espaços de intimidade, os corpos, as casas? Perplex@, você se dá conta do elementar: através de seu repertório científico de jeitos, gestos, procedimentos, você expulsa o corpo, os impulsos afetivos, o desejo, o subjetivo, o privado, expulsa o modo que as mulheres disseram Lisboa, da cidade acadêmica, como se isto não fosse igual conhecimento, como se a supressão das marcas de subjetividade e afetividade no discurso não passasse de um desejo que, na cristalização de sua forma, se esqueceu de sê-lo, como se no seu gesto de querer apagar uma assinatura, de ser irreconhecível, homem/mulher-invisível? – homem invisível! –, não deixasse uma cicatriz na cidade acadêmica que não é de Penélope, é do grego, português, europeu, ocidental, másculo e universal Ulisses.

Todos estes escritos de mulheres têm o potencial de promover em nós, um questionamento da onipresença dos mecanismos de controle da razão na produção de conhecimento, que obviamente não se dá de forma desquitada de investimentos afetivos. E fica a pergunta: o que nós fazemos na cidade acadêmica, que ainda é inegavelmente de Ulisses? Advogamos em favor de geografias afetivas, de geografias emocionais, de cartografias sentimentais. Advogamos em favor do gênero. Entretanto, aplicamos na nossa produção escrita científica, na construção formal-discursiva sobre a cidade, estes mesmos afetos? Subvertemos os padrões genérico-acadêmico-formais, pretensamente universalizantes? Escrevemos ciência no feminino ou fugimos do masculino? Escrevemos ciência no plural? “Com qual fala?” (BARRENO; HORTA; COSTA, 2010, p. 175) – talvez seja o que devemos nos perguntar no nosso discurso sobre a cidade. Não só porque a linguagem historicamente foi sinônimo de uma supremacia da escrita de homens, que obriga buscar território selvagem; é pelo cansaço de abrir as pernas e deixar-nos, objetificad@s, apassivad@s, adentrar pelo falo e pelos testículos do Pai-Crítica-Ciência, manancial de sementes sempre inesgotável.

REFERÊNCIAS

BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. **Novas cartas portuguesas**. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

BARTHES, Roland. Semiologia e urbanismo. In: _____. **A aventura semiológica**. Trad. de Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 219-231.

CHIARA, Ana Cristina. **Ensaio de possessão (irrespiráveis)**. Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

HOMERO. **Odisséia**. Vol. II: Regresso. Trad. de Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2008.

KLOBUCKA, Anna. Sobre a hipótese de uma herstory da literatura portuguesa. **Veredas**, Santiago de Compostela, n. 10, 2008, p. 13-25.

LEMAIRE, Ria. Rer a Idade Média – repensar os Estudos Medievais. **Graphos**, João Pessoa, vol. 17, n. 2, 2015, p. 5-15.

MAGALHÃES, Isabel Allegro de. **O tempo das mulheres**: a dimensão temporal na escrita feminina contemporânea. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORTA, Teresa Margarida da Silva e. **Aventuras de Diófnanes**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional do Brasil//Ministério da Educação, 2011.

OWEN, Hilary. “Um quarto que seja seu”: The Quest for Camões’s Sister. **Portuguese Studies**, n. 11, 1995, p. 179-191.

PLÁCIDO, Ana Augusta. **Luz coada por ferros**. 2.ed. Lisboa: Coleção Antonio Maria Pereira, 1904.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina/Editora UFRGS, 2014.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Trad. de Marcos Aarão Reis. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 23-57.

SIGEIA, Luísa. **Cintra**. Trad. de R. do Padre Fiadeiro. Disponível em: <<http://arlindo-correia.com/060408.html>>. Acesso em: 29/08/2017.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CLARICE LISPECTOR E A EPISTEMOLOGIA: UMA ANÁLISE DE *O OVO E A GALINHA* A PARTIR DA *CRÍTICA DA RAZÃO PURA*, DE KANT

Alexandre Bartilotti Machado

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Graduando em História pela Universidade do

Estado da Bahia- UNEB- Campus I. E-mail:

<alexandrebmachado@yahoo.com>. Orientando da Profa. Dra. Márcia Maria da Silva Barreiros.

RESUMO: Neste trabalho, pretendemos relacionar a literatura de Clarice Lispector com a filosofia de Kant. Como nossa fonte de análise escolhemos o conto *O Ovo e a Galinha* (LISPECTOR, 2016). Objetivamos, assim, a partir dessa interconexão expor uma interpretação do conto baseada num viés epistemológico. Com *Crítica da Razão Pura* (KANT, 2001) por base bibliográfica, abordaremos a obra de Lispector como uma teorização acerca da dualidade de conhecimentos possíveis, o cognoscível e o conhecimento das coisas em si.

PALAVRAS-CHAVE: Kant. Epistemologia. Clarice Lispector.¹

CLARICE LISPECTOR AND THE EPISTEMOLOGY: ANALYZING *O OVO E A GALINHA* FROM *CRITIQUE OF PURE REASON*, BY KANT

ABSTRACT: This paper intends to propose connections between Clarice Lispector’s works and Kant’s philosophy. We’ve chosen the short story “O Ovo e a Galinha” (LISPECTOR, 2016) for analysis. Our goal, through this interconnection, is to expose an interpretation for the short story based on an epistemological view. Having “The Critique of Pure Reason” (KANT, 2001) as source, we’ll approach Lispector’s work by theorising about the duality of possible knowledge, the perceptible and the knowledge of the subject itself.

KEYWORDS: Kant. Epistemology. Clarice Lispector.

1 | INTRODUÇÃO

No começo da *Metafísica*, Aristóteles (1984, p. 11) diz que “Todos os homens têm, por natureza, o desejo de conhecer”. Se a questão psicológica, ou seja, do desejo, é verdadeira ou falsa, queremos dizer, se temos ou não, de

1 Esse artigo é uma versão ligeiramente alterada do trabalho apresentado no IV Colóquio de Filosofia e Literatura: Poética (2017) em Aracaju-SE intitulado *A galinha e o conhecimento do ovo: uma análise de Clarice Lispector a partir da epistemologia kantiana*. Para mais, ver: MACHADO, A. B. A galinha e o conhecimento do ovo: uma análise de Clarice Lispector a partir da epistemologia kantiana. In: IV Colóquio Filosofia e Literatura: Poética, 2017, São Cristóvão/SE. Anais do IV Colóquio Filosofia e Literatura. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2017. p. 176-185. Disponível em <https://gefelit.net/anais/Anais_IV_p176_Alexandre_Bartilotti_Machado.pdf>. Acesso em 9 mai. 2019.

fato, um impulso natural que nos impele ao trabalho árduo do conhecimento, esse trabalho que consiste em dar forma sempre inacabada à infinidade perfeita, não é de nossa alçada dizer. Contudo, nos valendo ainda de Aristóteles, numa concepção mais contemporânea e que se aplica muito melhor a esse trabalho de análise filosófico-literária, podemos dizer, em verdade, que todos os homens se relacionam com o conhecimento. Seja em uma perspectiva dialética com outro sujeito humano ou numa relação com a abstração mental, os indivíduos, todos, lidam com os dados gerados por suas memórias através de suas faculdades mentais, bem como com o conhecimento consequente disso, sempre cercados de um determinado contexto espacial e temporal, ou seja, histórico. Assim, um tema como conhecimento sempre revela-se importante e atual na pesquisa acadêmica.

De diferentes formas ao longo da história, as ciências abordam suas problemáticas. Sendo ela mesma também, em parte, construção das sociedades em temporalidades e localidades específicas – de forma resumida, sob um específico contexto histórico –, seu discurso alterou-se, reformulou-se, viveu, enfim, a história como os próprios sujeitos que se dedicaram sobre ela. Com a Epistemologia² o caso não foi outro.

Nesse ínterim, nosso objetivo é analisar o conto de Clarice Lispector, *O Ovo e a Galinha*, presente no livro de contos *A Legião Estrangeira* (1964), tomando por base bibliográfica principal a *Crítica da Razão Pura* (1781), de Kant. Não se trata de analisar como Kant, de fato, teria determinado o conteúdo filosófico do texto, mas, sim, sobre como podemos compreender esse conto considerado comumente tão hermético a partir de uma abordagem epistemológica kantiana. Pelo exposto, pretendemos interpretar essa específica obra de Lispector como uma teorização acerca das possibilidades humanas de conhecer a realidade.

2 | CLARICE LISPECTOR: VIDA, OBRA E VIDA COMO OBRA

Para além de si mesma é que se encontra o domínio da palavra, e por mais universal que seja considerada a obra de determinado autor, tanto ele quanto seus escritos são sempre frutos de seu contexto histórico. Não se trata de determinismo, mas de entender que, para uma compreensão mais aprofundada do conteúdo estético e filosófico de uma produção literária, é necessário – devido à dialética autor-contexto –, também atentar ao tempo e ao espaço em que as obras se presentificam. É claro que, desde sempre, mas, sobretudo na contemporaneidade, além do olhar ao externo, faz-se presente também a necessidade de que se lancem olhares às interioridades. Ainda mais quando falamos de alguém que se dedica tantos aos assuntos internos como Clarice Lispector, que chega a compor sua obra como um exercício constante de “autobiografia espiritual” (MOSER, 2017, p. 17).

2 Embora desde o início da história da Filosofia tenha-se abordado as possibilidades e limites do conhecimento humano, o termo “Epistemologia”, o ramo da Filosofia que propõe-se a investigar justamente essa questão, só foi criado posteriormente pelo filósofo escocês James Frederick Ferrier (1808-1864).

Clarice Lispector³, interpretada viva e morta das mais diversas formas, “nativa e estrangeira, judia e cristã, bruxa e santa, homem e lésbica, criança e adulta, animal e pessoa, mulher e dona de casa”, nasceu em 10 de dezembro de 1920, na província de Tchetchelnik, atual território da Ucrânia, filha de um casal de judeus emigrados russos, Pinkhas e Mania Lispector (MOSEK, 2017, p. 18). Seus pais, após saírem do território russo, passando pelo território ucraniano e, posteriormente, por terras romenas, mudam-se para o Brasil, aportando nas cidades de Maceió, Pernambuco e, depois, se mudam uma última vez com o pai de Clarice ainda vivo para o Rio de Janeiro, em 1935, quando a futura escritora contava quinze anos (MOSEK, 2017, p. 111). Em 1943, já formada em Direito, Clarice Lispector se casa com Maury Gurgel Valente, que conhecera na faculdade, passando a morar em diversos países, até que se separa do marido em 1959 e regressa ao Brasil com os dois filhos. Sua morte ocorreria em 1977, devido a um câncer de ovário.

Formada em Direito, Clarice Lispector percebe que não é aquilo que gostaria de seguir fazendo. Então, migra com a ajuda de suas relações ao jornalismo. Publica em 25 de Maio de 1940, *Triunfo*, seu primeiro conto (MOSEK, 2017, p. 123). Segue com a atividade jornalística e literária até que, três anos mais tarde, vem à tona seu primeiro romance, *Perto do Coração Selvagem* (1943), indo ao exterior pouco depois da publicação. Além de seu primeiro livros os romances mais citados de Lispector na pesquisa acadêmica são: *A Paixão Segundo G.H.* (1964) e *A Hora da Estrela* (1977), ademais os menos famosos, *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* (1969) e *Um Sopro de Vida: Pulsações* (1978), publicado *post mortem*. Dentre sua obra como contista, destacamos aqui *Laços de Família* (1960), *Felicidade Clandestina* (1971) e *A Legião Estrangeira*, foco de nossa análise.

Embora insistisse em descrever a si própria como uma simples dona de casa, Clarice e sua obra nos abrem possibilidades para compreendermos muito mais acerca de seu tempo e dela mesma. Clarice posta-se em seus escritos como uma estrangeira. Não por seu nascimento na Ucrânia, mas por causa da posição em que se colocava de acordo com sua visão de mundo. Não era apenas seu rosto com formato lupino ou seus “r” afrancesados que a denotavam como exterior ao comum, ao contemporâneo, é exatamente o contrário: é de dentro de sua própria convivência com o cotidiano, com o banal e o diário, que ela coloca-se como elemento externo a essa realidade; é exatamente a partir do banal que advém o sentimento estrangeiro em sua prosa, seja pela diferenciada formulação vocabular, seja pelas experiências epifânicas de suas personagens.

Um recurso constante em sua literatura é a epifania. Um dos estudos principais acerca da obra de Lispector e sua relação com a epifania é o livro de Olga Sá, *A Escritura de Clarice Lispector*, vencedor do Prêmio Nacional de Literatura – ensaio e Crítica, em 1980. Nesse livro, a autora, utilizando-se de Álvaro Lins, diz que, embora

3 Pouco se sabia disso antes de sua morte, mas “Clarice” é a versão abasileirada de seu nome russo, Chaya Pinkhasovna Lispector.

mantenha relações com James Joyce, é de Virgínia Woolf que mais se aproxima a prosa de Lispector (Sá, 2000, p. 163). Segundo Sá (2000, p. 201), mesmo não havendo a escrita, em nenhuma parte dos romances, contos ou crônicas de Lispector da palavra epifania, pode-se perceber em seus textos um corrente uso dessa “poética do instante”, que, ademais seus questionamentos ao ato de nomeação das coisas, provém de sua relação com a linguagem. Em seu estudo, Olga de Sá (2000, p. 192) nos apresenta a epifania em três tipos diferenciados: 1) epifania-visão, aquela advinda da interferência visual; 2) epifania crítica ou antiepifania, que ocorre na visão crítica do sujeito acerca de si ou de algo; 3) epifania-linguagem, que se dá quando a própria linguagem se torna agente epifânico. Quanto a Clarice Lispector, mais especificamente ao analisar *Perto do Coração Selvagem*, a autora nos diz que “Assim como existe em Clarice Lispector toda uma gama de epifanias de beleza e visão, existe também uma outra das epifanias críticas e corrosivas, epifanias do mole e das percepções decepcionantes [...]” (Sá, 2000, p. 200) Sendo assim, a obra de Lispector é plural quanto ao uso da epifania, o que torna seu texto mais complexo para análise.

Acerca de seu estilo, Sant’anna (1973, p.191) nos sinaliza que “o foco narrativo não traz inovações ou rupturas violentas em relação aos métodos tradicionais de narrar”. Para além disso, há, contudo, o uso do discurso indireto livre e de curtos diálogos. Candido nos proporciona boa continuidade a essa discussão: “O seu ritmo é um ritmo de procura, de penetração que permite uma tensão psicológica poucas vezes alcançada em nossa literatura contemporânea. Os vocábulos são obrigados a perder o seu sentido corrente, para se amoldarem às necessidades de uma expressão sutil e tensa [...]” (CANDIDO, 1977, p. 129). Todos os recursos que compõem esse estilo inovador são a base para que Clarice Lispector construa, através de um “impulso essencialmente espiritual” (MOSER, 2016, p. 21) seu árduo e constante trabalho de análise de si, que dá a ela o poder de tornar sua própria vida objeto de reflexão e arte.

3 | KANT E A EPISTEMOLOGIA: ENTRE AS COISAS EM SI E A REPRESENTAÇÃO

Eis o que diz Schopenhauer em *O mundo como vontade e representação* no apêndice dedicado a uma análise crítica da filosofia de Kant: “É bem mais fácil demonstrar as falhas e os erros na obra de um grande espírito que oferecer um desenvolvimento claro e completo de seu valor.” (SCHOPENHAUER, 2015, p.481). Segundo ele, a obra-prima de um “verdadeiro grande gênio” teria uma abrangência impossível de calcular em relação aos séculos e países séculos que poderia influenciar. É dessa forma que Schopenhauer posiciona Kant na totalidade dos filósofos de sua época, criticando seu tempo, que parecia ter renegado Kant, que considerava suas obras como “ultrapassadas” em favor do “antigo dogmatismo realista e sua escolástica” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 482). Ao revisar a filosofia de Kant, Schopenhauer aponta que seu maior mérito seria “A DISTINÇÃO ENTRE APARENCIA E COISA EM SI – com base na demonstração de que entre as coisas e nós sempre ainda

está o INTELLECTO, pelo que elas não podem ser conhecidas conforme seriam em si mesmas.” (SCHOPENHAUER, 2015, p. 484, maiúsculas do autor).

No devir histórico da Filosofia, embora seus contemporâneos e os imediatamente posteriores a ele não assim o reconhecessem, Kant posta-se como um passo além da dualidade idealismo/racionalismo *versus* empirismo, apoiada, respectivamente, em Platão e Aristóteles, representados modernamente por Descartes e Hume. Seu “duplo combate: contra o empirismo e contra o racionalismo dogmático”, que percebem a razão, respectivamente, como meio e fim reflete-se numa análise da razão através da própria razão. Sua proposta na *Crítica da Razão Pura* (1781) é, ao invés de, a partir da razão, proceder com o processo de conhecer o mundo em redor, criticar, primeiramente a razão através da determinação tanto da fonte quanto da extensão e dos limites dela mesma, instaurando-se, assim, um “auto-exame” para a “autolegitimação da razão independente da experiência.” (HÖFFE, 2005, p. 38; DELEUZE, 1975, p. 11-2).

Kant começa sua *Crítica da Razão Pura* esboçando a primazia da experiência enquanto fator propulsor do processo de conhecimento: “Se, porém, todo o conhecimento se inicia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência” (KANT, 2001, B1). Muitas coisas poderiam ser ditas acerca de seu complexo sistema filosófico. Contudo, para esse estudo, de forma específica, privilegiaremos suas reflexões acerca da impossibilidade do conhecimento da coisa em si devido a barreira do intelecto e do que, por conseguinte, podemos chegar a conhecer.

Para esse trabalho, nos valem dentro da obra de Kant da *Crítica da Razão*, que, por sua vez, nos será mais útil na forma da da *Estética Transcendental*, sobretudo na sessão *Observações Gerais sobre a Estética Transcendental*. Nela, Kant expõe que os objetos tal como os conhecemos não são os objetos, em si, porém, tratam-se de representações advindas da sensibilidade em intermédio com o intelecto, “Quisemos, pois, dizer, que toda a nossa intuição nada mais é do que a representação do fenômeno; que as coisas que intuímos não são em si mesmas tal como as intuímos, nem as suas relações são em si mesmas constituídas como nos aparecem [...], pois “É-nos completamente desconhecida a natureza dos objetos em si mesmos [...]. Conhecemos somente o nosso modo de os perceber, modo que nos é peculiar, mas pode muito bem não ser necessariamente o de todos os seres, embora seja o de todos os homens.” (KANT, 2001, A42). Tendo em vista essas reflexões, analisaremos a obra de Clarice Lispector.

4 | O OVO, A GALINHA E O OVO DA GALINHA

O conto, assim como a maioria das outras formas artísticas literárias, passou, primeiramente, por um processo espontâneo de nascimento e desenvolvimento, para, então, posteriormente, ser apreendido a partir de teorias classificatórias e explicativas. Segundo Gotlib (1990, p. 7) “O contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral. E conserva o recurso das estórias de moldura: são

todas unidas pelo fato de serem contadas de alguém para alguém.”. Mais antigo que o romance, o conto está intimamente ligado a cultura oral, como o atestam os trabalhos de coletânea elaborados sobre os mesmos, sobretudo a partir de esforços franceses e alemães. A partir do século XVI é que os contos começaram a ser colocados em forma escrita. O conto, enquanto gênero literário escrito, nasce atrelado ao apego em relação à cultura do medievo e é divulgado através da disseminação da imprensa. Sua teorização, porém, só se efetivará, de forma mais concreta com Edgar Allan Poe, no século XIX, que diz, dentre outras coisas, que “Se a primeira frase não se direcionou para esse efeito, ele fracassa já no primeiro passo. Em toda a composição não deve haver sequer uma palavra escrita cuja tendência, direta ou indireta, não leve àquele único plano pré-estabelecido.” (POE, 2004, p. 3).

Quanto a Clarice Lispector, mais especificamente em relação a seus contos, podemos perceber duas características básicas: a alteridade e a epifania. Há na maior parte de suas obras curtas um choque epifânico gerado a partir do estranhamento advindo do encontro do “eu” com o “outro”. De uma forma mais pormenorizada, a dialética do estranhamento ocorre a partir do encontro de seres diametralmente opostos, sendo o próprio protagonista-autor – quase sempre mulher –, na maioria das vezes, um desses seres: trata-se do encontro do humano com o animal – a barata em *A Paixão Segundo G.H.*, o rato esmagado em *Procurando Deus* ou do homem com a mulher – Ulisses e Lóri em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, Olímpico e Macabéa em *A Hora da Estrela*, além de outras várias combinações possíveis. Para S’antanna (1973, p. 203-4), contudo, focando seu olhar em *Laços de Família* e *A Legião Estrangeira*, os pares dialéticos que se repetem são quatro, classificados em dois tipos: 1) indivíduos solitários, a saber 1.1) adulto *versus* jovem; 1.2) homem *versus* animal e 2) indivíduos em comunhão, especificamente, 2.1) casais e 2.2) duplas de amigos.

Foquemos, agora, mais especificamente em *O Ovo e a Galinha*. Esse conto foi escolhido não apenas pela admiração pessoal que nos inspira. Para além disso, ele também é importante por representar um avanço de Clarice dentro de sua própria obra e por também representar, dentro de sua forma comum de desenvolvimento do enredo, essa já nomeada “dialética do estranhamento”, um aprofundamento da introspecção e da abstração (MOSEER, 2017, p. 339).

O Ovo e a Galinha, como outras obras não o fizeram, foi além de, tão só, ser inspirado no passado de sua escritora e nas reflexões subsequentes acerca dele. Esse conto, ao contrário dos outros, modificou, conseqüentemente, sua vida futura: por causa dele, Clarice Lispector foi convidada a palestrar no Primeiro Congresso Mundial de Bruxaria, onde leram uma tradução da obra.

Contudo, mesmo sendo uma obra extraordinária dentro de uma produção singular de uma escritora inovadora, *O Ovo e a Galinha* não parece ter sido exaustivamente analisado como ocorreu com outras de suas obras. Apontamos dois motivos básicos para isso: 1) o fato de tratar-se de um conto, não de um romance, sendo, assim, já

estigmatizado popularmente; 2) a própria dificuldade advinda de sua escrita complexa, rica em imagens e simbologias.

Certamente *A Hora da Estrela*, *A Paixão Segundo G.H.* e *Perto do Coração Selvagem* figuram como as produções mais analisadas e criticadas de Clarice Lispector se fizermos um recorte de suas produções longas; no caso dos contos, especificamente, destacam-se: *Amor* e *A Imitação da Rosa*, presentes na coletânea *Laços de Família*, além de *Felicidade Clandestina*, presente na coletânea de mesmo nome. Porém, *Legião Estrangeira* não figura frequentemente entre as pesquisas acadêmicas. Um dos motivos para isso pode ser o fato, também apontado por Clarice, de *A Legião Estrangeira* ter sido publicado no mesmo ano de *A Paixão Segundo G.H.*

Segundo Moser (2017, p. 339), contudo, mesmo o livro tendo sido ofuscado por *A Paixão Segundo G.H.*, ele, ainda assim, consegue unir narrativas breves inovadoras, servindo “em termos artísticos, intelectuais, espirituais”, como uma possibilidade imaginativa nova acerca de onde Clarice poderia ir depois da barata. Se *A Legião Estrangeira* como um todo parece ter escapado dos olhares da maioria do público e da crítica, *O Ovo e a Galinha* foi ofuscado ainda mais. Para esse trabalho, localizamos apenas dois trabalhos baseados, especificamente, em analisar *O Ovo e a Galinha*. São eles: *Existencialismo e Visão Existencial no Conto “O Ovo e a Galinha” de Clarice Lispector*, de Cleusa T. Suiter de Aquino e *Notas sobre “O Ovo e a Galinha”*, de Mateus Toledo Gonçalves. Todavia, as abordagens apresentadas divergem da que se fará utilizada aqui.

Contido na edição aqui usada em dez páginas, *O Ovo e a Galinha* é um dos contos mais extensos da maturidade de Clarice Lispector. Para efeitos didáticos de compreensão, dividimos o conto, todo permeado pelas meditações da narradora em primeira pessoa, em quatro partes temáticas: 1) do ovo – entre o primeiro e o décimo parágrafo; 2) da galinha – entre o décimo primeiro e o vigésimo quarto parágrafo; 3) dos agentes do ovo – entre o vigésimo quinto e o vigésimo sétimo parágrafo; 4) da narradora, agente do ovo – entre o vigésimo oitavo e o trigésimo quarto parágrafo. Embora se influenciem mutuamente, cada uma dessas partes possui, segundo nossa divisão, uma temática acentuada.

Além dessa divisão, para a confecção de nossa análises elegemos, também, hipóteses interpretativas. Sendo *O Ovo e a Galinha* um conto repleto de metáforas, queremos aqui apontar os possíveis significados de determinadas palavras que viabilizariam a apreensão do conto. Destacamos aqui quatro palavras: 1) ovo, que significaria coisa em si; 2) galinha, que significaria ser cognoscente⁴; 3) ver, que significaria conhecer.

Quanto aos acontecimentos, o conto é muito sucinto. Na esfera física, percebemos que o conto inteiro se desenrola entre três fatos: a inicial visão do ovo, o fritar dos

4 O aspecto cognoscente, além da galinha, será representado também na expressão “agente do ovo”, expressão com a qual a própria narradora se intitulará posteriormente. Ou seja, trata-se da construção de um único significado sob três expressões, uma metáfora através de três palavras carregadas de um significado.

ovos na frigideira e o chamado dos filhos para comer. Trata-se de uma obra caráter singularmente universal: não há referências geográficas ou cronológicas; tudo gira em torno da meditação sobre o ovo. Além disso, porém, na esfera mental, nos valendo da divisão exposta acima, podemos apreender o conto a partir de quatro fatos: 1) a meditação sobre as características do ovo, ou seja, da coisa em si; 2) a reflexão acerca do ser cognoscente que tenta se aproximar da coisa em si; 3) a relação que esse ser cognoscente estabelece com a coisa em si e o conhecimento gerado a partir disso; 4) reflexões existenciais acerca do indivíduo e sobre maneiras de lidar com a possibilidade de conhecimento gerada a partir de uma relação com a coisa em si.

Seguindo o viés kantiano explicitado na sessão anterior, percebe-se que, se “de manhã na cozinha sobre a mesa” ela vê o ovo e olha-o “com um só olhar” – ou seja, se ela o apreende a partir dos sentidos e das faculdades mentais –, justamente por ela carregar esse olhar limitado ela diz, “Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo”, pois o ovo, ou seja, a coisa em si não pode, por nós, ser apreendida completamente. Como nos atesta a narradora, “Ver o ovo é impossível: o ovo é supervisível como há sons supersônicos. Ninguém é capaz de ver o ovo.”: está além de nossa capacidade de apreensão sensorial e intelectual. Da coisa em si o que sempre temos é uma representação baseada em nossos sentidos e processada por nossas faculdades mentais. Outras citações durante essa primeira parte do conto corroboram com nossa alegação: “O ovo não existe mais. Como a luz de uma estrela já morta, o ovo propriamente dito não existe mais. – Você é perfeito, ovo. Você é branco. – A você dedico o começo. A você dedico a primeira vez.” (LISPECTOR, 2016, p. 303). A partir da primária meditação que, do primeiro ao segundo parágrafo, converte-se no propulsor epifânico que transforma, também, o significado da palavra, através de uma epifania na própria linguagem, fazendo “conhecer” também ser classificado como “ver”, em sentido figurado. A citação a seguir corrobora mais ainda com os pontos já expostos: “O ovo é uma coisa suspensa. Nunca pousou. [...]. Tomo o maior cuidado de não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu o entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro.” (LISPECTOR, 2016, p. 304).

Dito isso, podemos focar nossas atenções na segunda parte temática, “da galinha”. Sabemos que, mesmo não possuindo aparato sensível ou intelectual suficiente para atingir a coisa em si, nós, seres cognoscentes, nascemos em meio ao “ovo”, ou seja, do mundo “em si”: é nele que produzimos representações e habitamos. Sendo assim, como Clarice Lispector nos aponta, ainda na primeira parte do conto, “Ovo é a alma da galinha. A galinha desajeitada. O ovo certo. A galinha assustada. O ovo certo. Como um projétil parado.”, pois, como ela diz anteriormente, “O ovo é uma exteriorização. Ter uma casca é dar-se.” (LISPECTOR, 2016, p. 304). Pois, sendo impossível conhecer seu conteúdo interno de forma objetiva, resta-nos compreender sua “casca”, ou seja, sua superfície alcançável por nossos sentidos e capaz de apreensão por nosso intelecto. É como ela diz posteriormente, “Não toco nele [no ovo]. A aura de meus dedos é que vê o ovo. Não toco nele. – Mas dedicar-me à visão do ovo seria morrer para a vida

mundana, e eu preciso da gema e da clara.” (LISPECTOR, 2016, p. 304). Sendo assim, podemos perceber, enfim, que meditar sobre a coisa em si através do processo do conhecimento sempre resulta numa produção parcial, como ela nos diz a seguir, “E eis que não entendo o ovo. Só entendo o ovo quebrado [...]” (LISPECTOR, 2016, p. 308), pois, “Quanto a quem veio antes, foi o ovo que achou a galinha. A galinha não foi sequer chamada. A galinha é diretamente uma escolhida. – A galinha vive como em sonho. Não tem senso da realidade.”, e, posteriormente, “A galinha tem muita vida interior. Para falar a verdade, a galinha só tem mesmo é vida interior. A nossa visão de sua vida interior é o que nós chamamos de ‘galinha’. A vida interior da galinha consiste em agir como se entendesse. Qualquer ameaça e ela grita em espanto feito uma doida.” (LISPECTOR, 2016, p. 306-7). Portanto, sendo a coisa em si anterior ao mundo das representações, resta-nos, existencialmente, aceitar a convivência – nós, galinhas e agentes do ovo – com esse “desconhecido”, que é o ovo, resignando-os a nosso lugar menor de humanos, nosso lugar de eterno-meio da história, através do qual as misteriosas forças inomináveis da Natureza agem, se desdobrando e se convulsionando, revelando-nos a história da humanidade e do cosmos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, inicialmente como *O Ovo e a Galinha* posiciona-se na obra de Clarice Lispector enquanto uma produção já singular dentro dos outros escritos da autora. Trata-se de um aprofundamento nas características principais na escrita da autora. A epifania-visão que ocorre no início do conto a partir da visão do ovo marcada na primeira frase é o estopim para uma série de reflexões que transcorrem durante as dez páginas do conto.

Utilizando-nos de Kant na *Crítica da Razão Pura* como marco teórico, nos valem de suas reflexões, sobretudo na “Estética Transcendental” para analisarmos a obra de Lispector. Dentro de suas ideias, extraímos para esse trabalho as reflexões que versam sobre a impossibilidade de se conhecer os objetos em si mesmo, sendo o nosso conhecimento sempre representação baseadas nos sentidos e nas faculdades mentais, e nunca exatidão.

Dessa forma, prosseguimos com a análise do conto, dividindo-o em partes segundo suas temáticas. Elegemos quatro partes e atribuímos a elas os conceitos-chaves a serem discutidos no conto. Com tudo visto, percebemos como Clarice Lispector, através da metáfora do ovo e da galinha, constrói uma reflexão profunda acerca da dificuldade de compreensão da realidade devido ao jeito como podemos nos dar ao ato de conhecer. No futuro, esta pesquisa pode se desdobrar em outras que leiam e interpretem outras obras a partir deste mesmo ou de outros diversos marcos teóricos.

REFERÊNCIAS

- LISPECTOR, Clarice. O Ovo e a Galinha. In: _____. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 303-313.
- AQUINO, Cleusa T. Suiter de. **Existencialismo e visão existencial no conto” o ovo e a galinha” de Clarice Lispector**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/18125>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Abril Cultural: São Paulo, 1984.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1977..
- DELEUZE, Gilles. **Para ler Kant**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- GONÇALVES, **Notas sobre “O Ovo e a Galinha”**. Matheus Toledo. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/113333>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- MOSER, Benjamin. **Clarice**,: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- MOSER, Benjamin. Glamour e Gramática. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os Contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- POE, Edgar Allan. **Resenhas sobre Twice-Told Tales, de Nathaniel Hawthorne**. Tradução de Charles Kiefer. Bestiario, Porto Alegre, v.1, n.6, 2004. Disponível em: <<http://www.bestiario.com.br/6.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- SÁ, Olga de. **A Escrita de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANT’ANNA, Afonso Romano de. **A análise estrutural de romances brasileiros**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação, 1º tomo**. São Paulo: Unesp, 2015.

CENAS DE ESCRITA NO ÚLTIMO HERBERTO HELDER

Roberto Bezerra de Menezes

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – CAPES
Belo Horizonte – MG

RESUMO: As reflexões aqui desenvolvidas nascem do atrito salutar provocado por dois textos de Rosa Maria Martelo: “Cenas de escrita (alguns exemplos)” e “Alguém, ninguém, algo escreve? (Breve nota sobre a cena da escrita em Herberto Helder)”. Mais específica que a noção de “metapoesia”, a cena de escrita se dá na encenação do ato de escrituração, revelando de modo imagético *onde e como* esse ato se dá. Partimos da discussão proposta por Martelo e recolhemos exemplos nos últimos livros que Herberto Helder publicou em vida: *A faca não corta o fogo* (2008, 2009), *Servidões* (2013) e *A morte sem mestre* (2014), reunidos posteriormente no volume *Poemas completos* (2014).

PALAVRAS-CHAVE: Herberto Helder; Cenas de escrita; Rosa Maria Martelo; Estilo tardio.

WRITING SCENES IN THE LATE HERBERTO HELDER

ABSTRACT: The reflections developed here are born of the salutary friction provoked by two

texts by Rosa Maria Martelo: “Cenas de escrita (alguns exemplos)” and “Alguém, ninguém, algo escreve? (Breve nota sobre a cena da escrita em Herberto Helder)”. More specific than the notion of “metapoesia”, the writing scene occurs in the staging of the bookkeeping act, revealing in an imaginary way where and how this act occurs. We start from the discussion proposed by Martelo and we collect examples in the last books that Herberto Helder published in life: *A faca não corta o fogo* (2008, 2009), *Servidões* (2013) e *A morte sem mestre* (2014), reunited later in the volume *Poemas completos* (2014).

KEYWORDS: Herberto Helder; Writing scenes; Rosa Maria Martelo; Late style.

De 2009, ano em que sai a segunda versão de *A faca não corta o fogo*, conjunto de poemas que nunca teve edição sem coexistência com os poemas anteriores do autor — em 2008, precedido de uma súpula, em 2009, atado aos conjuntos anteriores sob o título *Ofício cantante* — poesia completa, em 2014, nos *Poemas completos* —, temos notícia do ensaio “Herberto Helder: o poema contínuo na primeira década do 2º milênio (preparativos)”, de Manuel Gusmão, editado na revista *Diacrítica*. É na parte final desse incontornável ensaio que encontramos a primeira referência à ideia de *cena de escrita*,

tendo em vista as datas de publicações (GUSMÃO, 2009; MARTELO, 2010, 2011). É verdade que Gusmão não desenvolve as potencialidades do termo, tarefa que Rosa Maria Martelo soube acolher e dar força com maestria. Este texto nasce, então, da provocação de Gusmão e do desdobramento de Martelo, buscando estender a busca arqueológica das cenas de escrita para as obras subsequentes de Herberto Helder.

Para Manuel Gusmão, em *A faca não corta o fogo*,

com frequência deparamo-nos com o que podemos considerar *cenas de escrita*, mas o cinema que aí fulgura não é didático; não pinta as cenas, nem se acomoda com qualquer versão do *ut pictura poiesis*, é antes a estranha combinação de uma arte da montagem e de uma outra, musical, arte da fuga ou da variação serial. (2009, p. 142)

Em seu desdobramento de Gusmão, Rosa Martelo diz que as cenas de escrita são fruto de uma dicção metaliterária, mais própria do discurso moderno e pós-moderno. Essa dicção mostra os meandros da poesia, sua constituição como questionamento de si mesma; coloca em xeque sua arquitetura e seu lugar na página, no livro, no mundo. Assim, imediatamente mais específica que a noção de metaliteratura ou metapoesia, a cena de escrita se dá na encenação do ato de escrituração, revelando *onde* e *como* esse ato se dá; mas também diz muito, de modo subjacente, da arte poética do poeta, dando a entrever os modos possíveis de sua postura com a literatura, o autor e o seu gesto escritural.

A linguagem poética, constituidora de uma cenografia, vai, com efeito, propor uma situação enunciativa para si e para a poética que a encerra. O poeta que, em posse da consciência de seus escritos, se propuser a fazer de um poema uma cena de escrita, inevitavelmente irá trazer para sua poética uma dinâmica metarreflexiva que, metaforicamente, irá funcionar como eixo articular de sua circunstância de criação literária.

Os poemas que Martelo escolheu para ilustrar suas ideias têm em comum a presença significativa da mesa, espaço onde a escrita se configura, seja ela uma mesa de café, como é o caso de Sá-Carneiro e de Mário Cesariny, seja a mesa-mundo de Jorge de Sena, ou ainda uma mesa não localizável, como a de Herberto Helder. Em todos os casos, a mesa é elemento propulsor do ato escritural e a ela se seguem outros instrumentos que circulam no campo semântico da escrita, ainda na era da tecnologia: o papel, a caneta, a mão (e, por associação, o caderno, o livro, a esferográfica, a *bic* cristal preta, as falangetas). Esses elementos carregam potencialidades para compor uma cena/imagem de escrituração e, quando associados com a presença da mesa que os apoie e os encerre, compõem também essa matéria de que emana a energia poética. É o que se vê no Herberto lá do início, d'*A colher na boca* e de *Poemacto*. No primeiro, a mesa é o espaço onde o canto se dá. Cito: "Cantar onde a mão nos tocou,/ o ombro se acendeu, onde se abriu o desejo./ Cantar na mesa, na árvore sorvida pelo êxtase./ Cantar sobre o corpo da morte, pedra/ a pedra, chama a chama – erguido,/"

amado,/ aprendido.” (2009, p. 30). No segundo, a mesa é o sustentáculo para o sonho poético que reitera a criação com a “Caneta do poema dissolvida no sentido/ primacial do poema.” (2009, p. 112): “E a mesa por baixo./ A sonhar.” (2009, p. 113). Êxtase ou sonho, é certo que a mesa não mais pode ser vista como a materialidade prática que, de maneira imparcial, oferece um mero suporte para que o escritor se ponha a trabalhar no poema. Dela, da mesa do/no poema, provém energia como das próprias palavras.

O papel, a caneta e a mão, como já eu disse, carregam potencial inferência para a visualização de uma cena de escrita. São instrumentos do ofício escritural e compõem o imaginário que se forma do escritor. Herberto Helder não abre mão desse uso. O trânsito mesa + papel + caneta □ mão é fecundo e implica o lugar do sujeito no processo escritural. Pergunto-me e aqui repito: as cenas de escrita em Herberto Helder apontam para o desaparecimento do poeta e do sujeito do poema? Todo o movimento de escrita implica o desaparecimento do poeta e do sujeito do poema? Nesse sentido, seria comum confundir a cena de escrita com a metapoética, visto que na maioria dos casos se vê a escrita a falar de si, não uma encenação do procedimento imediatamente anterior, o da escrituração, o que implicaria a presença de um sujeito, ainda que metonimicamente (mão e caneta, memória da mão, indício da mão/corpo). É nesse jogo que Martelo anuncia a “dupla visão de presença e ausência das figurações de autoria projectadas pelos poemas” de Herberto Helder. O poeta devorado pelo poema é novamente evocado como uma presença que não deve ser separada da matéria poética. É o que, em *A colher na boca*, Herberto Helder chamou de “hora teatral da posse” (2009, p. 28). Leio um trecho de Rosa Martelo:

(...) a imagem de poeta que emerge destes textos é tão irradiante e poderosa, que ele, leitor, fica preso na dupla visão de presença e ausência das figurações de autoria projectadas pelos poemas. Mesmo se a sua intensidade se apresenta sob a forma de uma solvente exposição ao nascimento do poema, mesmo se o poema «(...) devora / a mão que o escreve (...)», para usar uma formulação herbertiana, ao mesmo tempo o texto guarda (e diz guardar) uma memória dessa mão – e intensíssima. Porque, se por um lado nos mostra que algo escreve, também nos leva a conceber a figuração autoral daquele que «foi tão oficinal com as pontuações mais simples», com o «papel sobre a mesa», ou diante do caderno, escrevendo com a *bic* cristal preta (2011, p. 467)

O poema de *A faca não corta o fogo* a que Martelo faz menção coloca em cena o sujeito sentado na cadeira eléctrica, electrocutado, em transe escritural, submetido a uma força que o trespassa e funde corpo a corpo-escrita, o que lembra o curioso episódio do operário que caiu no misturador de papel e seu corpo passou a ser “integrado nas folhas de papel” (2006, p. 86), relatado de forma irônica em trecho de *Photomaton & Vox*. Essa força que se canaliza no poeta, que o toma e o entrega à morte, para se materializar em poema, como aponta Martelo, evoca uma postura romântica retrospectiva, em que a aura, o auto-aniquilamento e a transcendência se fazem presentes. Leio o poema:

bic cristal preta doendo nas falangetas,
papel sobre a mesa,
a luz que vibra por cima, por baixo
a cadeira eléctrica que vibra,
e é isto:
electrocutado, luz sacudida no cabelo,
a beleza do corpo no centro da beleza do mundo:
pontos de ouro nas frutas,
frutas na luz escarpada,
clarões florais atrás de paredões de água,
água guardada no meio das fornalhas
– isto que, sentado eu na minha cadeira eléctrica,
entra a corrente por mim adentro e abala-me,
e com perícia artífice deixa no papel
o nexo estilístico entre
o terso, vívido, caótico e doce:
e o escrito, o carbonífero, o extinto,
o corpo (2009, p. 607-8)

Nele, o corpo-poeta é abalado pela energia do poema por vir e, no papel, fica “o nexo estilístico”, composto de um “entre”, heterogêneo e anunciado com: “o terso, vívido, caótico e doce: l e o escrito, o carbonífero, o extinto, l o corpo”. Silvina Rodrigues Lopes, de outro modo e melhor, disse:

Em HH, tanto é evidente que o poema cresce da memória, como que cresce do mundo, ou que cresce da imaginação enlouquecida. É sempre um corpo que cresce, é sempre uma energia que rompe, um fluxo de linguagem que vem desterritorializar, expatriar, um sujeito que se abre a um impulso descodificador, ou melhor, que se desfaz nessa abertura. (2003, p. 77)

O crime corporal a que o autor frequentemente faz referência está associado diretamente à escrituração, como se a cada letra escrita a morte aplainasse no papel. O poder da energia que circula nas palavras é capaz de mover montanhas, de deslocar as certezas mais sedimentadas do mundo prático. Através da escrita, da palavra, as coisas “aparecem”. Curioso verbo que já denota uma visão de poética: contra a representação, contra o mundo. O poder da energia das palavras cria um sujeito, mas também é capaz de instaurar uma nova ordem cósmica, pois estão “os astros crispados pela energia das palavras” (2006, p. 32).

A força da escrita corrói a região interna desse corpo criminoso e o leva à destruição. Só é possível habitar o mundo “como uma calcinação”, em cinzas, o resto do que um dia foi esse corpo, agora remetido pelo fragmento mínimo que as cinzas evocam. Ele sugere também a pulverização do eu, do sujeito, para a criação da escrita-corpo, e as cinzas seriam esses fragmentos do sujeito que não servem para reconstituí-lo, o que lembra a imagem da mão que fere/mão ferida que Silvina Rodrigues Lopes apresenta

em sua *Inocência do devir*.

(...) o poema é poema no saber que não é uma dádiva absoluta, mas uma tensão, um conflito onde o dom não se dá como tal, mas vem pela mão que escreve, na **reversibilidade entre mão que fere e mão ferida**, o que constitui o princípio decisivo de uma experiência modelada por forças que cavam um centro contraditório – lugar de desaparecimento e lugar de onde emergem a infância, a loucura, o sonho. O gesto sacrificial transforma-se em experiência da criação.” (p. 67-68)

Retornando ao pensamento sobre as *cenias de escrita*, podemos nos perguntar: está implicada, necessariamente, a presença da mesa como espaço-suporte-energia para o ato escritural? Em alguns casos, é possível o papel (ou o caderno, que aparece em outros poemas de *A faca não corta o fogo*) assumir esse lugar, ainda que ele seja a imagem já pisada, pelos modernos e pós-modernos, do embate que é escrever? Existiria, para além das cenias de escrita elencadas por Rosa Maria Martelo, com o *onde* e o *como* desenhados, e para além “dos casos de total ausência de figuração do acto de escrita naquelas poéticas em que a impessoalidade da escrita é radicalizada”, um tipo que comporte mais explicitamente um ou outro, o *onde* ou o *como*? Parece haver casos em que o *como* ganha relevo e suplanta a necessidade de uma especificação do *onde*, justamente pelo vigor autoral que a força da escrita ganha, destituindo o poder do sujeito, mas fazendo-lhe, com tal ímpeto, participar desse ato violento que é a escrita, não mais como criminoso somente, mas também como vítima.

Convém, neste breve espaço, fazer um pequeno levantamento de poemas que acreditamos dialogar com a ideia de *cena de escrita*, de modo a verificar minimamente as hipóteses acima levantadas. Se voltarmos ao poema da *bic* cristal preta, perceberemos que a mesa funciona como o espaço onde o poeta escreve, mas é a cadeira que eletrocuta o sujeito, é ela o material condutor, junto à água, que toma o corpo que escreve ao êxtase da morte no fulgor escritural. Encontramos cena parecida em outro poema do livro, mas, desta feita, é um relâmpago que invade o corpo que escreve com a escrita, nas entrelinhas do texto:

¿mas como: um pequeno poema com um relâmpago íngreme e
[instantâneo entre as linhas,
pau puro, ar
balançado, laranja,
a mais limpa chama coada pela árvore,
e a noite devora o mundo,
e eu reluzo,
as varas requeimadas contra as grandes fábricas da água,
até à mesa onde escrevo? (2009, p. 557-558)

O sujeito reluz em decorrência da força do relâmpago que, filtrado pela árvore, chega à mesa onde o sujeito escreve e devora o mundo. Nesse caso, não se vê o sujeito eletrocutado explicitamente pelo fulgor da escrita, mas, de algum modo, se

percebe a afinidade entre as situações, agora potencializadas pela natureza do poema que guarda nas entrelinhas o “relâmpago íngreme e instantâneo”. Se no outro poema tem-se o sujeito sentado à mesa sendo eletrocutado pela energia das palavras, aqui o poema parece antecipar em certa medida o choque, não pela incerteza da ação, mas pela própria natureza inquisidora do poema, encerrado pelas interrogações à Helder e, portanto, colocando essa ação em devir, potência sugestiva da poesia. Com a sugestão, a criação. Criação encetada pelo dom do poeta de fazer incidir no papel a luz “abruptíssima”, capaz de nos fazer ver “a rosa irrefutável” (2009, p. 556) do poema. Ao poeta cabe habitar “durante uma espécie de eternidade | o clarão” (2009, p. 593), transmutando-se o amator na coisa amada, indistintos no excesso de luz e de energia. O poder inoperante do poema toma o poeta e o leva a essa zona de indiscernibilidade espaciotemporal, zona de “arrebato” (2009, p. 594).

A tomada da figura do escritor se dá pela potência da escrita e ao poeta resta ler/ver não aquilo a que pensou ter escrito, mas a matéria que se mostra no papel, fruto de uma ação que buscou por sobre a mesa um tempo vazio e que dela adveio a “frase cheia | de atmosfera”, não parece se limitar ao intentado: “e no tamanho da luz no papel, na mesa, agora, leio | a concordância do que não era, as colinas | desses dias trémulos e entreabertos, | e a madeira soprada: colinas | escritas, potentes, exímias, amarelas” (2009, p. 601). O sujeito, agora espectador, reafirma a força da escrita e da linguagem, que supera o real e a recordação do real.

Em outro poema, Helder dá continuidade à encenação da *bic* cristal preta a encher o caderno de uma língua nativa, o idioma que vê o copo de água não enquanto objeto, mas ser de linguagem, criado do “caos | dos dicionários”:

e há um nó interno requeimado, um nó semântico, e um calafrio
trespassa a bic preta, e em nativo escrevo
a música de ouvido,
e o ar que está por cima enche
todo o caderno,
e equilibram-se
o copo sobre a toalha, transparência, plano de água,
e dedos e papel e script e trémula superfície da memória,
tudo passado a múltiplice e ardente (2009, p. 605-606)

Do mesmo modo, há algo que atravessa o corpo do poeta e toma a *bic* para a escrita. Aqui, há ainda a insinuação de uma língua nativa, como que destituída do poder de comunicar que a linguagem ordinária conserva. Sua potência é outra: uma música de ouvido ardente, a queimar o que antes era superfície da memória. Agora “múltiplice e ardente”, o equilíbrio se desfaz. A mesa, antes suporte para o poeta, é indiretamente mencionada pela toalha, agora suporte para o copo de linguagem, aquele capaz de “ensinar” quando em idioma. A aprendizagem, no entanto, não é da ordem do entendimento, pois o “nó semântico” ali está a encher de ar o caderno.

Encontramos outra cena de impacto no segundo poema de *A morte sem mestre*. Nele, o sujeito poético está a tirar com navalha o nome da madeira, com a mão sangrando no processo, misturando letra e sangue, sangue e seiva, no trabalho do poeta, essa espécie de artesão talhando a madeira em busca do nome, de um idioma singular:

o teu nome novo, comecei eu a tirá-lo com uma navalha da madeira grossa,
e nunca mais saía a única letra até dentro,
a primeira, e já toda a mão me sangrava
com o talho à volta dos dedos,
e a letra e o melhor do meu sangue e a seiva
metiam-se pela ferida como se ela mesma fosse
o meu trabalho apenas,
sangue que escorria pulso abaixo e me escoava:
a própria lavra da escrita –
oh quando arranjarei mão que alcance em sangue e força
o fundo final desse começo de ti,
nome terreno,
isso: coisa amada tanto quanto o alvoroço mortal deste fim de idade:
será que nenhum poder me devasta ainda? (2014, p. 8)

Nessa cena de escrita, a caneta foi substituída pela navalha e o papel pela madeira. O ofício, entretanto, continua sendo corporal. É com o corpo que a escrita se dá, na mistura da seiva e do sangue. Importa muito mais a ferida que a talho final, o do nome. Sem a mão que fere e é ferida, para lembrar o gesto sacrificial de que Silvina R. Lopes falou, não há escrita e não há sangue, portanto nada escorre do corpo e nada entra no corpo. A mão, metonimicamente representando o corpo do poeta sacrificado, é desprezada como se não fosse capaz de alcançar esse nome/idioma, “o fundo final desse começo de ti, | nome terreno”. Nota-se, pois, que, nesse caso, a cena de escrita se ocupa mais em mostrar o *como* a escrita se dá, sem especificamente se deter na encenação do *onde*, apesar de remeter, por associação, ao campo semântico que envolve a madeira, como a própria mesa. Sendo mesa, essa madeira indicia outro aspecto insólito do poema: a ausência da folha, mesmo que em branco. Esse nome, assim, não cabe no papel, mas talvez possa vir a figurar na mesa/mundo.

No penúltimo poema do mesmo volume, a mesa aparece como o lugar do caos e da esterilidade. Nela, nada faz sentido para o poeta. O relâmpago que noutra poema conduzia energia para o transe escritural, agora volta e provoca a desordem que, implacavelmente, toma o poeta; só lhe resta os “quase” acontecimentos, impotente diante do relâmpago: “folhas soltas, cadernos, livros, montões inexplicáveis, e cada vez que lhes toco fica tudo mais caótico e não descubro nada,/ às vezes procuro apenas uma palavra que algures na desordem estava certa,/ nos âmagos e umbigos da alma:/ brilhava,/ uma vez encontrei um relâmpago, e quase morri de assombro,” (2014, p. 55). Mesmo quando o transe se vai, ao poeta fica a tarefa de transpor o caos

para o papel, sentado, diante de “livros, folhas soltas, cadernos, etc.”. Perdeu, pois, a autoridade que poderia por ordem no caos e deve seguir a singularidade desse caos.

Os poucos e rápidos exemplos destacados servem para mostrar que, em Herberto Helder, as cenas de escrita estão comumente atreladas à encenação da linguagem. Elas não estão, assim, na dependência de uma encenação do sujeito de escreve, muito menos de um emparelhamento com o sujeito empírico. Antes, ele é sujeitado pela escrita, refém de seu poder inoperante de criação. Em muitos casos, somos levados a visualizar, ainda que a partir do caos metafórico de Helder, *como se dá a escrituração*. As referências espaciais ficam em segundo plano, servindo apenas como elemento constituidor do ato e da cena.

REFERÊNCIAS

GUSMÃO, Manuel. Herberto Helder: o poema contínuo na primeira década do 2.º milênio (preparativos). In: **Diacrítica**, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, nº 23, 3ª série, 2009. p. 129-144.

HELDER, Herberto. **A morte sem mestre**. Porto: Porto Editora, 2014.

HELDER, Herberto. **Ofício cantante**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

HELDER, Herberto. **Photomaton & vox**. 4ª Edição. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

LOPES, Silvina Rodrigues. **A inocência do devir**: ensaio a partir da obra de Herberto Helder. Lisboa: Edições Vendaval, 2003.

MARTELO, Rosa Maria. Cenas de escrita (alguns exemplos). In: _____. **A forma informe**: leituras de poesia. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010. p. 323-343.

MARTELO, Rosa Maria. Alguém, ninguém, algo escreve? (Breve nota sobre a cena da escrita em Herberto Helder). In: MORUJÃO, Isabel. SANTOS, Zulmira (Org.). **Literatura culta e popular em Portugal e no Brasil**: Homenagem a Arnaldo Saraiva. Porto: Edições Afrontamento, 2011. p. 462-468. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10410.pdf>

EU, TU E NÓS: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E LITERÁRIAS EM A QUEDA DO CÉU: PALAVRAS DE UM XAMÃ *YANOMAMI*

Juliana Almeida Salles

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Letras
Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: O presente trabalho, uma vertente de minha pesquisa de doutorado, busca analisar questões identitárias e de gênero literário no relato de vida indígena *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), de Davi Kopenawa e Bruce Albert. Por se tratar do relato do xamã Kopenawa, a obra possui particularidades que me levam a discutir um dos eixos de minha pesquisa: o gênero em que esta obra se insere. A difícil compreensão e conceitualização do gênero provém da inovação na relação entre aquele cuja vida é contada e aquele que a escreve.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura indígena; escrita de si; alteridade; *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*.

I, YOU AND WE: IDENTITY AND LITERARY ISSUES IN THE FALLING SKY: WORDS OF A *YANOMAMI SHAMAN*

ABSTRACT: The present article, a branch of my doctoral thesis, aims at analysing both identity and literary issues in the indigenous life narrative *The Falling Sky: Words of a Yanomami Shaman*

(2013), by Davi Kopenawa and Bruce Albert. As it concerns an indigenous life narrative by shaman Kopenawa, this literary work has some particularities that lead me to the discussion of its genre – one of the axes of my research. The difficulties in understanding and conceptualizing its genre derives from the peculiarities on the relationship between the one whose life story is being told and the one that writes it down.

KEYWORDS: Indigenous literature; self-writing; alterity; *The Falling Sky: Words of a Yanomami Shaman*.

1 | INTRODUÇÃO

O relacionamento entre *eus* e *outros* parece ser marcado por uma hierarquia implícita na qual aqueles são valorizados e favorecidos biológica, social e culturalmente em detrimento destes. O *outro*, em termos gerais, é alguém concebido separadamente do *eu* e cuja existência é crucial para a definição do que seria “normal” (ASHCROFT *et al.*, 2009, p. 154). Porém, no campo dos estudos pós-coloniais, o *outro* implicitamente trata da primazia e naturalidade do *eu*, e, conseqüentemente, de sua cultura e visão de mundo “privilegiadas” (ASHCROFT *et al.*, 2009, p. 155). Contudo, quando o indivíduo comumente tido como *outro* ocupa o posto tradicionalmente destinado ao

eu, é possível perceber que tal dicotomia é um construto discursivo.

A produção do discurso em toda sociedade, é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm como função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade” (FOUCAULT, 2011, p. 9). Visto como um discurso produzido, o *outro* e tudo o que a este se refere foram criados e utilizados como instrumentos para atender necessidades diversas.

Já no século XV, o discurso de Cristóvão Colombo refere-se a indígenas americanos como canibais. A fim de justificar sua incumbência de levar o “melhor” do mundo civilizado aos povos bárbaros, os colonizadores, convenientemente, disseminaram a imagem do índio selvagem, ignorante e preguiçoso. Calcado numa espécie de “destino manifesto” europeu, a concepção dos que chegavam à América foi inculcada no ideário da população do velho continente com o intuito maior de legitimar a violenta repressão e extermínio destes *outros* durante o processo de colonização nas Américas.

Carmen Nocentelli-Truet (1999) faz uma breve análise do discurso canibal no século XVI e assegura que autores como Peter Martyr, Francisco López de Gómara, e posteriormente, Jean de Léry e Michel de Montaigne contribuíram para esta missão civilizatória europeia. Nocentelli-Truet parte da análise do discurso canibal para investigar como seu emprego pôde afetar/distorcer identidades comunais – sobretudo junto aos *Caribs* e Tupinambás, dois grupos americanos que possuíam práticas antropofágicas.

Os objetos de análise do discurso canibal do século XVI foram dos franceses Jean de Léry, *Histoire d'un Voyage fait en la terre du Brésil* (1578), e de Michel de Montaigne, *“Des Cannibales”* (1580). Apesar de ambos os textos trazerem representações da cultura indígena, Nocentelli-Truet esclarece que estes dois autores estão profundamente preocupados com a política francesa de sua época, e não com tipo algum de sensibilidade proto-antropológica. Montaigne, por exemplo, apropriou-se do tropo canibal, que foi prontamente transformado em instrumento ideológico a serviço da ideia emergente de estado-nação secular – uma vez que esta promovia a revisão do conceito de nacionalidade e afiliação religiosa, consequentemente separando estas duas esferas (cf. NOCENTELLI-TRUET, 1999, p. 95). Montaigne, então, agrega um novo sentido ao tropo canibal através de sua versão de um canto entoado pelas vítimas dos indígenas antropófagos – cujas práticas eram anteriormente vistas como ritualizadas e exógenas –, transmutando e condenando os nativo-americanos perante a sociedade europeia. O canto deixaria implícito que inimigos das tribos, ao serem ingeridos, levariam consigo restos de indígenas consumidos anteriormente após terem sido vencidos em batalhas. Portanto, deglutir a vítima não seria simplesmente um ritual, e sim um ato canibal, já que ao ingerir o inimigo, necessariamente, o indígena ingeriria também um dos seus.

Pelo menos desde o século XV, o discurso canibal vem sendo manipulado,

ratificando simbolicamente que o *outro* é, de fato, bastante diferente do *eu* e portador de características outras que se assemelham e distanciam deste *eu*, conforme convém aos que detêm o poder. Foucault assevera que o discurso que zela pela verdade não é mais o desejável, pois não está necessariamente ligado aos que exercem o poder (cf. FOUCAULT, 2011, p. 8-9). Ditado pelos poderosos, o discurso canibal criou raízes profundas na cultura Ocidental.

Nos dias atuais, a separação *eu* e *outro*, longe de estar extinta, ocorre de maneiras diferentes e em diversos contextos. Já no século XXI, o ativista e xamã yanomami Davi Kopenawa e o etnólogo francês Bruce Albert subvertem a concepção ocidental de *eus* e *outros*, uma vez que, em sua obra, um eu-indígena conta sua história, que apesar de narrada em primeira pessoa, esconde um redator, um outro eu (branco não-indígena). No relato de vida de Kopenawa, *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), o indígena, comumente concebido sob o discurso canibal, toma a palavra e fala de seu povo para alertar as pessoas de que as profecias yanomami podem, de fato, tornarem-se realidade.

2 | A IDENTIDADE INDÍGENA E O OUTRO

Ao considerar a identidade do *eu* impresso nas páginas de *A queda do céu*, percebe-se sua peculiaridade. Diferentemente do sujeito do iluminismo, de Stuart Hall – cuja identidade era una e fixa (cf. HALL, 2006) –, a representação de Kopenawa sofre influências e transforma-se ao longo da obra. Assim como o sujeito pós-moderno, este indivíduo mostra-se como uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13), assumindo diferentes identidades em diferentes momentos, sendo confrontado por uma multiplicidade desconcertante de possibilidades com as quais poderia identificar-se ao longo de sua existência.

Hall aponta que já na modernidade tardia, havia evidência do que viria a acontecer na pós-modernidade. O dito “deslocamento” (HALL, 2006, p. 34) do sujeito ocorre, segundo o teórico jamaicano, devido a influências de avanços na teoria social e ciências humanas na segunda metade do século XX. O pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, os trabalhos do linguista Ferdinand Saussure e do filósofo francês Michel Foucault, assim como o impacto do feminismo são fatores cruciais para esta mudança de paradigma. A identidade pós-moderna, portanto, parece ser a que melhor representa a individualidade de Davi Kopenawa.

O xamã não possui apenas uma identidade indígena yanomami fixa e imutável, mas transita pela cultura branca¹ e apresenta diferentes facetas de seu *eu* quando necessário. O seu nome é um exemplo bastante representativo destas influências:

¹ Aqui o termo *branca(o)* refere-se àqueles não-indígenas, e não simplesmente a uma classificação racial.

[A] gente de *Teosi*². Foram eles que me nomearam “Davi”, antes mesmo de meus familiares me darem um apelido, conforme o costume dos nossos antigos. Os brancos me disseram que esse nome vinha de peles de imagens em que estão desenhadas as palavras de *Teosi*. É um nome claro, que não se pode maltratar. Fiquei com ele desde então. [...] Meu último nome, Kopenawa, veio a mim muito mais tarde, quando me tornei mesmo um homem. Esse é um verdadeiro nome yanomami (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 70-1, itálicos do autor).

Percebe-se, portanto, a confluência de culturas em um só indivíduo: Davi Kopenawa leva consigo um nome não-pertencente à sua cultura e outro que corresponde intrinsecamente a ela, ou seja, um nome não-indígena e um yanomami.

Não apenas o nome do xamã serve para caracterizá-lo. Ser capaz de transitar tanto pela cultura branca quanto pela indígena (e traduzi-las) também é bastante significativo. Davi Kopenawa, ainda jovem, tornou-se intérprete da Funai – o que lhe atribuiu não só o prestígio esperado para sua futura função de xamã perante o grupo, mas também uma posição estratégica na perspectiva de seu sogro, Lourival. Para evitar que seu povo sofresse ainda mais com os desmandos de chefes do posto da Funai mais próximo, Lourival utilizava o conhecimento de Kopenawa para diminuir a prepotência daqueles que vinham administrar esta agência. Como resultado desta estratégia, Kopenawa garantia aos yanomami vantagens materiais sem que precisassem submeter-se a administradores inconsequentes. Por ser capaz de se mover entre culturas, isto é, por ser um indivíduo que tenha sido deslocado geograficamente – e, por isso, apto a transpor fronteiras culturais –, por ter aprendido a falar ao menos duas línguas e habitar ao menos duas culturas, Kopenawa pode ser considerado um “homem traduzido” (HALL, 2006, p. 89).

Em *A Queda do Céu*, é possível encontrar a seguinte definição: “‘Yanomami’ é uma simplificação do etnônimo *Yanomami tēpē* (que significa “humanos”), utilizado como autodesignação pelos membros do ramo ocidental desse grupo ameríndio” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 553, itálicos do autor). A partir desta explicação, podemos perceber que os Yanomami ocidentais não se declaram outros, diferentes, selvagens. Pelo contrário, a aceção da palavra atesta sua autodenominação como seres humanos, entendendo que compartilham das mesmas características de outros povos, sejam eles compostos de indivíduos indígenas ou não-indígenas.

Ademais, com base em seus mitos de criação, os Yanomami ampliam sua noção do que é humano (e indiretamente desvelam a limitada compreensão dessa palavra pela cultura branca) ao compreenderem os animais como tais:

No entanto, no primeiro tempo, todos fazíamos parte da mesma gente. As antas, os queixadas e as araras que caçamos na floresta também eram humanos. É por isso que hoje continuamos a ser os mesmos que aqueles que chamamos de caça, *yaro pē*. [...] Apesar disso, aos olhos deles [as caças], continuamos sendo dos deles. Embora sejamos humanos, eles nos chamam pelo mesmo nome que dão a si mesmos. Por isso acho que nosso interior é igual ao da caça, mesmo se atribuíssemos

2 *Teosi* refere-se a Deus, portanto “gente de Deus”, mais especificamente, os missionários.

a nós mesmos o nome de humanos, fingindo sê-lo. Já os animais nos consideram seus semelhantes que moram em casas, ao passo que eles se veem gente da floresta. Por isso dizem de nós que somos 'humanos caça moradores de casa!' (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 473, itálicos do autor)

Para os Yanomami, o fato de ser animal não faz dele uma criatura diferente, tampouco outra. Seus mitos de criação revelam uma forte interdependência entre todos os elementos da natureza, sejam estes humanos, animais, recursos naturais ou plantas. Desta forma, para este povo, não só os animais, mas também a água e a floresta têm vida: “A floresta está viva, e é daí que vem sua beleza. Ela parece sempre nova e úmida, não é? [...] [A] água também está viva. É verdade. Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, ela está bem viva” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 468). Todos os componentes da natureza, neste sentido, compartilham atributos, e são tão humanos quanto nós mulheres e homens.

Ainda que tudo o que compõe a natureza seja categorizado, segundo os Yanomami, como humano, os brancos particularmente são compreendidos como “outra gente” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 386), outros humanos: eles não entendem as palavras de *Omama*³, pois só sabem fabricar máquinas, papel e gravadores (cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 201); e são um povo que tem “paixão pela mercadoria” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 406). *A Queda do Céu*, ao tratar dos mitos de criação yanomami, faz referência à criação dos brancos como sendo à parte e posterior à das criaturas da floresta. Diferentemente dos indígenas, os brancos são aqueles diferentes por suas ideias e práticas: “Esses brancos só pensam em cobrir a terra com seus desenhos, para fatiá-la e acabar nos dando apenas uns poucos pedaços, cercados por garimpos e plantações. Depois disso, satisfeitos, vão declarar: ‘Eis sua terra. Fiquem satisfeitos, nós a estamos dando a vocês!’” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 328). O principal argumento do relato de Kopenawa⁴, inclusive, é que os homens brancos estão destruindo tudo aquilo que ainda vive.

Apesar de poder ser concebido como um indivíduo, o eu da narrativa, por conta dos costumes de seu povo, entende que toda forma de vida na natureza é interligada e interdependente: a existência de um ser vivo depende da existência de outro(s). Esse compromisso identitário problematiza a discussão da individualidade deste eu, principalmente porque o relato de sua vida está submetido a um outro indivíduo – o redator, Bruce Albert.

3 | IDENTIDADE E GÊNERO LITERÁRIO

Quanto ao gênero no qual se encaixa, *A queda do céu* é um livro de difícil conceitualização. O etnólogo franco-marroquino Bruce Albert, o redator, atesta que o livro é “ao mesmo tempo relato de vida, autoetnografia e manifesto cosmopolítico”

3 Demiurgo yanomami.

4 A principal questão deste relato é a iminente queda do céu. Isto acontecerá porque a natureza entrará em colapso após exploração irresponsável de seus bens pelos não-indígenas.

(KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 45). A obra une uma breve síntese a respeito dos yanomami que habitam o Brasil, seguida da biografia de Davi Kopenawa, “autor das palavras que constituem fonte viva deste livro, bem como algo do percurso do autor destas linhas, que buscou restituir seu saber e o sabor em forma escrita” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 43-4). Esta colaboração especial é acrescida de um prefácio, de Eduardo Viveiros de Castro, dois prólogos e dois posfácios de ambos os autores (o das palavras e o das linhas) que contribuem bastante para o entendimento inicial sobre o teor de especificidade que engloba a obra: as palavras do xamã Kopenawa foram gravadas e, posteriormente reproduzidas, coletadas e transcritas na língua yanomami. Bruce Albert, reordenou o relato e finalmente escreveu-o em francês.

Apesar da dinâmica gravação-transcrição-tradução, Albert afirma que *A queda do céu* não é uma etnobiografia. Por não ter sido uma obra motivada e remodelada por um “redator fantasma” seguindo seu projeto documental (cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 50), a obra não se encaixa em moldes de gênero tradicionais. Nem nos cânones autobiográficos ocidentais nem nos yanomami⁵ encontra-se tal particularidade, pois:

Os relatos dos episódios cruciais de sua vida mesclam inextricavelmente história pessoal e destino coletivo. Ele [Davi Kopenawa] se expressa por intermédio de uma imbricação complexa de gêneros: mitos e narrativas de sonho, visões e profecias xamânicas, falas reportadas e exortações políticas, autoetnografia e antropologia simétrica. Além disso, este livro nasceu de um projeto de colaboração situado na interseção, imprevisível e frágil, de dois universos culturais. Sua produção, oral e escrita, foi portanto constantemente atravessada pelas visadas discursivas cruzadas de seus autores, um xamã yanomami versado no mundo dos brancos e um etnógrafo com longa familiaridade com o de seus anfitriões (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 50-1).

Ao invés de dar forma a uma mera tradução permeada por comentários linguísticos e etnográficos, Bruce Albert, no *postscriptum* intitulado “Quando eu é um outro (e vice-versa)”, declara que o caráter do relato e do relacionamento com o xamã forçaram a narrativa a rumar de maneira diferente (cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 536). E quanto à sua posição na narrativa, o etnólogo alega ter visado a posição de “redator discreto’ mais do que ausente” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 536), sem que isso apagasse a mediação entre as duas partes envolvidas. De fato, ao longo da narrativa, percebe-se a presença clara de um só “eu” – Davi Kopenawa: “Eu sonhava sem parar naquela época, por isso me tornei bom caçador. Agora, já não sou tão bom. Trabalhei demais com os brancos na floresta e eles me fizeram comer minhas próprias presas muitas vezes. Isso me fez perder a habilidade na caça” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 99). Apesar do desejo de discrição de Albert afastar *A queda do céu* do gênero etnográfico tradicional, a existência de peritexto, que explica e detalha a experiência pessoal e profissional de Albert, faz com que a obra se aproxime dessa tradição.

5 Os cânones autobiográficos yanomami, segundo Bruce Albert, compor-se-iam basicamente de relatos de vocação xamânica ou narrativas de itinerários migratórios (cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 610).

O “eu” que perpassa a narrativa do xamã yanomami remete claramente a Kopenawa, à sua vida e suas experiências. Mas mesmo tendo alegado ser discreto, Albert defende que ele também está incluído no pronome. Segundo o etnólogo, há um empenho para que os dois tornem-se um só dentro da obra, de forma colaborativa, o que desconstrói o significado tradicional do vocábulo “eu”. A partir desta linha de pensamento, o redator prossegue defendendo que:

[...] seria também possível argumentar que a desconfiança em relação ao duplo “eu” das heterobiografias na primeira pessoa não passa de um falso problema, já que pressupõe uma ilusória possibilidade de total transparência entre o “eu” narrador e o “eu” redator. Ora, tal coincidência não se verifica nem mesmo nas autobiografias stricto sensu, em que o “eu” da memória a respeito de quem se escreve sempre estarão inevitavelmente dissociados. De modo que o relato de vida, em colaboração ou não, sempre implica uma certa multiplicidade de “eus”, pois, como sublinha com muita justeza Philippe Lejeune, “quem escreve é sempre muitos, mesmo sozinho, mesmo que escreva a respeito da própria vida” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 538, aspas do autor).

A partir daí, pode-se atribuir ao pronome de primeira pessoa múltiplas facetas. No relato de vida do xamã, a cada aparição do vocábulo, haveria mais que dois autores incutidos, haveria também múltiplos outros que habitariam cada um deles.

Esta ressignificação do “eu” na narrativa possui também um outro lado: o “eu” indígena. Davi Kopenawa possui experiência no trato com os brancos e com sua cultura. Nesta convergência de influências culturais, o indígena trata de si, trazendo relatos de sua infância, adolescência e vida adulta conforme esperado em um relato de vida. Porém, também – e principalmente – trata da ecologia sob a perspectiva xamânica e política. Para Kopenawa, *Omama* foi o real criador da ideia de ecologia, pois ensinou suas criaturas a viver na floresta sem destruí-la (cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 480). Os humanos, os animais, os *xapiri*⁶ e todo o resto que existe na floresta nasceram e cresceram na ecologia, mas os brancos parecem só ter entendido seu significado quando já haviam devastado parte dela. E então, passaram a utilizar o termo. Além das referências pessoais esperadas para uma obra como esta, o saber cosmológico do xamã – assim como sua identificação com o meio-ambiente – também estaria incluído em cada aparição do pronome de primeira pessoa.

Albert acrescenta a presença de duas outras vozes por trás deste narrador: os mestres de Kopenawa. Além de serem personagens do relato da vida do indígena, tanto seu padrasto quanto seu sogro foram figuras paternas e mentores do narrador. O primeiro, um suplente de seu pai, foi o primeiro a reconhecer e a incentivar a vocação xamânica do jovem Kopenawa:

No dia seguinte, perguntava a meu padrasto: “De quem é a casa debaixo do rio que eu vi no meu sono? Era tão bonita, gostaria de ter ficado admirando-a por mais tempo”. Ele então me explicava com gentileza: “Você foi à casa onde o sogro de *Omama* vive com os espíritos peixe, os espíritos jacaré e os espíritos sucuri.

6 Os *xapiri* seriam espíritos.

Os *xapiri* estão começando a querê-lo de verdade. Mais tarde, quando você se tornar adolescente, se quiser conhecer o poder da *yãkoana*, abrirei de verdade os caminhos deles para você” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 93, itálicos do autor).

O segundo, pai de sua esposa, mostra-se crucial para a formação do xamã Kopenawa – principalmente por causa da orientação dada para que o genro concebesse toda a sua posição xamânica perante o mundo dos brancos. A importância deste mentor em especial é tão grande que há, na seção de fotografias na parte central de *A queda do céu*, uma página inteira dedicada à imagem do grande homem da comunidade de *Watoriki*. Apenas após a imagem do sogro é que há fotografias do próprio Davi Kopenawa.

Além da multivocalidade do “eu” na narrativa, outra diferença cultural que também contribui para a difícil conceptualização de gênero, é a concepção yanomami da primazia da palavra falada. Diferentemente da cultura branca ocidental, os yanomami prezam a fala em detrimento da escrita, e a perenidade, para este povo, encontra-se não na escrita, mas na fala: nas histórias, mitos e ensinamentos transmitidos oralmente. Além disso, o aspecto perene da oralidade mantém-se nos próprios ensinamentos:

As palavras dos *xapiri* são tão incontáveis quanto eles mesmos, e nós as transmitimos entre nós desde que *Omama* criou os habitantes da floresta. Antigamente, eram meus pais e avós que as possuíam. Eu as escutei durante toda a infância e hoje, tendo me tornado xamã, é minha vez de fazê-las crescer em mim. Mais tarde, vou dá-las a meus filhos, se quiserem, e eles vão continuar fazendo o mesmo depois que eu morrer. Desse modo, as palavras dos *xapiri* não param de se renovar e não podem ser esquecidas. Só fazem aumentar de xamã em xamã. Sua história não tem fim. Seguimos hoje o que *Omama* ensinou a nossos antepassados no primeiro tempo. Suas palavras e a dos espíritos que ele nos deixou continuam conosco. Elas vêm de uma era muito remota, mas nunca morrem. Ao contrário, crescem e vão se fixando uma atrás da outra dentro de nós, de modo que não temos necessidade de desenhá-las para lembrá-las. Seu papel é o nosso pensamento, que desde tempos muito antigos se tornou extenso como um grande livro que nunca acaba (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 508, itálicos do autor).

E é na propagação destas histórias que se dá a “História tradicional” yanomami e a consolidação de sua cultura.

A escrita, mesmo sendo desnecessária para os yanomami, é a motivação principal de Davi Kopenawa para este relato. Tanto no prólogo de Albert quanto no de Kopenawa, pode-se ler que, por ser “versado na cultura branca” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 51), o autor das palavras desejava que a escrita ocorresse de modo a alcançar o maior número de pessoas possível. O prólogo de Bruce Albert menciona a motivação do seu companheiro:

Num momento crítico de sua vida e da existência de seu povo, Davi Kopenawa resolveu, em função de meu envolvimento intelectual e político junto aos Yanomami, confiar-me suas palavras. Pediu-me que as pusesse por escrito para que encontrassem um caminho e um público longe da floresta (KOPENAWA; ALBERT,

Kopenawa, no prólogo subsequente, intitulado “Palavras dadas”, apenas ratifica a fala do etnólogo: “Você desenhou e fixou essas palavras em pele de papel, como pedi. Elas partiram, afastaram-se de mim. Agora desejo que elas se dividam e se espalhem bem longe, para serem realmente ouvidas” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64).

Para fazer suas palavras chegarem aos não-indígenas, Kopenawa utiliza seus conhecimentos sobre o mundo dos brancos para atingir seus objetivos. Apesar de alegar que apenas as palavras de *Omama* deixam-se ouvir claramente, o xamã aprendeu um pouco da língua do branco, ou como ele mesmo coloca, aprendeu a “imitar” (cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 288) a fala dos brancos. Devido às suas viagens para fora da floresta, Kopenawa foi capaz de pensar sobre a situação dos indígenas e em como chegar até o povo que possui palavras sobre *Teosi*, sobre as mercadorias, mas não são tão sábios quanto julgam ser – tanto que estão destruindo recursos naturais (cf. KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 509). Para tal, o xamã percebeu a perenidade da escrita (cf. BENNINGTON, 1996, p. 44) e sua conseqüente inumanidade (cf. BENNINGTON, 1996, p. 47):

Muito tempo depois de eu já ter deixado de existir, elas continuarão tão novas e fortes como agora. São essas palavras que pedi para você fixar nesse papel, para dá-las aos brancos que quiserem conhecer seu desenho. Quem sabe assim eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito? (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64-6)

A queda do céu é uma obra de autoria dupla, de caráter autobiográfico, mas de difícil definição. Independente do gênero ao qual pertence, o autor das palavras demonstra apoiar e concordar com o resultado da escrita pelo outro autor: Kopenawa entrega a palavra para ser escrita e passada adiante por Albert. A peculiaridade dos “eus” que compõem as narrativas também contribui para a desconstrução de padrões tradicionais: Kopenawa traz uma bagagem muito mais ampla de ecologia e da coletividade de seu povo. *A queda do céu*, conforme afirma Claude Lévi-Strauss na epígrafe, é baseada nos termos de uma “metafísica que não é a nossa”, desconstruindo concepções do mundo não-indígena, como as de gênero literário e a de individualidade. Os cânones autobiográfico e etnográfico parecem não comportar todas as peculiaridades do relato de Kopenawa, e, uma das razões para esta indefinição é a noção de indivíduo indígena.

REFERÊNCIAS

ASHCROFT, Bill, *et al.* **Post-colonial studies: the key concepts**. Nova Iorque: Routledge, 2007.

BENNINGTON, Geoffrey. **DerridaBase**. Em: BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. P. 11-217.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NOCENTELLI-TRUET, Carmen. "Consuming Cannibals: Léry, Montaigne, and Communal Identities in Sixteenth-Century France". Em: ROCHA, João Cezar de Castro; RUFFINELLI, Jorge (eds.).

Anthrophagy today? Antropofagia hoje? ?Antropofagía Hoy? Antropofagia oggi? Nuevo Texto Crítico, Ano XII, Número 23/24, Janeiro-Dezembro 1999, p. 93-114.

TRANSFIGURAÇÃO E SILÊNCIO EM AVALOVARA, DE OSMAN LINS

Martha Costa Guterres Paz
(UFRGS)

RESUMO: O desenrolar do enredo em *Avalovara* revela um cuidadoso movimento de personagens e de cenas entremeadas de sons, em que a transformação ascendente interna de seus protagonistas se contrapõe à ascensão, à estagnação e à decadência da maior parte dos demais personagens do romance. O contraste entre realização e destruição faz parte do rol de oposições que enriquecem a obra de Osman Lins. O autor transporta o leitor para mundos paralelos em que a busca pela perfeição, conduzida pelo pássaro que dá o nome à obra literária e representada pela transfiguração para a unidade entre homem, mulher e cosmos, contracenava com o mundano. Tanto quanto as múltiplas sonoridades presentes na narrativa, o silêncio envolve os personagens em seus momentos de angústia, de medo, de resignação e de torpor assim como nos sublimes instantes da unificação e de domínio final das palavras, portanto, dos sons do mundo. Lins, em uma de suas entrevistas constantes no Evangelho da Taba, demonstra uma certa proximidade com a filosofia tântrica indiana, com toda sua complexa prática de purificação e de realização espiritual. A linha narrativa em *Avalovara* mostra traços da ascese mística empreendida pelos yogues

tânicos rumo à unificação com o todo cósmico, representada simbolicamente, no romance, pela fusão dos protagonistas entre si e com o tapete misterioso. John Cage procura provar a inexistência do silêncio absoluto, ressaltando, entretanto, a mudez interna, associada ao estado de alerta, como meio para ouvir os sons do próprio corpo. O músico e compositor canadense Raymond Murray Schafer vai mais longe e destaca a necessidade de submergir nos reservatórios de quietude interior para restaurar a tranquilidade espiritual. O silêncio transcendental, mencionado com ênfase no final do romance, é o ápice de toda a trajetória de Abel e da Inominada. Este artigo procura mostrar as correlações entre o som e silêncio com os momentos finais da incansável busca dos amantes e as possíveis associações com o sagrado impregnado na tradição oriental do tantrismo.

PALAVRAS-CHAVE: Silêncio. *Avalovara*. Cage. Schafer.

1 | INTRODUÇÃO

É impossível desconsiderar dois aspectos fundamentais que se desenvolvem paralelamente ao longo da linha narrativa de *Avalovara* e que concedem ao romance uma de suas caracterizações mais importantes: o contraste entre o sacro e o profano. De um modo

mais amplo a contraposição de opostos é uma tônica que permeia todas as cenas da obra de Osman Lins com uma dinâmica que perpassa todos os personagens e suas histórias. Silêncio e som se revezam dando colorido, movimento e expressividade aos momentos temáticos de cada personagem. Também identificam trajetórias diferenciadas, uma delas no sentido de uma transfiguração existencial rumo a um paraíso, a uma realização espiritual, a uma unificação com o todo representada simbolicamente pela obediência do domínio absoluto das palavras, ou seja, do conhecimento transcendente. Já no sentido reverso, o mundano se manifesta no percurso da história de grande parte dos personagens que, diferentemente de Abel e a , tem seus períodos de prosperidade e vitalidade como também de decadência e de morte. Som e silêncio se associam a esses dois aspectos contrastantes assumindo, desta maneira, a ambiguidade que impregna a vida real, a mesma ambiguidade de significados oriunda das duas traduções do palíndromo SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS, organizador estrutural daquela obra literária. A frase simétrica incorpora simultaneamente os aspectos profano e sagrado inerentes às tendências e aspirações da natureza humana: “o lavrador mantém cuidadosamente a charrua nos sulcos”, e também, “o Lavrador sustém cuidadosamente o mundo em sua órbita”. Esta duplicidade de sentidos vem a ser um dos elementos mais importantes da obra de Osman Lins, em que a tensão dos contrários permeia a quase totalidade da narrativa.

Ornamentam o romance um conjunto de obras musicais de relevante significância para a trajetória de vida dos protagonistas: a *Sonata em fá menor* (K 462) para cravo, de Domenico Scarlatti, fragmentada em treze partes e incluída no relógio do músico e artífice de relógios Julius Heckethorn, em que a ordenação em três grupos de tais fragmentos promove o soar das horas cheias; a cantata *Catulli Carmina*, de Carl Orff, constituída de treze partes dispostas em três atos e em um prelúdio que se repete na conclusão; o Salmo *In Convertendo Dominus*, do compositor barroco André Campra e o folclore nordestino do *Pastoril*. Percebe-se que o sacro e o profano estão representados musicalmente por obras de estilos diferenciados. Mas não são somente músicas e sons que conferem vitalidade e significância aos contextos narrativos mas também, e não menos importante, a falta dessas sonoridades: o silêncio.

Nos cenários mais herméticos surgem algumas pistas que encorajam o leitor atento a vislumbrar os enigmas construídos ao longo do romance e buscar suas possíveis interpretações. No que se refere às expressões acústicas, a contraposição do sagrado ante o profano e entre som face ao silêncio possibilitam vislumbrar um paralelismo entre o caminho da ascensão espiritual consolidada na doutrina do Tantra e a busca pelo conhecimento empreendida pelos protagonistas Abel e a mulher sem nome, a . O universo de palavras desordenadas que deslizam pelo seu corpo e o agrupamento aparentemente sem nexos dos fragmentos da melodia fraturada da *Sonata* K462 de Scarlatti no relógio de J.H. ganham sentido com a morte dos amantes e sua fusão com o tapete paradisíaco, momento em que a introdução da sonata soa faltando apenas o 12º fragmento e o casal, em sua cópula metafórica, encontra o ponto

final de sua jornada com a imersão no silêncio de fundo preenchido pelos pacificadores sons do tapete paradisíaco e o domínio absoluto do mundo das palavras e, portanto, do conhecimento. O evento da morte simbólica do corpo físico para com isto obter a sabedoria em muito se assemelha à filosofia cultivada pelos yogues tântricos por meio de suas práticas contemplativas os quais, despojados do apego pelas coisas mundanas, submergem no silêncio interior para, em transe espiritual, ouvir os sublimes sons presentes em suas mentes e finalmente atingir a união com a Entidade Suprema.

2 | SOM E SILÊNCIO: COMPLEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS

A busca pelo silêncio interior é uma das formas que os seres humanos encontraram para a tentativa de obtenção de respostas às já conhecidas perguntas acerca do sentido existencial de suas vidas durante a jornada sobre o planeta. Paradoxalmente buscam, também, o som como forma de identificação consigo mesmo e com o universo que o rodeia. Ainda que em silêncio externo, os sons mentais de suas lembranças preenchem a ausência de sons externos. Em todas as religiões, orações e mantras, verbalizados ou não, constituem-se em ferramentas para aproximação com uma entidade superior.

Raymond Murray Schafer (2001), músico, compositor e educador canadense, destaca a relação entre som e silêncio presente na cultura ocidental, o primeiro como sendo uma espécie de fuga da aniquilação, da confirmação da vida face à possibilidade iminente da morte:

O homem gosta de produzir sons para lembrar de que não está só. Desse ponto de vista, o silêncio total é a rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som do mesmo modo que teme a ausência da vida. Como o derradeiro silêncio é a morte, ele adquire sua dignidade maior nos serviço funerário. Temendo a morte como ninguém antes dele temera, o homem moderno evita o silêncio para nutrir sua fantasia de vida eterna. (SCHAFER, 2001, p. 354).

Por outro lado sempre buscou-se o silêncio externo e interno como meio de fruição de momentos de paz e de descoberta dos mistérios mais recônditos da mente, conforme descreve Schafer (2001) em suas observações:

No passado havia santuários emudecidos onde qualquer pessoa que sofresse de fadiga sonora poderia refugiar-se para recompor sua psique. Poderia ser nas florestas, à beira mar ou numa encosta coberta de neve durante o inverno. Alguém podia admirar as estrelas ou o voo silencioso dos pássaros e ficar em paz. (SCHAFER, 2001, p. 351).

Assim como necessita de tempo para dormir, reanimar-se e renovar suas energias vitais, o homem precisa também de períodos de quietude para recobrar a tranquilidade mental e espiritual. Em certas épocas, a calma era um precioso artigo, um código não-escrito de direitos humanos. O homem mantinha reservatórios de silêncio em sua vida para restaurar o metabolismo espiritual. (SCHAFER, 2001, p. 352).

Mais do que o cessar das palavras, o silêncio interno só pode ser obtido com

o cessar da discursividade mental oportunizando, desta forma, algo mais essencial além do que é conhecido. Tal prática é adotada pelo budismo zen cuja meditação leva à imersão no vazio e, portanto, no silêncio absoluto para com isto procurar encontrar a essência das coisas. A mesma vivência da paz absoluta e de distanciamento da esfera mundana é experimentada pelos protagonistas Abel e a  no momento em que transpõem o mundo de antagonismos e de ruídos para se integrarem ao tapete mágico com sua natureza intocada.

3 | NA BUSCA DO SOM PRIMORDIAL

Yoguis tântricos abstraem-se dos sons externos para focar a mente no som do mantra, que consiste em uma palavra ou frase em sânscrito destinada a conduzir o meditante para um estado de transcendência espiritual, para o ponto da gênese do universo, o ponto de onde emana o som AUM. Mas ainda acima desse som primordial almejam atingir a união com aquele que gera esse som primordial, a entidade imanifestada, a fonte de todos os sons.

Wisnik (1989) associa esse som sagrado a um pássaro que carrega o espírito da trindade suprema, da mesma forma que o pássaro Avalovara que incorpora o mistério da divindade *Avalokiteshvara*, tríplice e una ao mesmo tempo.

No artigo intitulado *Como o segredo de um cofre* (Reflexões acerca de uma personagem feminina em Osman Lins) Elizabeth Hazin (2010) procura estabelecer correlações entre a  e o som AUM, tomando como referência o trecho de uma entrevista concedida por Osman Lins a Esdras do Nascimento para O Estado de São Paulo, em 12 de maio de 1974, ocasião em que o escritor mostrou sua proximidade com os velhos ensinamentos hindus e suas simbologias.

As sugestões simbólicas do corpo e o sentido cósmico da união carnal, como se sabe, atraem o homem desde os tempos mais remotos. Lê-se num velho texto hindu: “Não há perfeição sem o corpo, sem *beautitude*”. Ainda certos livros religiosos da Índia dizem que a representação do prazer amoroso é uma imagem da sílaba *Om*, a fórmula religiosa sagrada entre todas e que representa o Absoluto. O encontro dessas duas vertentes – de um lado a escrita e as narrativas, de outro o amor carnal e o corpo – naturalmente não surgiu por acaso. Eu lembrava aqui uma das personagens, havendo nascido duas vezes (motivo gerado da ideia desse segundo nascimento que é a nomeação das coisas) é, ao mesmo tempo, carne e verbo: as palavras perpassam pelo seu corpo, visíveis e audíveis. (LINS, 1979, p. 175).

Para ela, a  tem nome mas o desconhece pelo fato de ser inacessível. A partir da iniciação promovida pelo pássaro, que então voa traçando uma espiral sobre seu ventre, Hazin descreve o surgimento de uma nova vida para a , uma identidade oriunda da síntese de todos os sons e que geram o vozerio que dela emanam, o som AUM.

De acordo com Prabhat Ranjan Sarkar (1978), as três letras de AUM simbolizam

a trindade divina em seu ato criativo constituída por *Brahma*, *Vishnu* e *Shiva*, em que o primeiro é o criador, o segundo o mantenedor de sua própria criação e o terceiro, o destruidor. A é a letra inicial dos alfabetos, o início da criação das palavras e o ponto de partida para todo um processo de comunicação e de busca de conhecimento. Três letras também estão presentes na palavra inglesa para Deus, GOD, em que G é a primeira letra da palavra *Generator* (gerador, criador), O, da palavra *Operator* (que opera, que mantém) e D, da palavra *Destructor* (destruidor). Assim como AUM, GOD contém a trindade sagrada representativa de um ciclo completo da criação do universo, a fonte de tudo que emana do silêncio da divindade não expressada, do nada e que ao mesmo tempo é tudo.

A partir das anotações de Osman Lins preparatórias para a escrita de *Avalovara*, Pereira (2009) traz indícios sobre a familiaridade do autor com a antiga ciência espiritual indiana, o que possibilita fazer analogias entre a trindade das três mulheres de Abel (Roos, Cecília e ) e a trindade cósmica hindu. A  também abriga Roos e Cecília, sendo o ponto final, M, a morte simbólica para este mundo das formas e o renascimento para um paraíso recheado de sons de animais amáveis e de uma natureza intocada, tendo como fundo um silêncio pacífico.

4 | A TRANSFIGURAÇÃO DA MULHER PALAVRA SOB O PRISMA DA FILOSOFIA TÂNTRICA

Em meio aos manuscritos de *Avalovara* (PEREIRA, 2009), encontra-se uma figura humana com os sete *cakras*¹ associados aos planetas e aos cinco elementos, com uma espiral de três linhas e meia partindo do quarto *cakra* e finalizando no sétimo. Esta figura faz parte do livro do místico e alquimista alemão Johann Georg Gichtel, escrito em 1722, intitulado *Theosophia Practica*.

1 *Cakra* em sânscrito literalmente significa roda, círculo. Para os tântricos significa um centro de energia, um portal para as potencialidades adormecidas nas diferentes camadas da mente e o caminho para a realização espiritual. Também relaciona-se com as glândulas do corpo e os correspondentesplexos nervosos, sendo o lugar onde repousam as propensões mentais dos seres humanos. Ao todo são sete os de maior importância e situam-se nos pontos de confluência dos *nadis Ida*, *Pingala* e *Susumna*, bem no eixo central do canal de *Susumna*, dentro da coluna espinhal.

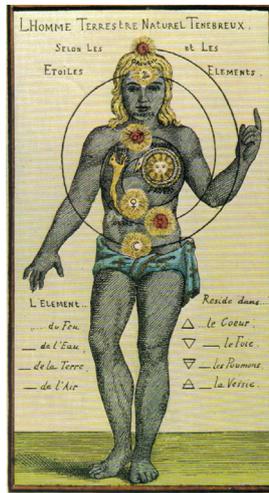


Figura 1 - Figura com os cakras encontrada junto aos manuscritos de *Avalovara*.

Fonte: LINS apud PEREIRA, 2009, p. 291.

Percebe-se que o centro da espiral está no centro do corpo, o ponto de partida em que a máquina espiral repousa seu peso na  e sobre o qual o pássaro Avalovara revoa também em espiral. É o momento da iniciação para a palavra. Na filosofia tântrica indiana a energia *Kundalini*, a fonte da iluminação e da sabedoria, repousa adormecida e enroscada na base da coluna, no primeiro *cakra*, na forma de uma mola em espiral com três voltas e meia, tal qual uma serpente adormecida cuja cabeça morde o próprio rabo, enterrado na entrada de *Susumna*, simbolizando, com isto, o bloqueio da entrada desse canal que situa-se no meio da medula vertebral. Seu despertar faz com que ela suba de *cakra* em *cakra*, iluminando-os um a um até atingir o sétimo e último, no topo da cabeça. Na tradução para a língua inglesa por Woodroffe da escritura *Mahanirvana Tantra*, consta:

Kuṇḍala significa enrolada. Portanto, *Kuṇḍalini*, aquela cuja forma é a de uma serpente enrolada, significa aquilo que é enrolada. Ela é a energia vital luminosa (*jīva-sakti*) a qual se manifesta como *prāṇa*. Ela dorme no *mūlādhāra* e tem três voltas e meia correspondendo em número com os três e meio *bindus* dos quais o *Kubjika-Tantra* fala.² (WOODROFFE, 2008, p.12, tradução nossa).

De acordo com Sarkar (1991), dos sete *cakras* mais importantes, seis abrigam um total de cinquenta propensões mentais, sendo que cada uma está associada a um som fundamental. Tais sons formam os cinquenta fonemas da língua sânscrito e, por esta razão, esta sempre foi caracterizada pelos *panditas* (pessoas instruídas, versadas em língua sânscrito e filosofia hindu) e gurus como uma linguagem espiritual, sempre tendo sido usada para a escrita dos livros sagrados da religião hinduísta e para as práticas yoguis de meditação. Conforme os tântricos, esses sons foram ouvidos internamente

² “*Kuṇḍala* means coiled. Hence *Kuṇḍalinī*, whose form is that of a coiled serpent, means that which is coiled. She is the luminous vital energy (*jīva-sakti*) which manifests as *prāṇa*. She sleeps in the *mūlādhāra* and has three and a half coils corresponding in number with the three and a half *bindus* of which the *Kubjikā-Tantra* speaks. When after closing the ears the sound of Her hissing is not heard death approaches.” (WOODROFFE, 2008, p. 12).

a partir de profundas meditações dos antigos seguidores dessa doutrina espiritual.

Para Sarkar (1991), os *cakras* são representados por um círculo (*mandala*) contendo internamente formas específicas, cores e deidades. As respectivas propensões são mostradas como pétalas de uma flor de lótus, por associação às pétalas da flor de lótus, branca e pura, apesar de crescer nas águas lamacentas dos rios. O sétimo e último *cakra* (*sahasrara*), situado no topo da cabeça, teria a capacidade de controlar todas as propensões mentais interna e externamente e também por meio dos cinco órgãos motores e dos cinco órgãos sensoriais, pelo que ter-se-ia $50 \times 2 \times 10$, que é igual a 1000, sendo por este motivo representado por uma flor de lótus de mil pétalas.

Em um dado momento a narrativa descreve um disco cercado de mistérios, de onde emanam palavras e sons intraduzíveis. Trata-se do disco de Festo cuja caracterização assemelha-se ao significado dos *cakras* e suas raízes acústicas, insondáveis e somente reveladas aos iniciados mais preparados.

Arqueólogos, inquietos e não sem a alegria de uma luz velando em seu íntimo, interrogam o hermético texto em espiral grafado no disco de Festo. Sabem que a probabilidade de decifrar o escrito é nula por assim dizer, mas não desistem e voltam sempre a ele. No disco, com os signos não decifrados sucedendo-se em espiral, separados por linhas verticais, há um vozerio incompreensível e que certos ouvidos podem escutar. (LINS, 1995, p. 275).

A *Kundalini* também é referida como uma deidade feminina, sendo uma representação de *Shakti*, a energia divina, que ao subir encontra-se com *Shiva*, o aspecto masculino da divindade cósmica situada no topo da cabeça. Da fusão de ambos advém a suprema realização, a liberação deste mundo fenomênico e a obtenção do conhecimento absoluto. Nesse estágio torna-se perceptível o som AUM: a união de Abel, masculino, com a energia feminina e libertadora da mulher feita de palavras, a serpente desenroscada em , quando, então, alcançam o paraíso do tapete mágico.

Para atingir a libertação espiritual o yogue necessita abstrair os cinco sentidos de seus objetos externos para obter a concentração perfeita e, com isto, abrir caminho para o despertar da *kundalini*. Isto implica na desconexão da mente da percepção dos sons externos e da atividade mental descontrolada para poder perceber a essência interna e, assim, os sons mais recônditos das profundezas da mente.

Um dos sutras³ de Patânjali explana que a mente (*citta*) assume a forma dos objetos percebidos pelos cinco sentidos. Segundo os yoguis tântricos, ao meditar profundamente no silêncio do infinito, a mente procura assumir a forma desta entidade sem começo e sem fim, mostrando um mundo de sons não revelados aos principiantes. Para atingir-se tal estado de consciência faz-se necessário o silêncio das percepções externas e também o silêncio da mente, o mesmo silêncio que, em *Avalovara*, envolve

³ Frase proferida por um renomado mestre em filosofia espiritual ou da religião hindu, em sânscrito, com significado filosófico-espiritual.

Abel e a  na transposição do mundo de oposições para a unidade após o instante da morte.

Logo após o seu segundo nascimento da , aparece o misterioso pássaro Avalovara que voa em espiral sobre seu corpo quando a extremidade da máquina em espiral pressiona o ponto que poderia ser o *cakra anahata*, o ponto que controla o elemento “ar”, o substrato que permite ao pássaro voar. Da mesma forma que em uma iniciação espiritual, rompe-se o silêncio interno com a percepção de seus primeiros sons, que se misturam aos sons externos. Palavras e vozes perpassam o seu corpo que passa a ser “carne e verbo”.

As bocas infantis não se aproximam nem se distanciam. Vêm mesclar-se à celeuma das crianças algumas vozes de homem. Distingo, claramente e de súbito, palavras soltas, tão próximas como se fossem ditas no meu quarto. Então, percebo-me inundada, povoada de vozes, vozes no meu sangue, nas costelas, nos maxilares, nos cabelos, nos olhos, nas unhas, muitas vozes. Gritos e palavras nadando ou revoando em mim, eu invadida por uma multidão de vozes, eu desfeita em vozes. Como se eu fosse uma escultura de areia fina e cada grão uma voz, uma palavra e suas danações. (LINS, 1995, p. 117).

Nesse momento auspicioso ela aufere o conhecimento do cosmos, do passado, do presente e do futuro: “Sou, nessa hora, a partir dessa hora, a foz terrível das coisas, o ponto ou o ser para onde converge, com suas múltiplas faces, o que o homem conhece, o que julga conhecer, o que suspeita, o que imagina e o que nem sequer lhe ocorre que exista.” (LINS, 1995, p. 117).

A *Kundalini* sobe por um canal central ou nervo sutil, *nadi susumna*, sendo referida nos textos tântricos tradicionais como a fonte do discurso, ou a origem da fala. Mais dois canais (*nadis*) circundam *susumna* em forma espiralada, unindo-se a esta nos pontos em que se localizam os *cakras*, tal qual uma mola espichada: *ida* e *pingala*. Conhecendo-se a proximidade que Osman Lins mantinha com aspectos interessantes de filosofia hindu e fazendo referência à serpente, em *Avalovara*, que “espreita” ora sobre o ombro direito e ora sobre o ombro esquerdo da , é possível associá-la à mesma serpente representativa de *Kundalini*: “[...] enrola-se no meu pescoço e espreita serpente por cima de meus ombros — direito ou esquerdo — os que são dóceis e tudo aceitam sem queixa.” (LINS, 1995, p. 174). Os *nadis* do corpo espiritual, tal qual descrito acima, saem pelo lado esquerdo e pelo lado direito: *ida* carrega a energia refinada e que levaria o ser humano em direção à divindade; já, *pingala* induz à busca pelos prazeres mundanos. Com a ajuda de Abel, a  encontra seu rumo e liberta o pássaro aprisionado, similar a *kundalini* em seus movimentos, sendo descrito, em alguns cenários, movendo-se em espiral e conduzindo Abel e a  em direção ao tapete, à cidade sagrada cujo acesso é cuidadosamente protegido pelas águas da cisterna. O pássaro sobrevoa, então, a  iluminado pela luz ígena dos raios que perpassam seu corpo, a mesma cor vívida do sol relatada pelos tântricos como sendo a cor da *kundalini*.

Conforme os manuscritos de *Avalovara* (PEREIRA, 2009) é possível estabelecer uma conexão entre a máquina e a cidade: “Em O15, a  recebe, no terraço do Martinelli, a máquina e a retomada desta MÁQUINA que é construída neste segmento tem uma relação com a busca da Cidade realizada por Abel.” (LINS *apud* PEREIRA, 2009, p. 36). Uma possível unicidade entre o pássaro Avalovara e a máquina é percebida quando o enigmático dispositivo suspenso gira em espiral sobre o centro do corpo da , movimento este que apresenta notável semelhança com a imagem mostrada no desenho com os *cakras* da Figura I, encontrado nas anotações de Osman Lins.

Fazendo-se ainda associações com a filosofia tântrica, é no sétimo *cakra* (coronário) que a individualidade desaparece tal qual uma gota de sal que se dilui no oceano tornando-se uma única essência, onde a presença do corpo não é mais necessária. Seria isto, então, a morte simbólica de Abel e da  para se tornarem, com o tapete e com seus animais e plantas, uma única entidade, ou então, na alegoria cristã da origem da raça humana, o retorno de Adão e Eva ao paraíso de onde saíram para gerar a multiplicidade da vida com todas as suas alegrias e sofrimentos? Nesse instante de transcendência, Abel e a  submergem no silêncio beatificante e passam a ouvir os sons idílicos do tapete, distanciando-se de um mundo de ambiguidades e adversidades: “[...] mais e mais distantes latidos dos cachorros vem um silêncio novo e luminoso vem a paz e nada nos atinge, nada, passeamos, ditosos, enlaçados, entre os animais e plantas do Jardim.” (LINS, 1995, p. 357). Este pode ser considerado o silêncio mais importante de todo o romance por tratar-se de uma imersão na ausência de sons necessária para conduzir os amantes para o ápice de suas jornadas.

Para os yogues tântricos, os *cakras* constituem-se em centros de acesso ao conhecimento transcendente. Os peregrinos indianos que se dirigem ao monte Kailash, nas montanhas dos Himalayas do Tibete, o fazem passando por várias cidades e vilarejos, sendo seu destino final a montanha sagrada que teria sido a morada de *Shiva* e de sua esposa *Parvati*. As cidades intermediárias apenas servem de passagem para o ponto de chegada, o monte Kailash. Da mesma forma, Abel não vê nas cidades europeias de Roos o fim de sua jornada sendo, provavelmente, por esta razão que, na narrativa, aparecem, durante a madrugada, vazias e silenciosas.

O encontro voluptuoso entre Abel e a  guarda um aspecto sagrado que diz respeito à busca da perfeição empreendida pelos amantes. Sobre isto cabe referir-se à adoração do símbolo fálico *Shiva-linga*, presente desde os primórdios do tantrismo. sendo reverenciado como representação do próprio *Shiva*. Trata-se de um pênis (linga ou lingam) introduzido em uma vagina (região do períneo ou yoni, a dois dedos do ânus). Essa união fálica do masculino (*Shiva*) com o feminino (*Shakti*) alegoriza a coexistência da dualidade necessária para produzir a unidade de todos os objetos deste mundo em torno da consciência cósmica, simbolizada por *Shiva*, sendo, também, a representação do poder criador da Entidade Suprema.

A concepção romanesca da unidade na dualidade é cuidadosamente construída em *Avalovara* com a união sexual entre Abel e a . Percebe-se uma notável

similaridade entre as crenças da doutrina tântrica e a alegoria descrita nos cenários cruciais do romance. Sobre isto escreve o próprio autor:

Uma coisa que não devo perder de vista: aqui, o órgão masculino é o poder criador. Criador no sentido artístico. No sentido literário. Sem isto, as palavras, gestos ou pensamentos da mulher ficam no nível de qualquer novela licenciosa. E não é isto que pretendo. O caráter do romance como representação da aventura de escrever um romance, de produzir um romance, não deve ser esquecido. Não há, no homem, um órgão que produza um romance. O que produz isto é seu poder criador, servido pela experiência vivida e pela imaginação.

Assim, o p. não é a substituição de outro órgão, a representação carnal de outro órgão carnal. Ele é o signo, a representação visível da força criadora, do poder criador.

Ora, para que o poder criador se manifeste, precisa ser estimulado. Ser usado sem estímulo é uma prostituição. O que o estimula? Os sentidos e a reflexão. Os sentidos do homem são estimulados por essa mulher. A cópula é uma obra. Mas a energia criadora é do homem é provocada por essa mulher e se dirige a ela. Le monde existe pour aboutir à un livre. Un livre existe pour aboutir au monde. La femme existe pour aboutir à l'acte de l'amour; l'acte de l'amour existe pour aboutir à la femme. Plus ou moins. Ela deflagra as energias do homem. Essas energias se concentram no p. Este volta à mulher. Exatamente à mulher que o provocou, o excitou, o estimulou. Esse poder criador não existe isoladamente. (Pode-se escrever toda uma página sobre as associações entre o p. e o poder criador.) Que é esse poder criador sem todo um suporte, uma comunidade, uma biografia etc.? (LINS *apud* PEREIRA, 2009, p. 15).

O pensamento de Osman Lins sintoniza com a ideia central da concepção filosófica religiosa indiana sobre a dualidade masculino-feminina por meio da união carnal simbólica representativa do poder gerador, seja da criação literária, seja da criação da vida, seja da criação do mundo. O símbolo fálico *Shiva-linga* procura mostrar esta unidade inseparável simbólica entre homem e mulher, indispensável para que surja a criação em todos os seus aspectos, inclusive a criação literária.

Sobre o poder criador, Pereira (2015) comenta:

Assim, a relação sexo e criação constitui uma “metáfora da própria criação literária do romance, já que por meio deles o escritor Abel e , uma mulher feita de palavras, libertam a ave que dá nome ao livro - uma ave simbólica da criação - reprimida pelos atos de violência que sofreu e revigorada pela força da construção do amor.” Dessa forma, os amantes entram no paraíso, ingressando numa outra ordem na qual o simbólico é reatualizado. (PEREIRA, 2015, p. 95).

Nesta passagem, aborda a relação homem-mulher na metáfora criativa da relação sexual e do papel da ave Avalovara sob o prisma da reordenação das palavras que se processa na construção da obra literária.

A narrativa tem na iniciação da  pelo pássaro e, também, no episódio apoteótico de união dos amantes com o tapete, os momentos de transfiguração, de transformações internas gigantescas em suas jornadas internas rumo a um mundo de paz absoluta e de conhecimento pelo domínio das palavras. A transfiguração é mencionada pelos cristãos quando Jesus, no monte Tabor, sob o testemunho de Pedro, Tiago e João,

resplandece de luz em um estado de elevação espiritual. O termo, usado neste artigo, por analogia ao ocorrido com Jesus, refere-se aos instantes de iluminação associados à obtenção do dom da palavras concedido pelo pássaro Avalovara à mulher sem nome e à morte dos amantes no final de suas obstinadas buscas.

5 | O SILÊNCIO E O TAPETE MÍTICO

John Cage descrevia o silêncio como uma espécie de cor branca “sonora” que inclui todas as frequências. Ora, sabemos que na prática os efeitos percebidos em ambas as situações não são os mesmos em virtude de que ondas sonoras e ondas eletromagnéticas têm naturezas distintas e, conseqüentemente, os canais sensoriais humanos também têm diferentes modos de recepção das correspondentes vibrações que chegam em seus pontos sensíveis. Esta mistura produz o que hoje conhecemos como ruído branco, o qual, ao conter todas as frequências sonoras audíveis, apresentaria semelhanças com a cor branca pelo fato desta incluir todas as frequências luminosas perceptíveis ao olho humano. Entretanto, Cage (1973) não estaria completamente desprovido de razoabilidade, pois suas reflexões encontram eco no uso do ruído branco como supressor de todos os demais sons circundantes já que, contendo também as suas frequências, impediriam ou dificultariam a sua audição trazendo uma ideia de silêncio relativo.

Em *Avalovara*, é possível vislumbrar a busca pelo silêncio metafísico por parte de seus personagens mais importantes, em que a paz paradisíaca, obtida a partir da união de Abel e da  com o tapete mítico e seus seres, leva-os ao distanciamento gradativo dos ruídos do mundo externo, e a imersão nas sonoridades bucólicas e prazerosas daquele mundo transcendente percebidas em meio a um silêncio pacificador.

Chevalier e Gheerbrant destacam a diferença de significados de um tapete para um ocidental e para um oriental. Para o primeiro, trata-se apenas de um objeto de decoração e de conforto doméstico, enquanto que para o segundo, de um espaço singular onde cada forma geométrica, cada desenho, cada animal, cada planta e cada cor tem um significado específico e também uma função particular, calcados na ancestralidade cultural e, por conseguinte, nas simbologias de cada ente que o compõe. Aludem ao tapete como representação do paraíso como morada, o lugar de paz e de alegria permanentes:

Como símbolo estético, o tapete expressa muitas vezes a noção de jardim inseparável da ideia de Paraíso. Ali encontram-se flores, árvores, animais, pássaros, reais ou míticos [...] O tapete resume o simbolismo da morada, com o seu caráter sagrado e todos os desejos de felicidade paradisíaca que ela encerra.” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2006, p. 864).

Osman Lins, em suas anotações de *Avalovara*, descreve o simbolismo do tapete no contexto da narrativa da mesma forma que CHEVALIER, GHEERBRANT:

O tapete surge em fragmentos do tema O e E numa alusão a ideia de renovação com as imagens do crocodilo e coelho, mas também ao Paraíso. Para os ocidentais é simplesmente um fino objeto de decoração, porém assume uma vasta simbologia para os orientais. (LINS apud PEREIRA, 2009, p. 83).

A música é uma das expressões máximas da subjetividade humana, que se manifesta a partir da criatividade refinada, materializada em expressões vibracionais por meio de instrumentos físicos que proporcionam aos que a ouvem o deleite estético da elaboração artística. Segundo Schafer (2001), a audição conduz para dentro, enquanto que os olhos projetam o indivíduo para fora de si. Este movimento centrípeta da música denota a sua capacidade de produzir um estado mais introspectivo até a busca do silêncio mais íntimo, evocando a crença mística profundamente arraigada em algumas culturas de que o poder da interiorização levaria o indivíduo, em profundo transe, à percepção de outros sons além daqueles que nossos ouvidos estão acostumados a receber.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de *Avalovara* mostra um universo de sons e de menção ao silêncio com várias possibilidades de interpretações. Fica visível, entretanto, a intenção do autor em contrapor os opostos para demonstrar a inseparável convivência entre o sagrado e o profano, como parte do caminho para a apreensão do conhecimento. A busca pela transcendência por meio das práticas de acesso espiritual da filosofia tântrica encontra semelhança com a trajetória de Abel em sua busca pelo conhecimento como escritor e da  pela conquista da sabedoria pelo manejo dos sons e palavras que permeiam o seu corpo. A familiaridade de Osman Lins com certos preceitos da filosofia tântrica fica evidente em suas declarações sobre o tema e nas pistas deixadas para que o leitor aguçado possa vislumbrar alguns significados mais herméticos do romance. A narrativa transporta o leitor para um universo sofisticado de cenários sonoros e de simbolismos metafísicos, os quais, ultrapassando a visão simplista de um aglomerado de seres míticos e irrealis, remetem a uma profunda reflexão sobre a existência de um mundo mais real do que nunca: nosso misterioso e inexplorado mundo interior, em que os sons percebidos no infinito do silêncio nos leva a um reservatório de paz, tal qual a transfiguração alcançada por Abel e a  no ponto culminante do romance de Osman Lins.

REFERÊNCIAS

ARANYA, Swami Hariharananda. **Yoga Philosophy of Patanjali**: Collection of Yoga Aphorisms. Calcutta University Press. Disponível em: <http://www.vedanta.gr/wp-content/uploads/2012/03/SwHarihar_Yoga-Sutras-of-Patanjali_ENA4.pdf>. Acesso em: 31/07/2015.

BRASIL, Ubiratan. **O inegável valor do silêncio**. Estado de S. Paulo, 7 ago. 2011. Caderno Cultura.

Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,inegavel-valor-do-silencio-imp-755121>>. Acesso em: 13/03/2015.

CAGE, John. **Silence: Lectures and writing of John Cage**. Hanover: Wesleylan University Press, 1973.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 22. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2008.

COEN, Monja. **A importância do silêncio**. Disponível em: <<http://www.monjacoen.com.br/textos/textos-da-monja-coen/1587-materia-sobre-a-importancia-do-silencio>>. Acesso em: 10/04/2015.

COLOGNE Digital Sanskrit Lexicon. In: **Monier-Williams' Sanskrit-English Dictionary**. Disponível em: <<http://www.sanskrit-lexicon.uni-koeln.de/scans/MWScan/tamil/index.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

HAZIN, Elizabeth de Andrade Lima. **Como o segredo de um cofre (Reflexões acerca de uma personagem feminina em Osman Lins)**. Ângulo, No 121/2 (2010) Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/angulo/article/viewArticle/737>>. Acesso em: 07/03/2014.

LINS, Osman. **Avalovara**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Evangelho na Taba: outros problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1979.

PEREIRA, Eder Rodrigues. **A chave de Jano: os trajetos da criação de Avalovara de Osman Lins: uma leitura das notas de planejamento à luz da crítica genética**. São Paulo, 2009. 309f. Dissertação. (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada). FFLCH - USP.

SARKAR, P. Ranjan. **Discourses on Tantra**. Calcutá: Ananda Marga, 1978.

_____. **Yoga Psychology**. Calcutá: Ananda Marga, 1991.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench Fonterrada – São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Voices of Tyranny: Temples of silence**. Ontario: Arcana Editions, 1993.

_____. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente sonoro**. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

WOODROFFE, Sir John. **Introduction to Tantra Śāstra**. Leeds: Celephais Press, 2008.

A (DES)RAZÃO COMO ESPAÇO DO FANTÁSTICO EM “INSÔNIA”, DE GRACILIANO RAMOS

Maria de Lourdes Dionizio Santos

Professora Adjunta do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras – UAL/CFP/UFCG.

E-mail: lourdslourds@gmail.com

RESUMO: Introdução: Trata-se de uma leitura sobre o conto “Insônia”, de Graciliano Ramos, a partir da qual nos deparamos com aspectos estruturais de sua narrativa que nos propicia estabelecer uma relação com os princípios que norteiam a Literatura Fantástica. **Objetivo:** Propomo-nos realizar uma análise da obra literária supramencionada, tendo em vista que, em sua leitura, percebemos a presença do fantástico em sua linguagem, atestada nos elementos constituintes da Narrativa Fantástica que se encontram no conto. **Método:** Para executarmos nossa análise, faremos recurso às reflexões de Tzevetan Todorov, Louis Vax, Maria da Glória Bordini entre outros autores estudiosos do gênero Fantástico. **Resultados e Discussões:** Desde o início da história, o narrador-personagem nos põe, diante de uma situação inesperada em que ele se vê. Conferimos, desse modo, os sinais do fantástico, no conto, logo que em sua estrutura encontramos o Eu-narrador-personagem em suas dúvidas constantes. **Conclusão:**

Com base nesses pressupostos, buscamos contribuir, de modo efetivo, com a crítica a respeito da Literatura Fantástica, partindo do recorte desse olhar sobre o texto literário do autor supracitado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Narrativa Fantástica. Insônia. Graciliano Ramos.

Uma leitura do conto “Insônia”, de Graciliano Ramos, nos traz de imediato uma necessidade de tratar da Literatura Fantástica, visto que os elementos que constituem a narrativa fantástica estão bastante ressaltados nesse conto. Convém adiantarmos que tais elementos que manifestam a presença do fantástico na obra literária, a exemplo do que vemos em “Insônia”, podem ser constatados a partir de motivos como os que são elencados por Roger Caillois, Peter Penzoldt, Michel Laclos e Marcel Brion, estudiosos do gênero fantástico de grande relevância, mencionados por Louis Vax.

No capítulo “Thèmes, motifs e schèmes” de *La séduction de l'étrange*, Louis apresenta a lista de motivos estabelecidos por Caillois, segundo o qual, denuncia o fantástico:

O pacto com o demônio, a maldição do feiticeiro, a mulher fantasma, a

intervenção do sonho e da realidade, a mudança de lugar do sonho e da realidade, a alma penada, o espectro condenado a um percurso eterno, a morte personificada, a “coisa” invisível que mata, a estátua animada, a casa apagada, do espaço, a paralisação ou repetição do tempo. (CAILLOIS apud VAX, 1965)

Em seguida, diz Louis Vax, que a lista de “Peter Penzoldt enumera: o fantasma, a aparição, o vampiro, o lobisomem, a bruxa, o animal fantasma, os seres da ficção científica, o fantástico psicológico” (VAX, 1965). Vax acrescenta a preferência de Michel Laclos “para o fantástico cinematográfico – o fantasma, o zumbi, o ser invisível, a múmia, o monstro humano criado pelo homem, o licantropo, o espírito, a premonição, o homem invisível, o animal simiesco de preferência – o pesadelo, a imaginação científica” (VAX, 1965). Por fim, Vax nos apresenta Marcel Brion com o fantástico pictorial: “floresta assombrada, reino do insólito, esqueletos e fantasmas, espaços inquietos, príncipe da mentira, metamorfoses, mundos possíveis, mitos novos, fantástico realista” (VAX, 1965). Além desses autores, Vax também menciona a classificação de Dorothy Sayers, que não colocaremos aqui. Vale ressaltar ainda que, Vax não considera satisfatória nenhuma dessas listas, e faz sua crítica aos autores acima referidos.

Essa relação de sugestão para a designação de fantástico vem endossar a ideia de que o fantástico nasce da estranheza, como aponta Tzvetan Todorov. Tudo o que escapa ao corriqueiro e familiar – o insólito ou extraordinário é fantástico. Contudo, Luis Vax discorda dessa concepção de fantástico e afirma que “o sentimento de fantástico não emana de um conhecimento extraordinário, mas de uma participação em uma situação que, ao mesmo tempo desconcerta e ameaça. [...] Só há fantástico no vivido” (VAX, 1965).

Para Louis Vax, “O fantástico não é feito de uma consciência intelectual ou mecânica que o reconstruiria do exterior”, como pensa Caillois, mas “É preciso que uma consciência artística o engendre! Que ela se deixe possuir por ele, que se dobre sobre ela mesma para se ver criando o objeto que a fascina... [...] É ao contato da obra que tocamos e compreendemos a realidade fantástica” (VAX, 1965).

A propósito da questão dos motivos, Vax afirma que ela é secundária, e que “A unidade do fantástico é uma unidade de impressão” (VAX, 1965). Embora Vax chegue à conclusão de que “não é essa ou aquela classificação dos motivos que se revela falha no detalhe, é o próprio esforço visando determinar *a priori* a natureza do fantástico que é vão”, no início do texto ele afirma o seguinte:

Longe de ser o objeto acessório ou acidental, o motivo seria causa direta da impressão do fantástico. Um livro escrito para provar que “o mundo é fantástico” será muito bem vendido. O bom público distingue dificilmente suas impressões das causas externas que supostamente as produzem. É preciso oferecer-lhe objetos estranhos, objetos que irradiem estranheza, objetos aos quais a estranheza pertença como qualidade objetiva, assim como a cor [...] Daí a idéia de classificar esses motivos. Porém, ainda falta a essa fauna e a essa flora encontrar o seu Lineu. (VAX, 1965).

Tzevetan Todorov, em sua *Introdução à literatura fantástica*, define o fantástico a partir do exemplo de Alvare, personagem principal do livro *Lê diable amoureux*, de Cazotte, quando o personagem estranha o aparecimento da mulher que há meses vive com ele, mas “que ele acredita ser um mau espírito: o diabo ou um de seus subordinados” (TODOROV, 1975, p. 29), e manifesta assim sua estranheza:

Eu não compreendia nada do que estava ouvindo [...] Mas o que é que havia de compreensível em minha aventura? Tudo isso me parece um sonho, dizia a mim mesmo; mas será a vida humana outra coisa? Sonho mais extraordinariamente que os outros e eis tudo. [...] Onde está o possível? Onde está o impossível? (CAZOTTE apud TODOROV, 1975, p. 30).

Todorov continua discorrendo sobre Alvare, personagem do livro de Cazotte, afirmando que ele

Hesita e pergunta a si mesmo (e o leitor com ele) se o que está acontecendo é verdadeiro, se o que o cerca é de fato realidade [...] ou então se se trata simplesmente de uma ilusão que toma aqui a forma do sonho. Alvare é levado mais tarde a dormir com esta mesma mulher que “talvez” seja o diabo; e, assustado por esta idéia, se interroga de novo: “Terei dormido? Serei bastante feliz para que tudo não tenha passado de um sonho?” [...] A ambiguidade se mantém até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão? (TODOROV, 1975, p. 30).

A partir de elementos como a hesitação, a dúvida, a incerteza, a ambiguidade, o sonho, a ilusão, além do tempo imperfeito do verbo, conforme observamos nos fragmentos narrados, somos, como diz Todorov, “transportados ao âmago do fantástico” (TODOROV, 1975, p. 30).

Para Todorov, “O fantástico ocorre nesta incerteza [...] O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1975, p. 31). Assim, na acepção desse autor, “O conceito de fantástico se define com relação aos de real e de imaginário” (TODOROV, 1975, p. 31).

Considerando estudos anteriores sobre o fantástico, Todorov cita o ponto de vista de Vladimir Sloviov, filósofo russo do século XIX, cuja concepção defendia que “No verdadeiro fantástico, fica sempre preservada a possibilidade exterior e formal de uma explicação simples dos fenômenos, mas, ao mesmo tempo, esta explicação é completamente privada de probabilidade interna” (SLOVIOV apud TODOROV, 1975, p. 31).

Todorov discorre sobre o acontecimento fantástico afirmando que “Há um fenômeno estranho que se pode explicar de duas maneiras, por meio de causas de tipo natural e sobrenatural. A possibilidade de se hesitar entre os dois criou o efeito fantástico” (TODOROV, 1975, p. 31). Nessa perspectiva, este autor destaca o ponto de vista de Olga Reiman, segundo a qual, “O herói sente contínua e distintamente a

contradição entre os dois mundos, o do real e o do fantástico, e ele próprio fica espantado diante das coisas extraordinárias que o encerram” (REIMAN apud TODOROV, 1975, p. 31).

Dentre as concepções recentes no que se refere ao fantástico, acrescentando ao exemplo supracitado de Olga Reiman, Todorov cita figuras canônicas como Casteux, o qual afirma que “O fantástico [...] se caracteriza por uma intromissão brutal do mistério no quadro da vida real”; Louis Vax, que entende que “A narrativa fantástica [...] gosta de nos apresentar, habitando o mundo real em que nos achamos, homens como nós, colocados subitamente em presença do inexplicável”; Roger Caillois, cujo entendimento parte de que “Todo fantástico é ruptura da ordem estabelecida, irrupção do inadmissível no seio da inalterável legalidade cotidiana” (CAILLOIS apud TODOROV, 1975, p. 32).

Todorov aponta uma similaridade entre as concepções de fantástico desses franceses, acusando-lhes de parafrazearem as definições próprias no que se refere aos aspectos do “mistério”, do inexplicável”, do “inadmissível”, “que se introduz na ‘vida real’, ou no ‘mundo real’, ou ainda na ‘inalterável legalidade cotidiana” (TODOROV, 1975, p. 32).

Todorov defende sua definição, fundada na concepção de Slovio, assinalando que ela “ênfatisa o caráter diferencial do fantástico (como linha de separação entre o estranho e o maravilhoso). [...] De uma forma mais geral, é preciso dizer que um gênero se define sempre em relação aos gêneros que lhe são vizinhos” (TODOROV, 1975, p. 32).

Após esse levantamento acerca do pensamento de alguns estudiosos do fantástico e de suas respectivas definições, passamos a situar neste gênero o conto “Insônia”, de Graciliano Ramos, conforme nos propusemos discutir, desde o início deste estudo.

Ao iniciar sua história o narrador Graciliano Ramos nos põe diante de uma situação inesperada (por ele, mas buscando induzir o leitor). A narrativa começa com os sinais do fantástico quando aborda o Eu-narrador-personagem: “Sim ou não? Esta pergunta surgiu-me de chofre [...] o corpo morto levantou-se rápido, como se fosse impelido por um maquinismo” (RAMOS, 1994, p. 7).

O acontecimento diante do qual nos coloca o narrador oferece algumas características estranhas já no primeiro parágrafo do texto: “o corpo morto levantou-se rápido”; em seguida tenta explicar a situação: “como se fosse impelido por um maquinismo”. No parágrafo seguinte, o narrador nega a pergunta e tenta desfazer a possibilidade de uma interpretação que siga o caminho do sobrenatural: “Sim ou não? [...] era uma espécie de mão poderosa que me agarrava os cabelos e me levantava do colchão, brutalmente, me sentava na cama, arrepiado e aturdido. [...]” (RAMOS, 1994, p. 7).

A pergunta se repete por toda a história, denunciando a presença do fantástico no curso da narrativa; da mesma forma, o tempo imperfeito em que são narrados os fatos extraordinários: “não era uma pergunta, voz interior ou fantasmagoria de sonho:

era uma espécie de mão poderosa...” (RAMOS, 1994, p. 7). A escolha desse tempo parece defender o narrador de possível desconfiança, por parte do seu leitor, de que tudo não passa de uma mentira; ou, talvez, para mitificar o acontecimento.

No terceiro parágrafo o narrador hesita: “nada sei: estou atordoado e preciso continuar a dormir, não pensar, não desejar, matéria fria e impotente. [...] De repente a modorra cessou, a mola me suspendeu [...]” (RAMOS, 1994, p. 7-8). A hesitação é uma das marcas mais reveladoras do fantástico e nesse parágrafo vem seguida do atordoamento: lugar da desrazão e desequilíbrio psicológico, endossado pela fuga em praticar o que é próprio do homem – agir pela razão. O narrador prefere “não pensar, não desejar” (RAMOS, 1994, p. 8).

Agora, é o relógio que perturba o sono do personagem: “Um, dois, um dois. Certamente são as pancadas de um pêndulo inexistente” (RAMOS, 1994, p. 8). A dúvida suscita uma possibilidade, elemento coesivo modal com o advérbio que hesita afirmar: “Certamente”, para em seguida confirmar a “inexistência do pêndulo”. A pergunta cede lugar à marcação do tempo que se repete no parágrafo seguinte, e o narrador repete também o advérbio, gerando incerteza:

Certamente aquilo foi alucinação, esforço-me por acreditar que uma alucinação me agarrou os cabelos e me conservou deste modo, inteiriçado, os olhos muito abertos, cheios e pavores. Que pavores? Por que tremo, tento sustentar-me em coisas passadas, frágeis, teias de aranha? (RAMOS, 1994, p. 8).

Aqui, o fator tempo é sugerido pela alusão ao relógio – embora os ponteiros sejam (ditos) inexistentes – o que suscita a alucinação/sonho/pesadelo do personagem. Quando o narrador-personagem afirma: “esforço-me por acreditar”, ele está remetendo ao aspecto do fantástico e induzindo o leitor a também acreditar em sua narração.

Nessa perspectiva, o narrador-personagem oscila entre a razão e a desrazão, propiciando o espaço do acontecimento fantástico, a partir do instante em que recorre à pergunta inicial, acrescida de mais uma dúvida: “Sim ou não? Estarei completamente doido ou oscilarei ainda entre a razão e a loucura?” (RAMOS, 1994, p. 8). Então, o sujeito fictício busca explicação para atestar seu (des)equilíbrio mental, argumentando seu estado de modo afirmativo: “Estou bem, é claro” (RAMOS, 1994, p. 8). Entretanto, essa afirmativa se desfaz no momento em que ele demonstra sua inconstância, ao apresentar-se novamente perturbado, conforme observamos nas passagens a seguir:

“Por que fui imaginar...” (RAMOS, 1994, p. 8).

“...alguém me entrou em casa, está perto de mim, repetindo as palavras que me endoidecem: ‘Sim ou não?’ (RAMOS, 1994, p. 9).

“Sim, não, sim, não. Um relógio tenta chamar-me à realidade.” (RAMOS, 1994, p. 9).

“Um dois, um, dois. Tudo é ilusão”. (Ramos, 1994: 10).

“O relógio lá embaixo torna a bater. Conto as pancadas e engano-me.” (RAMOS, 1994, p. 10).

“Um, dois, um, dois. Evidentemente me equivoquei, não ouço o tiquetaquear do

pêndulo: o relógio afastou-se, gastará uma eternidade para me dizer se foram duas ou três as pancadas que me penetraram a carne e rebentaram os ossos.” (RAMOS, 1994, p. 10).

“...em todas as igrejas há sinos tocando, lúgubres: ‘sim, ou não.’” (RAMOS, 1994, p. 13).

A pessoa invisível que me persegue não se contenta com a interrogação multiplicada: aperta-me o pescoço. Tenho um nó na garganta, unhas me ferem, uma horrível gravata me estrangula. (Ramos, 1993: 13).

Um sujeito acordou no meio da noite, não reatou o sono, veio sentar-se à mesa e fumar. Apenas. Inteiramente calmo, os cotovelos pregados na madeira, o queixo apoiado nas munhecas, o cigarro nos dentes, os dedos quase parados percorrendo as excrescências de uma caveira. Toda a carne fugiu, toda a carne apodreceu e foi comida pelos vermes. Um feixe de ossos, escorado à mesa fuma. Um esqueleto veio da cama até aqui, sacolejando-se, rangendo. (RAMOS, 1994, p. 13).

[...]

Um silêncio grande envolve o mundo. Contudo a voz que me aflige continua a mergulhar-me nos ouvidos, a apertar-me o pescoço. Estremeço. Como é possível semelhante coisa? Como é possível uma voz apertar o pescoço de alguém? (RAMOS, 1994, p. 14).

[...]

Enforcaram-me, descompus-me, os meus ossos caíram sobre a mesa, junto ao cinzeiro, onde pontas de cigarros se acumulam. Estou só e morto. (RAMOS, 1994, p. 15).

[...]

Sim ou não? Sei lá! Antes de morrer, agitei-me como doido, corri como doido, enorme ansiedade me consumiu. [...] A brasa do cigarro desloca-se vagarosamente, chega-me à boca, aviva-se, foge, empalidece. É uma brasa animada, vai e vem, solta no ar, como um fogo-fátuo. Os meus dedos estão longe dela, frios e sem carne, metidos em órbitas vazias. (RAMOS, 1994, p. 15).

[...]

Frio. A tocha quase apagada do cigarro treme; os dedos, que percorrem buracos de órbitas vazias, tremem. E a tremura reproduz o tique-taque de um relógio. (RAMOS, 1994, p. 16).

[...]

Desejaria conversar, voltar a ser homem, [...] O frio sacode-me os ossos. E os ossos chocam a pergunta invariável: “Sim ou não? Sim ou não? Sim ou não?” (RAMOS, 1994, p. 16).

A partir desses fragmentos extraídos do conto, constatamos que a dubiedade entre o sim e o não é uma constante recorrente entre a razão e a desrazão do narrador-personagem, no decurso da narrativa. Aqui, conforme observa Bordini, a propósito “Do ponto de vista da focalização [...], Esse tipo de narrador passa da descrença para a crença, entrando em surto de loucura ou desconfiando de sua sanidade ante as perspectivas que sua visão crescentemente esclarecida pela marcha de suas experiências lhe abre [...]” (BORDINI 1987, p. 16). Para essa autora, é importante que seja mantida uma tensão entre os elementos estruturais da narrativa curta. Isso fica patente no decurso da narrativa, marcadamente quando acompanhamos a aflição do narrador-personagem, que se faz perceber ao longo do conto, conforme destacamos nos excertos acima, da página oito à página dezesseis.

Verificamos, desse modo, que o que surge, inicialmente como imaginação,

gradativamente alcança a concretude dos atos de tortura, sob a angústia do espaço-tempo que o relógio estampa. Tais impressões, que plasmam na (in)certeza dos acontecimentos, se são reais ou se imaginários, incorrem na perplexidade do indivíduo que se encontra oprimido nas circunstâncias do mundo. Assim sendo, o sentimento do fantástico que desconcerta e ameaça, conforme o vemos na teoria até então empreendida, ilustra o conto que apresenta uma realidade extremamente desconcertante. Na ambiguidade da linguagem que arquiteta o discurso literário, a voz do narrador-personagem propõe uma sutil interlocução com o leitor, apresentando-lhe um desafio que o orienta a despertar para a realidade, a partir de situações vivenciadas no seu cotidiano. Neste apelo do narrador, desponta o potencial crítico e poético da narrativa de Graciliano Ramos, o qual toca a consciência do leitor, instigando-o a pensar sobre o mundo e a respectiva realidade em que vive.

REFERÊNCIAS

- BORDINI, M. da G. O temor do além e a subversão do real. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Os preferidos do público*. Os gêneros da literatura de massa. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 11-22.
- RAMOS, G. Insônia. In: RAMOS, G. *Insônia*. 24. ed. Rio, São Paulo: Record, 1994. p. 7-16
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- VAX, L. Motivos, temas e esquemas. In: VAX, L. *La séduction de l'étrange*. Paris: Puf, 1965, cap. 3, p. 53-88. Trad.: Mário Perini. Rev. Ana Luiza Camarani.

A INFÂNCIA DESNUDA: A REGRA NA VIDA DOS AGREGADOS DA FAMÍLIA ALCÂNTARA EM BELÉM DO GRÃO PARÁ DE DALCÍDIO JURANDIR

Rosane Castro Pinto

Universidade Federal do Pará
rosanecastro377@yahoo.com.br

Augusto Sarmiento-Pantoja

Universidade Federal do Pará (UFPA)
augustos@ufpa.br

RESUMO: Este trabalho trata de uma análise da obra *Belém do Grão-Pará* (1960), de Dalcídio Jurandir. O texto apresenta o universo amazônico arruinado na primeira metade do século XX, com o declínio do ciclo da borracha. Através deste procura-se verificar de que forma essa narrativa dialoga com a realidade social, considerando os aspectos as reflexões acerca das camadas sociais mais pobres. Dessa forma, serão analisados os indivíduos, suas representações e pretensões de ascensão social, destacando em especial as crianças agregadas na casa da família Alcântara. Assim, o objetivo deste trabalho é contribuir e ao mesmo tempo refletir sobre os personagens infantis que surgem nessa narrativa como figuras metonímicas do desnudamento humano apontando para a condição de exceção dos personagens que estão à margem de qualquer privilégio no contexto pós-belle époque. Para abarcar tais considerações utilizaremos como chaves de leituras as ideias do filósofo italiano

Giorgio Agamben sobre o estado de exceção e a vida nua e a pesquisadora Tânia Sarmiento-Pantoja sobre a figura do agregado.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Vida nua. Agregados.

THE NUDE CHILDREN: THE RULE IN THE LIFE OF THE AGGREGATES OF THE ALCÂNTARA FAMILY IN “BELÉM DO GRÃO PARÁ” BY DALCÍDIO JURANDIR

ABSTRACT: This work is an analysis of the romance “*Belém do Grão-Pará*” (1960), wrote by Dalcídio Jurandir. The text presents the Amazonian universe ruined in the first half of the 20th century, with the decline of the rubber cycle. Through this, we try to verify how this narrative dialogues with social reality, considering the aspects reflections about the poorer social strata. In this way, individuals will be analyzed, their representations and pretensions of social ascension, highlighting in particular the children aggregated in the house of the Alcântara family. Thus, the objective of this work is to contribute and to reflect on the infantile characters that appear in this narrative like metonymic figures of the human, pointing to the condition of exception of the characters that are to the margin of any privilege in the post-belle époque context. For this, we will use the ideas of the Italian philosopher Giorgio Agamben on the

state of exception and the naked life, and the researcher Tania Sarmiento-Pantoja on the figure of the household.

KEYWORDS: Childhood. Bare life Aggregates.

INTRODUÇÃO

Dentre muitos autores da Amazônia surgidos no século XX, um que merece ser estudado é Dalcídio Jurandir nascido em 1909, na Vila de Ponta de Pedras, localizada no arquipélago do Marajó, Pará, e falecido em 1979, na cidade do Rio de Janeiro. Esse escritor começou a esboçar o seu trabalho literário a partir de 1929, quando escreve seu primeiro romance, *Chove nos Campos de Cachoeira*, publicado somente em 1941. De 1941 a 1978, o escritor paraense Dalcídio Jurandir teve uma vasta produção, publicando 10 romances, que formam um panorâmico amazônico sem paralelo na literatura brasileira. Vencedor de dois dos mais importantes e tradicionais prêmios literários brasileiros, o prêmio de publicação Vecchi-Dom Casmurro para seu primeiro livro, *Chove nos Campos de Cachoeira*, como resultado do primeiro lugar no concurso promovido pelo jornal *Dom Casmurro* e pela Editora *Vecchi3* em 1941, e o prêmio Machado de Assis da academia brasileira de letras pela sua obra até 1972. Anos após a publicação de sua primeira obra foi lançado o segundo romance, *Marajó* (1947). Seguido desse, publicou outras oito obras: *Três Casas e um Rio* (1958), *Belém do Grão Pará* (1960), *Passagem dos Inocentes* (1963), *Primeira Manhã* (1967), *Ponte do Galo* (1971), *Os Habitantes* (1976), *Chão de Lobos* (1976) e *Ribanceira* (1978), que compõem o ciclo do *Extremo Norte*.

O assunto principal de Dalcídio Jurandir é a vida entre as camadas sociais mais pobres, revelando-se como motivo gerador de condutas e práticas de vida, razão justificadora para atitudes específicas que os personagens tomam diante de questões relacionadas à pobreza, ao gênero e à raça, dentre outras temáticas. Neste sentido, verifica-se que suas narrativas estão voltadas para as diversas questões sociais, tais como: a miséria e a luta do homem pela sobrevivência.

Esses romances são ambientados na Amazônia paraense e envolvem temáticas típicas dos homens dessa região. Dalcídio compõe os seus romances utilizando em nove dos seus romances, a trajetória de Alfredo, pois é apenas em Marajó que esse personagem não aparece. Enquanto que nos demais ele é a figura principal, enfatizando a figura do menino em um momento de formação. O autor aborda um jovem migrante, da cidade de Cachoeira do Arari, ilha do Marajó para a cidade de Belém, a fim de completar seus estudos, um sonho de sua mãe, pois em Cachoeira, como em vários lugares do Brasil, as escolas eram uma notícia da capital. Com isso, o protagonista representa a experiência de inúmeros jovens que também saem de sua cidade em busca de novas oportunidades na vida.

Dentre as obras ali apresentadas nos deteremos em analisar o quarto livro do ciclo, *Belém do Grão Pará*, publicado pela primeira vez em 1960. A narrativa se

ambienta na cidade de Belém, aproximadamente na década de 20. Narra a história da decadente família Alcântara, que após a queda do Senador Lemos, é obrigada a abrir mão da vida luxuosa repleta de eventos, beneficiada pelo projeto de exploração da borracha e se limitar a pompa de sua posição social. A família Alcântara, atingida pela derrocada do ciclo da borracha, tenta esconder o prejuízo e a miséria e manter um status. Marli Tereza Furtado, em estudo sobre a ruína em Dalcídio, em sua tese discute que as ruínas marcam o contexto histórico subjacente ao romance. É neste cenário que surge o menino Alfredo e a cidade de Belém, em busca de conhecer a cidade que outrora só a sabia por fotos. Contudo, por outro lado, esse deslumbre começa a dar lugar para questionamentos, conflitos e reflexões acerca do ambiente citadino.

O autor narra a transferência do menino Alfredo da ilha do Marajó, região interiorana do estado do Pará, para a cidade de Belém. Quanto aos personagens, encontram-se distribuídos da seguinte maneira: Alfredo personagem principal, a família Alcântara, esta liderada por D. Inácia, o marido Virgílio, a filha Emília e os agregados da família, ou melhor, os serviçais da casa Libânia e Antônio, além de Isaura, a costureira que fazia as vestes da família, mas que não era recompensada pelos seus serviços.

Os conflitos da história, os sentimentos dos personagens e o próprio discurso do narrador expressam a qualidade como tal, e particularmente, nas situações de limite e de luta social pela felicidade e pela identidade cultural. Esses conflitos concentram-se no abuso de poder, isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdades e injustiças sociais. Esse personagem quando chega à cidade de Belém busca a realização de um sonho, no entanto a desesperança diante daquilo que vê e ouve, faz com que sinta saudade de cachoeira, trazendo à tona através da memória lembranças saudosas de Cachoeira do Arari.

A INFÂNCIA DESTITUÍDA DE HUMANIDADE EM UM ESPAÇO DE EXCEÇÃO

Alfredo logo ao chegar o seu deslumbre diante da cidade é cortado ao presenciar uma cena de denúncia social gritante do narrador. Pois esse personagem fica abismado ao ver que uma menina de apenas nove anos de idade, vindo na canoa, “Deus te guarde”, da cidade de Moju, estava sendo tratada por uma senhora ricamente vestida como uma encomenda, uma mercadoria.

O tripulante voltou à “Deus te guarde”, num átimo trouxe a encomenda da senhora: uma menina de nove anos, amarela, descalça, a cabeça rapada, o dedo na boca, metida num camisão de alfacinha. A senhora recuou um pouco. o leque aos lábios, examinando-a:

— Mas isto?

E olhava para a menina e para o canoeiro, o leque impaciente: — Mas eu lhe disse que arranjasse uma maiorzinha pra serviços pesados. Isto aí...

O canoeiro respondia baixo, se enchendo de respeitosa explicação, fazendo valer a mercadoria. A menina, de vez em vez, fitava a senhora com estupor e abandono. E deu com Alfredo que o contemplava, Olhou para ele com o mesmo estupor mas tão demoradamente, como uma cega, que o menino virou o rosto.

Como se pode observar apesar de valorizada pelo canoeiro a menina foi rejeitada pela senhora que ao olhar a “mercadoria” não se sentiu atraída pelo produto, pois a imagem da menina quando exposta não foi nada sedutora. A senhora precisava de uma menina maior, pois o seu interesse não era educar e cuidar da menina pobre e maltratada, mas sim precisava de uma menina que fosse capaz de dar conta dos serviços pesados da casa. Conforme acentua Ivone dos Santos Veloso, no seu artigo “Infância Desnuda: Trajetória Resistente em *Belém do Grão Pará*”, a menina representa uma criança despida de humanidade angelical, pois era tratada como um animal sem valor para a sociedade, principalmente quando tratada como uma mercadoria.

O mito da infância feliz se desfaz e no lugar de uma aura representação de uma criança que está despida da sua puerilidade, e, sobretudo, da sua humanidade angelical, de faces rosadas, temos uma menina “amarela, descalça, cabeça rapada”. Essa descrição dá conta do que estou chamando aqui de desnudamento da infância, isto é da representação de uma criança que está despida da sua puerilidade, e, sobretudo, da sua humanidade. (VELOSO, 2014, p.4,5)

Nesse romance o autor aborda o abuso sobre as crianças que são “adotadas” para o trabalho pesado das famílias ricas. Conforme pontua, Marli Furtado, (2002 p. 128): “Esse quadro de denúncia social dalcidiano será completado nesta obra pelo retrato de Libânia e de Antônio.” Duas figuras extremamente importantes e que representam muito bem a figura dessa criança maltratada, que serve apenas para servi os patrões em troca de um lugar para dormir e um prato de comida, uma prática comum que é levar crianças, especialmente as interioranas, para a cidade a fim de que sirvam a casa alheia com trabalhos domésticos.

Todavia, refletindo sobre a figura da mulher enchapelada, podemos compreender que ela pode ser entendida como uma figuração do poder soberano, que segundo Giorgio Agamben, pautado em Shmitt, o qual destaca ter o poder de exclusão e inclusão.

A “politização” na vida nua e a tarefa metafísica por excelência, na qual se decide a humanidade do vivente homem, e, assumindo esta tarefa, a modernidade não faz mais do que declarar a própria fidelidade a estrutura essencial da tradição metafísica. A dupla categorial fundamental da política ocidental não aquela amigo-inimigo, mais vida nua-existência política, *zoe-bios*, exclusão-inclusão. A política existe porque o homem é o vivente que, na linguagem, separa e opõe a si a própria vida nua e, ao mesmo tempo, se mantém em relação com ela numa exclusão inclusiva. (AGAMBEN, 2012, p. 13)

Desta feita é possível observar que o soberano tem poder de exclusão-inclusão, pois esse soberano tem o poder de decidir sobre a instauração ou não do estado de exceção. Por ser soberano, ele pode decidir sobre a normalidade ou anomia da vida

social, e com isso, decretá-lo, o que significa nada menos do que a suspensão da vigência da lei: apesar de válida, a lei não vigora.

Ainda refletindo sobre as condições apresentadas pelo narrador a respeito da menina trazida para ser entregue para a mulher enchapelada, podemos observar que a personagem aparece com a cabeça rapada, talvez porque era para aparentar que já tinha sido higienizada, ou seja, não teria piolho. Assim, nesse aspecto pode-se observar a desumanização da criança que estava sendo tratada apenas como um objeto, um animal, ou melhor, uma mercadoria. Como se observa através das palavras proferidas a personagem tratando-a como animal:

— Bem. Vamos ver. O compadre me leve ela. Não posso levar comigo como está E como é o teu nome. O teu nome, sim. É muda? Surda-muda? Não te batizaram? És pagoa? Eh parece malcriada, parece que precisa de uma correção. Fala, tapuru, bicho do mato. Ai, esta consumição... (JURANDIR, 1960, p. 17)

Nesse sentido através da observação sobre a condição da menina, começamos a pensar e aproximar ao conceito de *homo sacer* e a vida nua de Giorgio Agamben, quando refletimos sobre a infância desta criança. Questionamentos que fazemos relacionado à vida do homem numa sociedade que se encontra em contínuo estado de exceção. Relação esta que pode ser feita com pessoas diferentes e distantes no tempo e espaço, bem como sujeitas a situações desumanas tão díspares como os presos dos campos de concentração nazistas, os condenados à pena de morte, os doentes terminais, os “detentos” de Guantánamo ou os refugiados nos campos “humanitários” na África, dentre outros casos. Segundo Agamben todos esses casos estão relacionados ao poder soberano, que tem o poder de decidir sobre quem tem o direito de viver ou não viver, ou seja, em decidir qual vida merece ser vivida. São pessoas insacrificáveis, porém matáveis.

Desta maneira, compreendemos que a infância destituída de humanidade, nada mais é do que o estado de exceção que virou regra, desumanizando aquela criança. Todavia, desta criança da canoa “Deus te guarde” o leitor não terá mais notícia no decorrer da narrativa, mas se reverbera em outra personagem a história daquela personagem: Libânia que vive na casa dos Alcântaras sendo maltratada. Como percebemos através das palavras que D. Inácia se refere a Libânia:

Em quase todas as cenas habituais daquela casa. Libânia estava. No domingo, Libânia espantava os passarinhos que vinham espí-la no beiral, caídos em perdição. Atiçava o fogo, partia a lenha, maraximbé vermelha como o rosto da cabocla.

D. Inácia, na porta da cozinha observava-a:

— Estás pegando fogo de vermelha... Foi mulher que te pariu, rapariga? Tu foi-foi feita numa olaria. (JURANDIR, 1960, p.48)

Desse modo, percebe-se que a menina maltratada é demarcada pelo signo, da

exploração, quando vivia na casa dos Alcântaras apenas para servir as senhoras que lhe proferiam palavras de humilhação tratando-a como “bicho do mato”, ou que fora gerada em uma olaria. A personagem não era maltratada apenas com palavras, mas também no romance ela é apresentada como uma criança sem absolutamente nada, sem sandália para calçar, sem roupas adequadas para vestir, pois segundo o narrador suas roupas eram rasgadas. Libânia era tão maltratada que não tinha se quer uma rede para dormir. Mas em contrapartida saía pelas ruas para atender os caprichos da família, independente se estava chovendo ou se o sol se fazia quente. Como podemos observar através da descrição feita da personagem.

Libânia, pés de tijolo, a saia de estopa. apressada e ofegante, era uma serva de quinze anos, trazida, muita menina ainda, do sítio pelo pai para a mão das Alcântaras. Entrava da rua, com os braços cruzados, carregando acha de lenha e os embrulhos, sobre os rasgões da blusa velha. (JURANDIR, 1960, p. 4)

Analisando as características da personagem o pesquisador Paulo Maués Corrêa no livro intitulado “Um olhar sobre Belém do Grão Pará, compara Libânia com outra personagem, nomeada como “pequena”, do conto velas. Por quem?”, de Lúcia Medeiros. Quando afirma que a menina da canoa “Deus te guarde” já comentada anteriormente representa o passado de Libânia, ou seja, a forma como a menina chegou na casa da família Alcântara, e que a personagem de Medeiros pode representar o futuro da personagem, servindo em senhores da casa.

Se a menina do romance pode ser lida como uma projeção do passado de Libânia, na personagem Medeiros pode-se vislumbrar uma projeção do futuro da personagem dalcidiana: passar de geração a geração servindo às senhoras brancas e aos senhores (servindo em todos os sentidos) [...] (CORRÊA, 2008, p. 40).

Assim quando fala sobre o futuro da personagem o autor deixa claro através das entrelinhas que assim como em Medeiros, a cria da casa, Libânia, no caso também desperta no “doutor”/seu Virgílio os desejos mais secretos.

Desta feita, procuramos compreender o porquê de tanta humilhação por parte das senhoras, D. Amélia e D. Emília. Por isso, é de suma importância à compreensão da condição de agregado dos personagens que prestavam serviços para os anfitriões em troca de moradia. segundo a pesquisadora Tânia Sarmiento-Pantoja, no ensaio “Condição Agregada e vida nua em “Velas, Por Quem?”, de Maria Lúcia Medeiros, quando nos apresenta o conceito de agregado:

Assinalo que a presença do agregado como personagem na literatura brasileira é tão ancestral quanto o caráter colonial da cultura de onde emerge. Relacionado às primeiras estruturas sociais e políticas no Brasil a figura do agregado está diretamente ligada à ideologia do favor. (SARMENTO-PANTOJA, 2016, p.218)

Através das entrelinhas do romance percebemos que não temos um estado de exceção, mas temos uma família autoritária que decide sobre a vida da personagem que por ser agregada tem a sua vida exposta a precariedade, sempre sendo comparada aos animais. “Essa Libânia é um puro bicho. Eu devo te sustentar a folha, desgraçada. Tu nasceste nos matos d’água. Teu pai é um peixe boi.” (JURANDIR, p 137). Dessa forma, ao analisar a figura da personagem e suas condições da vida humana, começamos a refletir sobre a vida nua, aquela da mera existência biológica, chamada por Agamben de *homo sacer*, termo utilizado para se referir aos seres humanos despojados de seus direitos civis. Como acentua o pesquisador, Jonnefer F. Barbosa, no artigo, vida nua e formas-de-vida: Giorgio Agamben, Leitor das fontes greco-romanas.

Uma das afirmações mais elusivas de Agamben está em uma das conclusões postas ao fim do primeiro tomo de *Homo sacer*, de que a “vida nua” é uma espécie de “rendimento” – termo com inegáveis conotações financeiras – do poder soberano. “O rendimento fundamental do poder soberano é a produção da vida nua como elemento político original e como limiar de articulação entre natureza e cultura, *zoé* e *bíos*.” Para Agamben, uma das características da biopolítica moderna é a separação de uma *zoé* das formas do *bíos* ou, em termos aristotélicos, uma separação da potência nutritiva das demais potências da *psykhê*. (BARBOSA, 2013, p. 84)

De tanto ser humilhada pela D. Inácia que a chamava de “cabocla emjambrada, braba de pele de couro”, onde já se viu maior peste, ou dizia ainda “Tu és feita de tijolo, pau e couro de paca”. (JURANDIR, 1960, p.136). Além disso, a própria Libânia se coloca como alguém sem valor quando em uma das conversas com Alfredo afirma: — Não sou uma senhorita, aquele-menino. Sou menos que bicho de estimação. (JURANDIR, 1960, p.139). Nesse caso, a percepção da personagem é tão chocante, pois esta não se vê apenas como um animal, mas abaixo disso, a exploração era tanta que a personagem se via subumana e sub-animalizada. Novamente Barbosa, explicita se baseando em Agamben, como funciona essa animalização do ser humano.

Agamben, no nono capítulo de “*L’Aperto*”, cunha o conceito de “máquinas antropológicas”: a “máquina antropológica” dos modernos “funcionaria” a partir da “animalização do humano”, ou seja, isolando uma dimensão não- -humana no ser humano, uma exclusão de um elemento interno (porém já humano), aracterizando-a como inumana: o *Homo alalus* (o *sprachloser Urmensch* de Ernst Haeckel), mas também os exemplos ontemporâneos do *néomort*, do além-comatoso, etc.; enquanto a “máquina antropológica dos antigos” atribuiria uma humanização ao animal, o homem visto como a inclusão de um fora (o animal), não apenas na imagem do *enfant sauvage*, mas também o escravo, o estrangeiro, o bárbaro, como “figuras de um animal em formas humanas.”¹⁵ Porém, o que se obtém em ambas as “máquinas”, como um “resíduo” não resolvido, segundo Agamben, seria apenas uma vida nua. (BARBOSA, 2013, p. 87)

Desta feita, assim como Libânia, Antônio também era outro agregado da família, um menino amarelo que fora enganado por Amélia e Emília quando convencido a fugir da casa onde morava, pois o menino já levava uma vida sofrida, mas achando que

viveria de forma digna exercendo os seus direitos na casa dos Alcântaras. Acreditando nessa possibilidade aceita ser raptado por Amélia e Emília. No entanto, ao chegar à casa da família Alcântara percebe que sua vida se tornará da mesma forma, sendo maltratado, vivendo como bicho. E isso é perceptível através de um diálogo entre seu Virgílio e Antônio, no qual durante essa conversa, o personagem relata a sua condição e se coloca numa posição de resistente, afirmando que se soubesse não teria deixado ninguém o raptar, ou seja, preferia a forma como vivia antes.

Mas ele foi tomar conhecimento do Antônio, aquele ser calado e inerte trazido para ali à sua revelia, sem que ninguém lhe tivesse dito o mínimo.

— Então te roubaram, não? E elas me enganaram. Por que se se eu tal soubesse, não consentiria.

— Não sou porco pra ser roubado...

Antônio apertou os lábios e os olhos, sério. Parecia disposto a soltar mil malcriações mas veio d. Inácia que o mandou deitar-se, a Usina já tinha apitado. Onde? Lá na alcova como noutra noite, ao lado da rede de Alfredo, no chão? (JURANDIR, 1960, p. 110)

Nesse relato percebemos que assim como Libânia, Antônio também não tinha se quer uma rede para dormir. E isso o indignava, por ser tratado como um animal, sem valor, ou seja, um porco imundo que dorme em qualquer lugar. Novamente temos a figuração do soberano na figura de D. Amélia, que decide sobre a vida nua, ou seja, o soberano apresenta um modo de pensar ou de proceder que se afasta do comum e usual. Diante de todas essas atrocidades cometidas contra os agregados da família Alcântara pode-se pensar segundo o autor, Paulo Jorge de Souza Ferreira, em sua dissertação de mestrado intitulado “De Cachoeira a Belém: A Inflexão das ilusões de Alfredo”, quando comenta de maneira brilhante toda essa forma de tratamento recebido pelos agregados da família.

Esses meninos e meninas são submetidos a extenuante trabalho, melhor: São inescrupulosamente explorados, sem receberem qualquer tipo de compensação. E revoltante a miséria em que vivem na casa das pessoas que os acolhem. Usam e abusam deles, são considerados menos do que gente. Aliás, pelo tratamento recebido nem chegam a ser consideradas pessoas. (FERREIRA, 2008, p. 64)

Dessa forma, conforme já foi exposto e segundo as contribuições do pesquisador percebemos que essas crianças são muito maltratadas e abusadas pelos seus senhores. Na narrativa elas são sempre apresentadas como aquelas responsáveis pelo serviço pesado da casa. Por isso, sempre nos remete ao conceito de vida nua, ou melhor, vida que não merece viver de Giorgio Agamben, quando são considerados por Ferreira, “menos que gente” “pior que animais”. O único menos maltratado é Alfredo, pois apesar de morar na casa, mas sua família paga uma mesada para sustentar sua permanência, o que não ocorre com Antônio e Libânia. No romance é claro essa diferença, pois era o único que tinha uma rede para dormir e participava das festas com

a família. No entanto, apesar dessas regalias o personagem consegue se comover com o sofrimento de Libânia, quando humilhada, pelos Alcântaras, principalmente quando trazia as entradas das festas, mas era impossibilitada de ir, por não ter roupas adequadas, ou simplesmente por sua condição social.

Quando recebeu de Emília a ordem de se aprontar para ir ao Olímpia, Alfredo sentiu o olhar de Libânia que chegava do argo da Pólvora trazendo as entradas de Isaura. Vista baixa, com a batalha de Guararapes a estudar, Alfredo não deu um passo para vestir-se. Um sentimento de injustiça e temor dominava-o. O olhar de Libânia, tão difícil de entender, tão breve, gelara-lhe a espinha. E ela já estava, ao pé do fogão, cantando, a partir lenha. (JURANDIR, 1960, p. 72)

Assim, é muito claro o sentimento de injustiça e temor de Alfredo ao observar o olhar de Libânia trazendo as entradas da festa sabendo que não poderia ir por pertencer a uma classe inferior, restando-lhe apenas o fogão de lenha para o seu manuseio. Por isso, se comovendo com essa situação de humilhação, Alfredo, finge ter obrigações de estudo para não acompanhar as senhoras naquela festa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar as reflexões acerca da infância desnuda, aquela despida de sua puerilidade, está presente na narrativa de Dalcídio Jurandir através das personagens infantis. Nesse sentido quando nos referimos a esse universo infantil estamos destacando as crianças que perderam o direito de ser criança, entrando muito precocemente na vida adulta. Desta forma, destacam-se as personagens Libânia e Antônio, pois na narrativa eles representam essas crianças que começaram a trabalhar muito cedo servindo os seus senhores em troca de moradia, embora precária e quase desumana. Todavia, o autor apresenta essas personagens como pessoas humanas, mas tratadas como animais, levando uma vida desqualificada, sem direitos, a margem de uma vida qualificada. Nesse caso vemos muito presente um quadro crescente de desumanização, ou nos termos de Agamben uma redução a zoé, a uma vivência puramente biológica.

Em suma, podemos dizer que os personagens do romance vivem a experiência de vida nua quando experimentam o corpo pela fome, pela miséria e pelas doenças. Como o exemplo dos empregados da casa da família Alcântara, Libânia e Antônio, que vivem uma situação de miséria e quase escravidão, subjugados pelas vontades dos patrões. Nesse viés o autor nos conduz a questionar e refletir sobre um lugar vazio de direitos, onde a ausência de direitos e de dignidade é constante.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua (zoé) I**. Trad. Henrique Burigo. Belo horizonte : Editora UFMG, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio, **1942- Estado de exceção** / Giorgio Agamben ; tradução de Iraci D. Poleti. – São Paulo: Boitempo, 2004 (Estado de sitio)
- BARBOSA, F. **A vida nua e formas de vida: Giorgio Agamben, Leitor das fontes greco-romanas**. HYPNOS, São Paulo, número 30, 1º semestre 2013, p. 79-97.
- CORRÊA, Paulo Maués. **Um olhar sobre Belém do Grão-Pará, de Dalcídio Jurandir**. Belém: IAP, 2008.
- FERREIRA, Paulo Jorge de Moraes. **De Cachoeira a Belém: A Inflexão das ilusões de Alfredo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras, Belém 2008.
- FURTADO, Marli Tereza **Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir** / Marli Tereza Furtado. --Campinas, SP: [s.n.], 2002.
- JURANDIR, Dalcídio. *Belém do Grão Pará*. Livraria Martins, São Paulo 1960.
- SARMENTO-PANTOJA, Tânia. **“Condição Agregada e vida nua em “Velas, Por Quem?”**, de Maria **Lúcia Medeiros**. Literaturas: Diálogos e Resistências/ Carlos Henrique Lopes d Almeida e Augusto Sarmiento-Pantoja (organizadores) Belém: UFPA 2016.
- VELOSO, Ivone dos Santos. **Infância desnuda: Trajetória resistente em Belém do grão Pará**. XIV abralic 2014, anais eletrônicos ISSN 2317-157X.

O PURISMO GRAMATICAL NA OBRA *SAUDADE*, DE TALES DE ANDRADE

Rondinele Aparecido Ribeiro

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Campus de Assis

Fabiano Tadeu Grazioli

Universidade Regional do Alto Uruguai e das
Missões (URI)
Faculdade Anglicana de Erechim (FAE)

RESUMO: A literatura infantil e juvenil brasileira esteve, inicialmente, ligada aos propósitos pedagógicos e tinha como intuito colaborar para com a formação e aprendizagem da criança. Somente no final da década de 1960 surge uma produção voltada para os aspectos artísticos e estéticos da obra literária para a infância e a juventude. Partindo dessa constatação, este trabalho tem por objetivo analisar a obra *Saudade* (1919), do escritor Tales de Andrade. Nosso enfoque recairá na análise acerca da linguagem empregada pelo autor, a partir, principalmente, dos pressupostos teóricos de Alice Maria Faria recuperados do texto *Purismo e coloquialismo nos textos infanto-juvenis* (1992). A análise faz-se necessária, visto que nenhum discurso é neutro, muito menos o literário, e sempre revelará, algumas vezes claramente, outras vezes discretamente, nuances ideológicas de quem o escreveu, afinal é por meio da linguagem que o homem se expressa e se insere na sociedade, revelando,

dessa forma, o conjunto de práticas discursivas do período em que a obra foi publicada.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil e juvenil. Didatismo. Linguagem.

EL PURISMO GRAMATICAL NA OBRA *SAUDADE*, DE TALES DE ANDRADE

RESUMEN: La literatura infantil y juvenil brasileña estaba inicialmente vinculada a fines pedagógicos y tenía como objetivo colaborar con la formación y el aprendizaje del niños. Solo a fines de la década de 1960 apareció una producción de aspectos artísticos y estéticos del trabajo literario para la infancia y la juventud. Este trabajo tiene como objetivo analizar la obra *Saudade* (1919), del escritor Tales de Andrade. Nuestro enfoque recaerá en el análisis del lenguaje utilizado por el autor, basado principalmente en los supuestos teóricos de Alice Maria Faria recuperados del texto *Purismo y coloquialismo en textos infantiles* (1992). El análisis es necesario, ya que ningún discurso es neutral, mucho menos literario, y siempre revelará, a veces claramente, a veces discretamente, los matices ideológicos del escritor, después de todo, es a través del lenguaje que el hombre se expresa y se inserta en la sociedad, revelando así el conjunto de prácticas del discurso del período en que la obra fue publicada.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a preocupação com o público leitor é um fato bastante tardio, uma vez que somente a partir do Romantismo despertou-se uma preocupação com a recepção da obra literária. Tal fato propicia uma indagação: se a literatura como um sistema, ou seja, baseada na relação autor, mercado e texto é algo bastante recente, o que dizer então sobre a origem da literatura infantil e juvenil?

No país, como esclarecem alguns estudiosos, dentre eles, Nelly Novaes Coelho (2003), o surgimento desse gênero é algo extremamente novo, se comparado à gênese europeia. No Brasil, a origem da literatura infantil e juvenil está associada à implantação da Imprensa Régia, em 1808. Contudo, não se pode ainda falar em uma produção nacional, haja vista tais publicações serem esporádicas e insuficientes para a caracterização de um mercado editorial. Além disso, como tal gênero, até o momento, esteve ligado à pedagogia e a burguesia ascendente no país não tinha algo que preenchesse um vazio na prática de formação educativa das crianças, a literatura destinada a elas, nessa fase inicial, resumiu-se a uma mera extensão da europeia quando se constata a peculiaridade de os autores adaptarem as histórias para o contexto brasileiro ou, simplesmente, traduzi-las para o idioma português.

A partir das considerações apontadas, devemos entender que, nessa fase, a literatura infantil era um pretexto para educar as crianças. Essa situação demorou bastante tempo para ser reconfigurada. Posto isso, salientamos que, em seu início, a literatura infantil e juvenil se alimentou de obras destinadas a outros públicos: aos leitores adultos, gerando as denominadas adaptações. Outro aspecto dessa produção incipiente que merece ser comentado remonta ao fato curioso dos livros destinados às crianças serem chamados de *Seletas*, de *Antologias* ou *Livros de Leitura*.

Mesmo com os autores pioneiros, como Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac, ainda era predominante a existência de um modelo literário meramente copiado ou adaptado do europeu. Figueiredo Pimentel, por exemplo, que militava na imprensa, decidiu dedicar-se à literatura seguindo os caminhos dos irmãos Grimm. Sua publicação de maior sucesso, *Contos da Carochinha*, é uma mescla, pois essa obra dialoga também com histórias de fadas europeias.

Também se acrescenta a essa situação retratada a existência de histórias narrativas coletadas entre os descendentes dos povoadores do Brasil. Essa característica em se ter uma produção literária destinada a crianças marcada pelo aspecto artificial permanece intacta até o surgimento de Monteiro Lobato, que funda a literatura infantil e juvenil nacional, conferindo às obras elementos responsáveis por situar o leitor no espaço brasileiro. Dito isso, é oportuno trazer à baila uma questão extremamente conturbada, mas já superada no campo da literatura infantil e juvenil: a dicotomia existente entre literatura enquanto arte literária e objeto pedagógico. Para

Nelly Novaes Coelho (2003), esse fato é antigo e vem desde a Antiguidade Clássica, época em que se discutia a natureza da própria literatura: *utile ou dulce* (didática ou lúdica?). Hoje, no entanto, sabemos que as duas instâncias (literária e pedagógica) resultam da íntima relação que se estabelece no decorrer de uma determinada exigência histórica, política e econômica.

Para Nelly Novaes Coelho (2003), essa oposição pode ser explicada da seguinte forma:

Em momentos de transformações, quando o sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro, o aspecto arte predomina na literatura: o ludismo (ou o descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ser (COELHO, 2003, p. 47).

Para a autora, quando acontece o inverso, ou seja quando há mudanças radicais na sociedade, quando um sistema se impõe, a intencionalidade pedagógica domina sem controvérsias, uma vez que se pretende transmitir valores para serem incorporados como verdades em novas gerações (COELHO, 2003). Maria Zaira Turchi (2004) faz ponderações a respeito do papel estético nas produções literárias. Para a autora, reconhecer o livro como objeto estético é legar-lhe estatuto de arte ao passo que constrói um espaço plurissignificativo do ser humano diante do mundo. A estudiosa salienta que a ilustração é de extrema importância para a obra, uma vez que o discurso está ligado à estética do imaginário. Desse modo, não se pode ter uma visão reduzida acerca do papel estético conferido à obra literária, já que é a partir dele que o texto oferecido à criança e ao jovem se torna obra de arte por excelência.

Embasado nas considerações da autora, atribuímos à linguagem, elemento extremamente importante para a representação do discurso literário, a particularidade de se constituir num elemento responsável pela mediação entre o leitor e o mundo. Assim, o texto literário destinado à crianças deve se constituir de modo a possibilitar no leitor o sentimento de reconhecimento. Posto isso, objetivamos analisar a linguagem da obra *Saudade*, do escritor Tales Andrade. Situada no momento em que os textos literários eram marcados por uma linguagem artificial, nossa intenção, ao realizarmos um estudo inicial acerca dessa categoria, é compreender algumas questões ideológicas em torno do momento em que a obra foi escrita. Ademais, se na contemporaneidade, observamos um perfeito casamento entre o texto, a ilustração e o projeto gráfico, responsáveis por garantirem a unidade da obra, na produção inicial essa característica foi suprimida dada a especificidade purista com que a linguagem era tratada.

ALGUNS ASPECTOS EM TORNO DO SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A literatura para crianças e jovens é um gênero recente, surgido no século XVIII em uma época marcada por profundas transformações sociais. É nessa época também em que os gêneros clássicos não são mais capazes de atender a demanda cultural do momento, por isso caem por terra, como é o caso da epopeia e da tragédia, sendo substituídos pelo drama, pelo romance e melodrama. Dessa forma, falar em um estatuto da literatura infantil, como destaca Regina Zilberman (2003), é extremamente importante para que se compreenda a real dimensão de algo tão mais complexo do que aparentemente se analisa.

Sabe-se que esse gênero surge como uma necessidade pedagógica em uma época marcada por profundas transformações na sociedade, seja a alteração do sistema de produção, uma vez que se observa o desfacelamento do Sistema Feudal e a ascensão de uma burguesia, que acaba culminando no processo de Revolução Industrial. Pode-se falar, então, que o surgimento da literatura infantil e juvenil decorre de condições histórico - sociais momentâneas bem como de um arranjo e de uma concepção inovadora e necessária de família e de infância. O seu surgimento possui características próprias e para recorrer à sua conceituação é necessário voltar-se a uma consideração histórica: o gênero e seu aparecimento estão relacionados às exigências da época.

O aparecimento da literatura infantil e juvenil no Brasil, pode-se dizer, é algo extremamente novo. Sua implantação no país, como já afirmado, ocorreu muito tempo após sua origem na Europa. No país, com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, começam a ser publicados os primeiros livros infantis. Contudo, não se pode, ainda falar em uma produção nacional, haja vista tais publicações serem esporádicas e insuficientes para se caracterizar um mercado de livros. José Nicolau Gregorin Filho (2011) contextualiza esse momento: “A instituição escolar brasileira, com a vinda da família real para o Brasil, teve de se fundamentar nos padrões europeus, porque neste lado do Atlântico não havia outra concepção de educação que não fosse a adotada pelos governantes” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 27). A partir do ponto de vista do estudioso, compreendemos que a literatura infantil e juvenil esteve associada à Pedagogia, uma vez que a burguesia ascendente no país não tinha algo que preenchesse um importante espaço na prática de formação educativa das crianças. A saída encontrada consistiu em associar o gênero ao mecanismo pedagógico, além de se constituir também numa mera extensão da produção europeia, uma vez que o caminho trilhado pelos escritores voltou-se para as adaptações de histórias para o contexto do país ou ainda a valerem-se da mera tradução de histórias. Assim, conforme ressalta Gregorin (2011), ao se estudar literatura juvenil, deve-se vincular o texto às práticas sociais, as quais se impuseram no contexto de formação de leitores em fins do século XIX e início do século XX, no momento em que as escola se firma como instituição responsável

pela educação das crianças.

Mais uma vez, recorremos ao ponto de vista de Gregorin Filho (2011): “Pode-se perceber que os textos destinados ao público juvenil no Brasil partem de uma configuração monológica, uma vez que falam de lugares que nada mais são do que aparelhos ideológicos do Estado” (GREGORIN FILHO, 2011. p. 33). Essa situação apresentada pelo estudioso grassa pelo país até o momento em que surge a produção lobatiana, que, de fato, funda a literatura Infantil e juvenil nacional, conferindo à obra elementos nacionais tal como a participação da criação da efabulação, afinal, todas as personagens lobatianas, como assevera Nelly Novaes Coelho (2003), existem com a mesma verdade dentro do universo faz-de-conta criado por Lobato.

Como sabemos, o crescimento e a diferenciação dos públicos leitores associam-se ao processo de industrialização da cultura que acontece no século XVIII. Foi através desse processo que ocorreu uma democratização do saber ao passo que acaba criando uma verdadeira cisão nas produções. De um lado, temos obras que conservavam o status de arte; de outro, obras que atenderam ao apelo da cultura de massa. O aparecimento de determinado tipo de consumidor foi o que moldou e justificou o aparecimento da literatura infantil e juvenil. Basta pensar, como já assinalado, que a literatura voltada para crianças é algo recente, pois o conceito de infância, como destaca Gregorin Filho (2011), é recente e só aconteceu pelo fato da ascensão burguesa no século das Luzes redimensionar a concepção de infância vigente em uma sociedade marcada por um modo de produção baseado na aristocracia e no patriarcalismo. Nessa época, vale acrescentar, as crianças não recebiam nenhuma atenção particular, muito menos, gozavam de um status diferenciado.

A OBRA SAUDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

Sabemos que literatura infantil e juvenil surge simultaneamente para instruir, divertir e educar, trazendo a criança ao mundo em que ela se identifica e sente-se livre para formar suas capacidades intelectuais e sociais, visto que elas ainda estão num processo de formação de experiências reais. Tais histórias, em sua fase inicial no Brasil, serviram como um fator de aliança com a Pedagogia calcada na formação moral e social. Diante do panorama ora apresentado, situamos a produção do escritor Tales de Andrade.

Nascido em Piracicaba, Tales Castanho de Andrade era filho de um industrial dono de fábrica de bebidas, José Miguel de Andrade e de Castorina Castanho de Andrade. Escritor de certa notoriedade no período em que viveu, ficou bastante conhecido, principalmente, por escrever vários livros de contos infantis, sendo que o conto *A Filha da floresta*, – foi escrito antes mesmo de *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato. Andrade escreve em um período histórico (1910 – 1930) em que Piracicaba era conhecida como a “Atenas Paulista”, no sentido de seu amplo desenvolvimento artístico, intelectual e cultural.

Destacam-se na narrativa do autor duas visões muito bem distintas: a idealização do campo e a visão deteriorada da cidade. Escrita em período com forte apelo à valorização nacional, a obra em questão representa o cenário campestre e interiorano como um lugar idílico e superior ao espaço citadino. Transparece, dessa forma, na visão da obra, a certeza de que o campo tipifica uma vida repleta de harmonia em oposição à cidade, vista como uma prisão e como representação da perda da liberdade. Esse espaço urbano, na visão do escritor, transparece a tentativa de massificação e o caos moderno que se instaura no período em que o Brasil deixa de ser um país essencialmente rural, passando a ter grande concentração de pessoas na cidade. Para o autor, a cidade significa o desenvolver da civilização com o desenvolvimento tecnológico provindo do capitalismo, mas esse espaço não é visto com bons olhos, pois é algo horrendo em que ao passo que as pessoas são encaradas como seres arrivistas e inescrupulosos.

Narrado em 1ª pessoa, *Saudade* é um livro permeado pelo tom nostálgico, pois Mário, protagonista da obra rememora fatos de sua meninice e relata todas essas lembranças. A narrativa se constrói linearmente e sua essência está centrada na forte oposição existente entre o campo e a cidade, já que, nesse período, o país enfrenta um forte inchaço populacional nas grandes cidades. Era necessário, diante disso, criar um discurso que incentivasse a vida no campo, por isso ele é idealizado na obra como um espaço perfeito, garantia de uma boa vida longe das mazelas sociais experimentadas pela cidade.

A cidade significa a incerteza, tanto é que o narrador revela que não estava contente e que sua ida à cidade parecia um sonho ruim:

- E o senhor não fala do perigo dos veículos em disparada. Lembre-se de que sempre há por aí um caso novo de uma desgraça. É um homem com as pernas quebradas, é uma criança esmagada...

- E as doenças, seu Ferraz?

- É verdade. Só poeira... só a poeira quantas moléstias não espalha! Basta falar da tuberculose. Depois há sempre as epidemias de gripe, de sarampo, caxumba, catapora, dor d'olhos, coqueluche.... Alastram-se espantosamente. (ANDRADE, 1974, p. 19-20).

Já morando na cidade, o protagonista enfrenta um grande choque cultural, pois agora o espaço é visto como um meio massificador, disciplinador. Mário, nesse sentido, revela que a vida ficou diferente. Isso reitera o desconforto com que a personagem vê sua condição agora como morador da cidade, pois antes quando morava na fazenda tudo era fácil, ou seja não havia muita preocupação com a alimentação, pois no sítio colhia-se de tudo. Em contraposição, a cidade é um cenário, é o espaço em que ocorrem as relações comerciais marcando a consolidação do sistema capitalista movido pela dominação de um detentor dos meios de produção e a submissão de pessoas que vendem a sua mão-de-obra.

A vida do protagonista na cidade é marcada por insucesso, uma vez que o ideal

de civilização arrivista não é compatível com o modo de vida de sua família. Mais uma vez, observa-se que o campo será a solução desse problema, tanto é que a família vai residir nesse espaço, tendo, mais uma vez, a situação de alegria e contemplação experimentada no início da narrativa.

Feitas as considerações acerca de alguns aspectos estruturais da obra, passemos a tratar sobre outro elemento de grande importância na literatura para crianças e jovens: a linguagem, já que é por meio dela que o leitor introjeta-se no mundo da fabulação. Vista dessa forma, podemos dizer que a linguagem se constitui como a mediação necessária entre o leitor e o mundo para a construção da subjetividade. Sabemos que nenhum discurso é neutro e que sempre revelará nuances ideológicas da concepção de mundo de quem o escreveu, afinal é por meio da linguagem que o homem se expressa. Em se tratando de um livro escrito no início do século XX, nem precisaríamos ir muito longe para constatarmos que nessa fase ainda não tínhamos uma literatura enquanto arte voltada para as crianças, mas sim uma literatura que estava a serviço da pedagogia, portanto, disciplinadora.

Reproduzimos abaixo um trecho da sinopse da obra. É importante que se observe a grande carga ideológica presente:

Eis um livro digno de aplausos. Para que ele se imponha, não é preciso confrontá-lo com a massa de livros, sem ideias e sem estilo, que andam por aí a enfadar e deseducar as crianças (...). Nas mãos dos escolares será um encontro sugestivo. Trá-los-á interessados e terá o condão de lhes insuflar, na alma, germes de amor à terra e à Pátria. Bem haja o seu autor pela caridade de ter escrito um livro útil às crianças. (ANDRADE, 1974).

Como se observa, há no trecho uma forte aclamação ao leitor para o despertar de uma consciência nacionalista ufanista. Assim, sobressai no excerto o serviço pedagógico a que os livros se destinavam. Isso fica ainda mais evidente quando se constata que a obra *Saudade* era um livro obrigatório nas escolas: “Saudade, que durante esses quatro decênios tem servido à instrução brasileira, adotado pelas escolas e principalmente ensinado à infância brasileira as mais generosas, belas e cívicas lições de amor à vida rural, de respeito pelos homens do campo e de orgulho pela nacionalidade” (ANDRADE, 1974).

Importante mencionar ainda que, nessa época, ainda não se havia superado o velho debate entre literatura enquanto arte literária e meio pedagógico. Essa fase, evidentemente cai na velha questão explicada por Nelly Novaes Coelho (2003, p. 46): “se o momento é de afirmação, de moldar o caráter da sociedade, a questão pedagógica se sobressairá na narrativa”. Dessa forma, a obra de Tales de Andrade deixa transparecer todos esses aspectos levantados.

Adentrando de maneira mais efetiva na análise da linguagem presente na obra, empregaremos as reflexões da estudiosa Maria Alice Faria (1992). Ao tratar da linguagem na obra infantil, a autora salienta que, modernamente, o texto literário

infantil incorpora com facilidade a gíria e a linguagem coloquial. Isso acontece porque o texto literário do século XXI é caracterizado como anticlássico, tendo uma linguagem própria, modelo de subversão linguística em que adequação de sentido é um critério indispensável quando se está escrevendo. Por essa razão, no ensaio intitulado *Purismo e coloquialismo nos textos infanto-juvenis*, a autora aponta que o grande equívoco em textos infantis é a linguagem purista associada ao ensino tradicional de língua em que o bom modelo era a linguagem dos clássicos.

A partir do ponto de vista da estudiosa, ao incorporar esse tipo de linguagem aos textos infantis, observa-se uma grande perda de identidade das personagens, pois há um distanciamento das situações reais de comunicação. Nesse sentido, o texto fica bastante artificial e revela um purismo gramatical. Para ilustrar, reproduzimos alguns trechos da narrativa: “Venha cá, Mário. Tome para comprar doce, disse-me ele, dando uma pratinha nova” (ANDRADE, 1974, p. 11). Em outro trecho, temos: “No outro dia, papai não apareceu para almoçar e mamãe ficou com cuidado, ordenando-me que fosse, imediatamente saber o que lhe sucedera” (ANDRADE, 1974, p. 22). Ainda encontramos como exemplo desse purismo: “Nós a estimávamos deveras. Foi, pois, com agrado que ali fiquei proseando até a volta do Juvenal” (ANDRADE, 1974, p. 41). Observamos em todas as passagens a marca do purismo gramatical como uma forma visível de situar o texto literário como um mecanismo pedagógico. Em todos os trechos, temos o emprego de colocações pronominais que seguem o modelo prescrito pela gramática normativa. Dito isso, observamos nos trechos apontados que a opção pelo emprego de um modelo artificial, estruturado em torno do purismo gramatical, reafirma o laço que a literatura infantil e juvenil mantinha com a Pedagogia e reforça a concepção de uma prática social em que o texto literário era concebido como uma forma de fornecer padrões de conduta, sejam elas comportamentais ou linguísticas. Ao optar pela escolha mecânica da linguagem, podemos dizer também que tal opção se fundamenta em uma forma de conceber a língua como uma expressão do pensamento, portanto dadas as especificidades ideológicas das quais a obra se insere, qualquer expressão linguística produzida nas relações concernentes entre o homem e o mundo são encaradas como erros e deformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionamos neste trabalho enfocar como a linguagem empregada nas obras da literatura infantil e juvenil em seus primórdios estava marcada por um forte viés artificial calcado numa prática social em que a associação do literário ao pedagógico era intrínseco. A Literatura, enquanto prática discursiva, está constituída por três componentes indissociáveis: o autor, a obra e o leitor. Cada um deles merece atenção, pois é a partir da sintonia entre eles que a literatura atinge sua realização adequada.

Dessa forma, propusemo-nos a analisar a obra *Saudade*, do escritor Tales de Andrade de uma forma bastante didática. Para essa análise, levamos em consideração

a linguagem porque o texto literário, revela a partir de sua materialidade discursiva os reflexos sobre o modo de vida de uma sociedade bem como a realidade de como os personagens nos são apresentados. Ao observarmos o emprego do purismo gramatical na obra, também conseguimos entrever a existência de determinadas práticas sociais, dentre elas, a inexistência do conceito de infância. Assim, deve-se entender que, nessa fase, a Literatura Infantil era um pretexto para educar as crianças e essa situação demoraria muito para ser revertida.

Embasado no ponto de vista de Faria (1992), ao adotar como modelo linguístico a forma clássica e purista, o texto literário sequestra a identidade das personagens, pois há um distanciamento das situações reais de comunicação. Percebe-se, então, na obra literária infantil uma questão extremamente complexa, uma vez que confronta categorias estéticas com o delineamento do infantil. Somado a tudo isso, um bom texto literário não pode dispensar uma boa história. “A criatividade joga com o conhecimento, numa ação permanente e contraditória de espelhamento e invenção” (ZILBERMAN, 2003, p. 167).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Tales de. **Saudade**. São Paulo: Editora Nacional, 64 ed., 1974.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

FARIA, Maria Alice. **Purismo e coloquialismo nos textos infanto-juvenis**. (mimeógrafo). Assis: Unesp, 1992.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luis (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo/Assis: Cultura Acadêmica/ Anep, 2004, p. 38-44.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: PISTAS PARA MULTILETRAMENTOS

José Teófilo de Carvalho
CEFET-MG

Krisna Cristina Costa
CEFET-MG

RESUMO: No contexto de Estudos de Linguagens, este capítulo propõe uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo básico consiste em dialogar com as concepções teóricas e práticas que sustentam a formação de leitores nessa fase escolar, levando-se em conta os processos de alfabetização e de multiletramentos. Dentre os motivos dessa escolha destaca-se a sustentação de que: a) leitura é parte integrante do processo de alfabetização e de letramento na escola; b) o (des)prazer da leitura nessa fase pode determinar os hábitos e desenvolver o gosto ou (repulsa) por ela; c) a leitura ocorre hoje em outros suportes, além do livro, com presença cada vez mais intensa na vida do leitor; e, por fim, d) estudos recentes apontam o livro em geral e o livro didático em particular como um gênero discursivo multimodal e promotor de multiletramentos. Como metodologia, propõe-se um levantamento bibliográfico e interpretativo, complementado por relatos de práticas de leitura realizadas numa instituição

particular. Os estudos apontam para uma relação entre alfabetização/leitura e literatura nas séries iniciais que exige mais do que codificar e decodificar palavras: ler hoje envolve a interpretação de imagens estáticas e em movimento, no livro e na tela, além de outros modos de significar. O texto infantil é multimodal e a ilustração é parte integrante de seu projeto gráfico. Sua função é também ajudar a criança a “experienciar” o mundo por meio das palavras. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores, alfabetização, multiletramentos

BUILDING THE READER'S KNOWLEDGE IN CHILDHOOD: PATHS FOR MULTILITERACIES

ABSTRACT: In the context of Language Studies, this work proposes a reflection on the formation of readers in childhood, that is, in the initial grades of elementary school. The basic objective is to dialogue with the theoretical and practical conceptions that support the formation of readers in this school phase, considering the the processes of literacy and multiliteracies. The reasons for this choice are: a) reading is an integral part of the literacy and literacy process in the school; b) the (un) pleasure of reading at this stage can determine the habits and develop the taste or (repulsion) for it; c) reading occurs today in other media, besides the book, with an

increasingly intense presence in the life of the reader; and, finally, d) recent studies point to the book in general and the textbook in particular as a multimodal discursive genre and promoter of multiliteracies. As a methodology, a bibliographic and interpretative survey is proposed, complemented by reports of reading practices carried out in an elementary school. The studies point to a relationship between literacy/reading and literature in the early grades which requires more than coding and decoding words: reading today involves the interpretation of static and moving images, in the book and on the screen, as well as other modes of meaning. Children's text is multimodal one and the illustration is an integral part of their design. Its function is also to help the child to "experience" the world through words.

KEYWORDS: Building readers, literacy, multiliteracies.

INTRODUÇÃO

Este artigo contém uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo básico consiste em dialogar com as concepções teóricas e práticas que sustentam a formação de leitores nessa fase escolar, levando-se em conta os processos de alfabetização e de multiletramentos. Dentre os motivos dessa escolha destaca-se a sustentação de que: a) leitura é parte integrante do processo de alfabetização e de letramento na escola; b) o (des)prazer da leitura nessa fase pode determinar os hábitos e desenvolver o gosto ou (repulsa) por ela; c) a leitura ocorre hoje em outros suportes, além do livro, com presença cada vez mais intensa na vida do leitor; e, por fim, d) estudos recentes apontam o livro em geral e o livro didático em particular como "metagênero" discursivo multimodal e promotor de multiletramentos. Diante disso, colocam-se aqui algumas questões: De que estamos falando ao nos referirmos a literatura infantil? Que fatores interferem na formação de um leitor iniciante? Que livro escolher para leitores iniciantes? O que acontece antes, durante e após uma aula de leitura?

A leitura em geral e a leitura literária em particular têm como base algumas premissas, dentre as quais destaca-se a leitura como fator de "empoderamento" e diferenciação do sujeito na sociedade. Ler e escrever, quando tornados hábitos, faz o indivíduo pensar e se posicionar politicamente como cidadão, transformando sua visão de mundo. Portanto, negar essa possibilidade a alguém é também um ato de violência.

O texto tem como referência conhecidos autores da área de literatura e de letramento, acrescido de um relato de experiência com novos leitores, em fase inicial da vida escolar. Não se pretende aqui esgotar a discussão, mas levantar questões para novas práticas e pesquisas no campo literário, dentro de Estudos de Linguagens. Mas, o que é literatura?

CONCEITUANDO LITERATURA

De acordo com Lajolo (2001, p. 28-29), recorrendo ao dicionário Aurélio, o vocábulo *literatura* aparece com dez significados diferentes. A palavra latina *literatura*, derivada de *littera* (letra) do latim, é sinal gráfico que representa, por escrito, um som da fala. O parentesco entre letra e literatura se estreita em português em diversas expressões: cursos de letras, academias de letras, belas-letras, remetendo à relação estreita entre literatura e escrita. Mas, nem tudo que se escreve é literatura.

Para simplificar, citamos, como exemplo, um poema de Drummond bastante conhecido no meio acadêmico:

Memória

*Amar o perdido
deixa confundido este coração.
Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do não.
As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

Fonte: Na voz de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcsaoffblock&p=Mem%C3%B3ria+na+voz+de+drummond#id=7&vid=dc6d3b937e2c3bd223272a5e43cf8e0&action=click>. Acesso em 15/05/2019.

Os versos anteriores, gravados também em música no final do século passado, têm algo diferente de uma notícia, de uma receita culinária ou de uma instrução de prova. No passado, segundo a mesma autora, a palavra canção significava também poesia, voz, manifestada nas composições medievais. Eram textos orais cantados, canções de amor, incorporados mais tarde à literatura. Algo diferente significa também para Drummond: assumir posições que assumem a partir e em nome de uma tradição cultural que vem se construindo há séculos (LAJOLO, 2001, p.11). Por isso, *literatura*, afirma a autora, exige respostas que retomem e atualizem tudo o que até hoje já foi escrito sobre o assunto. São perguntas permanentes e respostas provisórias (*idem* - grifo da autora).

Mas, a literatura lida com a palavra; certas palavras têm um poder mágico. Na história de Ali Babá, a caverna se abria por força do comando: *Abre-te Sésamo!* Ou ainda SHAZAM, do capitão Marvel; o tabu de certas palavras que nomeiam doenças terríveis como câncer, lepra, aids, são atenuadas por outras mais suaves. Portanto, não é por acaso que, na tradição judaico-cristã e no islamismo, é proibido pronunciar o nome de Deus em vão, em sinal de respeito e da insignificância do homem diante

da divindade. Esse poder se manifesta na fala e na escrita (LAJOLO, 2001). Em diferentes contextos, as palavras têm diferentes significados. Por isso, o cuidado e, não raras vezes, as gafes de autoridades em declarações ao vivo, porque o significado das palavras depende de quem a profere.

Esse poder se manifesta também em algumas profissões entre as mais bem remuneradas no mercado, que têm a palavra como principal instrumento de trabalho – político, advogado, jornalista, apresentador de TV, publicitário. A literatura se apresenta hoje, como oralidade e escrita, nas mais complexas manifestações humanas: conto, romance, poema, ensaio, teatro, novela, fábula, música, pintura, *charge*, *cartum*, HQ, etc. Novos gêneros discursivos surgem e outros desaparecem com o passar do tempo, até mesmo em função da evolução dos meios de comunicação e dos aparatos tecnológicos surgidos desde a segunda metade do século XX.

Ao longo da história da escrita, os suportes de leitura também se transformaram: dos rolos de papiro ao pergaminho, das folhas do códice ao livro e deste último às telas do computador e de outros aparatos tecnológicos. Cada mudança afeta também a forma de leitura: leitura com as duas mãos no rolo, liberação de uma das mãos no códice e no livro, leitura hipertextual¹ e superficial na tela (CHARTIER, 2014).

Hoje, a literatura digital acaba de nascer e a indústria impressa se transforma num complexo sistema produtivo, comercial e logístico (CHARTIER, 2014; THOMPSON, 2013). Esta complexa cadeia se apropria rapidamente das mais atualizadas tecnologias de informação e de comunicação, da produção do texto à distribuição ao leitor nas mais variadas formas e meios, inclusive digital. Todavia, uma nova tecnologia geralmente não substitui a anterior, mas a complementa, salienta Chartier (2014). Assim como a fotografia não substituiu a pintura, a televisão não substituiu o cinema, o livro digital não deve substituir o tradicional livro impresso, aprimorado nos últimos quinhentos anos.

Para Lajolo (2001, p.30), no entanto, saber ler e escrever, além de fundamental no exercício da cidadania, constitui marca de superioridade em nossa tradição cultural. Isso vale tanto para indivíduos como para coletividades. Povos sem escrita costumam ser considerados inferiores, sem história, bárbaros. Antigamente, literatura significava domínio das línguas clássicas, erudição, conhecimentos gramaticais, predicados que reforçam sua identificação com a escrita. Talvez, a literatura possa ser concebida como um dos resultados mais estimulantes da luta do homem, um domínio muito competente das linguagens no registro entre o nome (símbolo) e a coisa nomeada (o ser). Temendo a violência do mundo dos seres, o homem se move entre dois mundos: o *original* dos seres e o *simbólico* da linguagem (*ibidem*, p.24 – grifo da autora). Desse modo, a citada autora (2001, p. 35) arrisca um conceito para Literatura, entre os vários existentes. Para a autora,

1 Hipertextual: no sentido de uma leitura através de links de palavras-chaves de um texto para outro, leitura não-linear.

Participando de uma das propriedades da linguagem – simbolizar e, simbolizando, afirmar e negar simultaneamente a distância entre o mundo o mudo dos símbolos e o mundo dos seres simbolizados – a literatura pode ser entendida como uma situação especial de uso de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e permeabilidade de cada ser (LAJOLO, 2001, p.35).

Desse modo, sem querer polemizar, parece-nos clara razão pela qual o poema “Memória”, de Drummond, é literatura e uma receita culinária é não-literário. O texto literário tem uma função estética: encanta, causa fruição, nas mais diversas formas e estilos, pois, literatura é arte, enquanto a receita tem função utilitária, instrumental. No texto, estão incluídas as imagens e as ilustrações, partes integrantes da literatura infantil; porém, isso não significa que tais recursos sejam dispensáveis em livros para adultos. O ilustrador tem hoje papel de reconhecida importância numa obra e torna-se, às vezes, coautor.

De acordo com Ribeiro (2016, p. 67), em se tratando de textos, há uma questão incômoda: por que se separam imagens de seus textos e contextos originais? Quando se lê um texto completo, isto é, imagem e palavra, o leitor tem menos dúvida sobre o que lê. As linguagens são multimodais² e se complementam, redundam e mesmo se reforçam para produção de sentidos. Na verdade, tudo é texto. Em tese de doutorado e como objeto de estudo uma coleção de livros didáticos de inglês, Silva (2016) mostra que as coleções de livros didáticos de inglês utilizadas são multimodais; em outra publicação, são também promotores de multiletramentos (SILVA, 2015). Hoje, os conceitos de multimodalidade se estendem aos livros didáticos, em geral, por diretrizes e normas de livros do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Recursos multimodais fazem parte do projeto gráfico do livro didático e têm fundamental importância num livro destinado ao público infantil. Além da ilustração dialogando com o texto, grande parte deles contém DVD, acesso ao site da editora, a vídeos e *games*. Outros recursos podem ainda ser acrescentados pelo mediador de leitura, durante a *performance*: gestos, expressão corporal, dança, representação e música. Os recursos multimodais ampliam as possibilidades de transmissão de significados de um texto. No entanto, diz Rosenblatt (2013, p.928): é um paradoxo, o leitor tem somente marcas pretas na página como meio de chegar ao significado, construído pela sua própria linguística pessoal e experiência de vida. De qualquer modo, o leitor é que dá significado ao texto.

Cosson (2016, p. 16) também diz que a “[...] literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante”. A prática tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática de literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da

² Multimodalidade pode ser entendida, de maneira resumida, como diferentes modos de significar (literário, visual, espacial, gestual e sonoro) empregados na composição de um texto, verbal ou não-verbal, segundo a Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (1996). Para estes autores, todo texto é multimodal.

escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito leitor. Diante disso, o que torna a linguagem literária ou não-literária é a situação de uso.

Mas, ler para/com uma criança vai além de uma função utilitária de um texto para o adulto, exige uma pitada de emoção para tocar a sensibilidade dela, proporcionar-lhe prazer e criar o hábito da leitura. Não é tarefa fácil, não só dada a concorrência com os aparatos tecnológicos que interferem na concentração necessária à leitura, mas é preciso ter a consciência de que a criança pensa e compreende de forma diferente de um adulto. Tudo isso exige experiência e uma preparação adequada na escola: escolha e aquisição antecipada do livro, preparação do ambiente, do cenário (quando possível), da disposição dos móveis e equipamentos. E por fim, autoavaliação da atividade para melhoria no futuro, inclusive com verificação de movimentação do livro na biblioteca. É uma tarefa árdua que muitos não estão dispostos ou não podem realizar, mas necessária à leitura infantil.

Para formar um leitor literário, é primordial que se estabeleça uma espécie de comunhão pautada na identificação, interesse e prazer pelo texto ou livro escolhido. Além disso, é fundamental que a criança esteja integrada a uma comunidade de leitores, construindo novos sentidos e significados, para que mantenha este hábito de leitura com frequência em sua vida cotidiana, com a mesma curiosidade e emoção. Não é algo automático e imediato, o adulto ou os pais têm papel importante nessa fase: lendo, discutindo, elogiando, dando novas interpretações e demonstrando interesse. A escola pode contribuir na formação de leitores, mas o ambiente letrado familiar contribui para que as crianças tomem gosto pela leitura.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Os caminhos da leitura são motivados por situações de necessidade, de obrigação, de prazer e de divertimento. Nesta perspectiva, a leitura é fundamental para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano. Considera-se que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo-leitor, pois, ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura na sociedade. Nessa tarefa, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. Hunt (2010) diz que existem diferentes modos de ler. As crianças não entendem as narrativas como as pessoas mais velhas, elas as veem com os olhos de criança. Os adultos, em geral leem livros infantis como se fossem textos para adultos, com o objetivo de criticar, comentar e discutir (HUNT, 2010, p. 79). Ler para uma criança exige do adulto a sensibilidade de se despir da roupagem de adulto e vestir um “avatar” de criança, entrar no seu mundo – na escolha do tipo e tamanho

do texto, no ritmo da leitura, na entonação da voz, dando corda à imaginação e asas à fantasia, características do mundo infantil.

No entanto, para ler e escrever, é preciso, antes de tudo, que a criança seja alfabetizada. E a escola é também, historicamente, a instituição responsável para cumprir a tarefa de alfabetizar em nossa sociedade. No Brasil, a Literatura Infantil e a escola sempre estiveram atreladas. Os livros infantis encontram na escola o espaço ideal para garantir atenção de seus leitores, mesmo que estes sejam utilizados como leitura obrigatória e como pretextos utilitários (informativos e pedagógicos). As editoras sabem disso e investem fortemente nesse segmento literário.

Lajolo (2008, p. 106) garante que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental. É na literatura, como linguagem e como instituição, que se consolidam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, continua a autora, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos deles.

Ora, a literatura infantil tem importância no âmbito educacional e social, pois, envolve a formação da criança leitora, considerando os aspectos de criação, imaginação e produção no processo de alfabetização e de letramento, visto este último como prática social (ROJO e BARBOSA, 2009; KLEIMAN, 2016).

De acordo com Soares (2010, p. 18), tudo isso vai além de adquirir uma tecnologia: a “tecnologia do ler e escrever”. Implica também no uso da leitura e da escrita que “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2010, p. 17). Desse modo, a leitura e escrita são vistas como práticas sociais e como meios pelos quais os indivíduos constroem relações de identidade e de poder. Rojo (2009, p.100) compartilha dessa visão de “empoderamento” do sujeito em sua cultura local. Porém, o foco da literatura infantil está no prazer, na fantasia e emoção que um livro pode proporcionar à criança e induzi-la a ler outros livros. A literatura é um espaço privilegiado para que a criança vivencie a cultura por meio da emoção e do faz de conta. Com o passar do tempo, pode-se tornar uma leitora competente e proficiente.

Soares (2001) afirma ainda ser inevitável a escolarização da leitura literária da mesma forma que é a escolarização de outros conhecimentos como artes ou qualquer tipo de produção cultural. O problema não está na escolarização, mas na maneira que vem sendo realizada a literatura infantil no cotidiano da escola. O que se deve negar, de fato, não é a escolarização em si, mas a inadequação desta escolarização que distorce e desvia o processo de aprendizagem. Uma escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura infantil, mas com outros conhecimentos transformados em saberes escolares.

Vale ainda ressaltar que, geralmente, os primeiros textos de leitura com que as crianças entram em contato são os livros de literatura infantil e textos dos livros didáticos, especialmente designados nas aulas de Língua Portuguesa. É comum o encontro, nos livros didáticos da Língua Portuguesa, de bons textos seguidos de maus exercícios; ou ainda, o uso de texto geralmente fragmentado ou adaptado como meio ou recurso para atividades de gramática, ocupando todo o tempo do estudante. Tal prática não garante o desenvolvimento de uma leitura crítica e transformadora como proposta (SOARES, 2001).

Desse modo, continua a autora, a escola se apropria da literatura, escolarizando-a e utilizando fragmentos de textos nos livros didáticos, apresentando apenas uma parte inicial da sequência narrativa utilizada sem levar em consideração o texto, contexto e o texto em sua íntegra. A prática adequada da literatura na escola seria aquela que conduz às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social, valorizando os diferentes tipos de letramentos existentes na sociedade e na comunidade (*idem*).

Já a inadequação da escolarização da literatura infantil pode-se dar no simples fato de limitar o conhecimento em certos autores ou obras, simplificando o conhecimento literário. O adequado é chegar ao complexo da compreensão do literário na busca constante da leitura literária, isto é, de formar sujeitos capazes de compreender o diferente e saber buscar o novo na literatura. Para que este conhecimento literário se concretize na prática é preciso um ambiente propício que leve as crianças à leitura e mediadores de leitura que entendam o verdadeiro significado da literatura. Literatura não se aprende, vivencia-se, convive-se com ela. E ensaiar essa troca em um meio escolarizado é dar subsídios a quem não tem acesso à leitura da literatura.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de “experenciar” toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p.29-30).

Todavia, deve-se lembrar que as práticas de leitura de leitura literária concorrem com acesso a artefatos tecnológicos que fazem parte do cotidiano de muitas crianças: jogos eletrônicos, TV, Internet e *smartphone*. Tornar a leitura prazerosa e formar novos leitores, nesse contexto, constitui um desafio diário para os educadores e para os pais.

Não se pode afirmar hoje que as crianças leiam menos do que há alguns anos; fazem-no de modo diferente e, talvez, leiam menos textos literários. Se observarmos

suas práticas diárias, as encontramos no *smartphone*: conversando com os amigos, jogando, trocando mensagens com abundante uso de *charges*, tiras, figuras, vídeos, *gifs* e *emoticons*. Portanto, para essa geração que já nasceu conectada, mudaram-se, talvez, as formas de leitura e, conseqüentemente, diferentes modos de significar. Nesse caso, diversos modos de significar - literário, visual, espacial, gestual e auditivo - constituem o conceito de multimodalidade (KRESS, 2003; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Ora, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), quanto os livros didáticos hoje propõem o uso de texto multimodal. Porém, o conceito pode parecer novo para a maioria dos professores, principalmente, daqueles com formação fora das áreas de linguagens e de comunicação. Em algum momento da vida escolar, todo professor utiliza textos multimodais, pois, todos o são realmente, mas usá-los, de forma consciente e intencional, nos livros didáticos ou nos novos aparatos tecnológicos, é outra coisa. A sociedade cobra muito professor que precisa estar antenado com as novas formas de ensinar e de aprender, com novas ou com velhas tecnologias, como o ainda insubstituível livro.

Desse modo, segundo Rojo (2009, p.99-100), a sociedade pede à escola mais do que ensinar apenas a ler e produzir textos (verbais ou não-verbais), isto é, *letramento literário*. Pede também *letramentos múltiplos*, possibilitando ao aluno participar da vida da cidade e valorizar a cultura local, mas tendo contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. Exige também *letramentos multissemióticos*, com domínio no campo de imagens estáticas ou em movimento, da música, da expressão corporal e de outras formas de semioses, principalmente, com o uso de computador, do *tablet* ou de *smartphone*. Por fim, diz a autora, requer *letramentos críticos ou protagonistas*, para viver numa sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de forma instantânea, amorfa e alienada. Os significados são **contextualizados** (ênfase da autora). Por isso, mais importante do que aprender a ler é aprender a interpretar o que se lê, pois, só escreve com fluência quem é capaz de estabelecer relações entre o mundo simbólico (do livro) e o mundo real (dos homens); as ideias novas advêm dessa relação. Só se aprende a ler e a escrever praticando, como no mundo do esporte.

“Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais e transformam as relações humanas” (COSSON, 2016, p. 40). Este autor propõe três modos de compreender a leitura, de forma linear: A primeira etapa, a *antecipação*, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito – objetivos, materialidade do texto, como capa, número de páginas, entre outros; a *decifração*, entramos no texto através das letras e das palavras, portanto, quanto maior nossa familiaridade e o domínio delas, melhor; por fim, a *interpretação*, tomada frequentemente como sinônimo de leitura, consiste nas relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, isto é, são as inferências que o levam a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio desta, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (*ibid.*, p.40-41 – ênfase do autor).

DA TEORIA À PRÁTICA: UM “RELATO DE EXPERIÊNCIA”

Neste trabalho, escolheu-se estudar práticas de “contação” (palavra ainda não de história observando todo o processo do início até o fim. Trata-se, portanto, de uma observação exploratória, realizada dentro do ambiente escolar, com anotações dessas práticas e participações dos estudantes antes, durante e depois dos eventos. Estas atividades, de modo contextualizado fazem parte do cotidiano dessa escola e foram observados na biblioteca, sendo registrados, descritos, analisados e interpretados, posteriormente.

a) A escolha do livro: antes

Para exemplificar o trabalho descreveremos a seguir uma proposta desenvolvida com os alunos de uma turma de segundo ano do ensino fundamental em que a prática de leitura surgiu a partir de uma “contação” de histórias, tendo como base o livro literário: *A ararinha do bico torto* - figura 1 (CARRASCO, 2010). Considerando que o gosto pela leitura se constrói por sujeitos desejantes, o interesse e entusiasmo em conhecer a obra surgiram a partir da “contação” da história deste livro.



Figura 1- capa do livro

Fonte: Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/walcyr-carrasco/a-ararinha-do-bico-torto/2469477925>. Acesso em: 15/05/2019.

Os alunos do ensino fundamental vão a biblioteca semanalmente para fazer empréstimos de livros, com a intervenção de um mediador de leitura. O mediador é uma bibliotecária, nesse caso, e realiza com as crianças atividades de leitura e “contação” de histórias que favoreçam o prazer pela leitura e pela literatura, despertando neles o desejo de conhecer as obras literárias.

Neste relato, trata-se de uma escola particular, na cidade de Contagem-MG. No início, a mediadora prepara o ambiente, coloca as crianças em círculo, canta

uma música para acalmá-las e também para despertar o desejo em ouvir a história. Posteriormente, faz empréstimos de livros. O espaço da biblioteca propicia um ambiente de estímulo à leitura, com almofadas e tapete para os alunos se sentarem e lerem os livros escolhidos. Tudo isso com orientação da mediadora de leitura.

b) A “contação” de história: durante

Após a preparação do ambiente e das crianças, a bibliotecária começa a “contação” de histórias usando vários recursos com a exibição de imagens que reproduzem a narrativa: personagens feitos de tecidos, fantoches, imagens (encontradas na internet), dentre outros, para despertar e prender a atenção das crianças na atividade.

Desse modo, a história *A ararinha do bico torto*, contada pela bibliotecária (Figura 2), utilizou todos os personagens, apresentados de acordo com a narrativa. As crianças ficaram atentas à narração e se emocionaram ao final da história, relacionando os fatos da narrativa com elementos da vida cotidiana. Questionados os alunos, se a história narrada poderia ser aplicada no nosso dia a dia, muitos perceberam que era possível ligar a literatura à vida cotidiana. Proporcionar emoção era um objetivo da atividade e os recursos somaram o texto, a voz e as imagens num todo significativo. Os diferentes modos de linguagens potencializam o texto verbal e criam as condições favoráveis à aproximação da história com o desejo de leitura do livro, como se verá mais adiante.



Figura 2- “contação” de história na biblioteca

Fonte: www.santoagostinho.com.br. Acesso em 25/09/17

Outra prática também observada neste ambiente, foi a narração de um conto africano: *As duas mulheres e o céu* (figura 3), em que a bibliotecária utilizou um rolo com formato de pergaminho, somente com imagens, para a “contação” de uma história. O momento dessa atividade também foi muito rico, pois os estudantes, além de admirarem o conto, ao final, relataram ser muito legal uma história só com imagens. Acreditavam que leitura era apenas com palavras escritas.

A oralidade e as imagens foram os recursos utilizados aqui, enfatizando assim a importância das imagens no livro infantil. A *performance* é parte do processo.

Portanto, acreditamos que essas práticas reforçam os conceitos literários tratados no início deste artigo, na medida em que foram atividades prazerosas e emocionantes. A repetição dessas estratégias, acompanhadas pelo apoio dos pais, podem despertar nas crianças o hábito de leitura, pois, um livro, por si só, não forma uma comunidade de leitores. A literatura infantil é um instrumento que permite extrapolação devendo ser ensinada na escola por meio de leituras e releituras de obras literárias.



Figura 3- Conto africano

Fonte: www.santoagostinho.com.br. Acesso em 30/10/17

c) A finalização do processo: o depois

Após a “contação” de histórias todos os alunos queriam apanhar o livro emprestado, mas na biblioteca havia somente seis exemplares disponíveis. A professora regente e auxiliar da biblioteca tiveram que negociar com eles o empréstimo e, em cada semana, foi feito um rodízio para que todos tivessem a oportunidade de ler e conhecer o livro. Por mais de um mês os alunos da classe fizeram o empréstimo deste livro. Nos dados da biblioteca, este livro foi o mais emprestado no período.

Para completar a atividade, foi realizada uma coleta do relato dos alunos sobre a leitura do primeiro livro, conforme depoimentos seguintes:

“Eu gostei da história da ararinha; quando eu tiver um animal deficiente, posso cuidar dele” (Diego, sete anos). “Essa história tem um lado triste e outro feliz, a arara tinha o bico torto e não podia comer, mas as pessoas decidiram cuidar dela” (Letícia, sete anos). “Quando eu li o livro, aprendi que ninguém é igual a ninguém, todo mundo é diferente e tem que ter respeito” (Isabela, sete anos).

Vale ressaltar que não foi realizada nenhuma atividade específica, de caráter avaliativo, no sentido de dar nota, para as “contações” de história. Trata-se de uma atividade rotineira, natural, permanente nessa escola. Nas aulas seguintes, percebeu-se que alguns alunos que ainda não haviam lido o livro receberam indicações por

parte dos colegas para apanhar o livro emprestado. Existia entre eles uma propagação espontânea da obra lida como na propaganda boca-a-boca. A indicação de leituras para os colegas surgiu de maneira bem natural durante as aulas e a professora regente teve que fazer intervenções com os alunos, para que criassem um controle de empréstimos, além do empréstimo semanal da biblioteca. Os empréstimos surgiram espontaneamente pela indicação dos colegas e percebeu-se também que muitos se preocuparam em comprar livros para que pudessem permutar entre eles. Esse comportamento caracteriza, ao nosso ver, a formação de uma comunidade de leitores. Ler pelo prazer, pela emoção e pela curiosidade e não por obrigação, foi a proposta das atividades. E isso foi objetivamente alcançado, mostrando ser uma prática possível. O roteiro seguiu integralmente os modos propostos por Cosson (2016) anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda se poderia dizer e mostrar sobre literatura na infância. Desenvolver o processo de alfabetização-letramento e a formação de uma criança leitora não é uma tarefa fácil, mas essencial na atualidade. Esse processo de formação envolve releituras sobre a formação docente, sob a ótica do que realmente seja a literatura infantil na prática escolar. O livro de literatura infantil pode ser considerado uma ferramenta valiosa para professor e para a escola, como meio propulsor de promoção da melhor qualidade da aprendizagem e na formação de leitores. O processo de tornar-se um adulto leitor começa na infância e inicia-se no ensino fundamental a partir do contato com as obras literárias no próprio ambiente escolar.

A escola, como instituição, é contaminada por critérios políticos, econômicos e culturais. Porém, entender estes fatores é compreender que se está inserido num contexto socio-histórico de mundo, com variações determinantes. A literatura infantil nas escolas hoje visa quase somente à habilidade de leitura ou como veículo para instrução moral ou cívica do estudante.

Por isso, a escola torna-se inadequada para a formação de leitor nos moldes e propostas de multiletramentos (ROJO, 2009). A leitura literária é apenas uma das formas de leitura, porém, o mundo hoje está tomado por imagens: na rua, na TV, no *smartphone*, na Internet, nas revistas e nos jornais. Ignorá-las é equívoco. Como afirmou Paulo Freire, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, novembro de 1981: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra³”. Quando chega à escola, a criança já vivencia muitas experiências de leitura do mundo e constrói significados compartilhados socialmente, com a comunidade e, principalmente, com a família. A escola é mais uma dessas instâncias de mediação, não menos importante nesse processo de leitura e de práticas de multiletramentos. Por isso, não pode se isolar da comunidade onde o estudante se insere.

A literatura infantil tem muito a contribuir para o letramento do leitor literário.

3 Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

Se a obra escolhida propõe indagações ao leitor, estimula a curiosidade e instiga a produção de novos saberes, inclusive em outras áreas das ciências, quem a interpreta bem leva enorme vantagem sobre quem lê, mas não entende bem o que lê. Além disso, evitar equívocos na escolha de obras literárias nessa faixa etária exige a ampliação da compreensão da natureza específica da literatura infantil na escola. Contudo, discutir esses equívocos foge ao nosso escopo e constitui tema para outro capítulo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: 1998, 126p.
- _____. Ministério da Educação — Secretária de Educação Básica SEB. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017 – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. CARRASCO, Walcyr. *A ararinha do bico torto*. 1ª edição, São Paulo: Ática, 2010.
- CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. Trad. de George Schlesinger. 1ª. Ed., São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª edição, 6ª impressão, São Paulo: Contexto, 2016.
- HUNT, P. A literatura infantil e novas mídias. Redefindo a literatura infantil – cap.12. In: *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac-Naify, 2010, p.274-283.
- LAJOLO, M. *Literatura: Leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001, p.7-12, 29-44 e 113-122.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática. 6ª ed. 13ª impressão, 2008.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media*. London/New York, Routledge, 2003.
- _____. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd ed., London/New York: Routledge, 2006.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. 1ª ed., São Paulo: Parábola editorial. 2009.
- ROSENBLATT, L. The transactional theory of reading and writing. In: ALVERMANN, D.; UNRAU, R. B.; RUDDEL, B (Ed.). *Theoretical models and processes of Reading*. International Reading Association, 2013, p. 923-956.
- SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: BÁRBARA, J. Wilcox (org). *Gêneros discursivos: Desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas-SP, 2015, cap. 2, p.35-62
- _____. *Livro didático de inglês: que livro é este?* 1ª ed. Curitiba-PR: Appris, 2016.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento em verbete: o que é letramento? In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. B. Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-25.

_____. Escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p-18 a 48.

THOMPSON, John B. Cap. 9 - A revolução digital e o livro digital. In: *Mercadores de Cultura*. Trad. de Alzira Alegro. São Paulo: Unesp, 2013, p. 341-407.

Nota: Este texto foi apresentado no XII Jogo do Livro na Faculdade de Educação da UFMG, em novembro de 2017, como artigo, publicado nos anais do evento; foi ampliado e adaptado para compor este capítulo.

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO LITERÁRIO POR CRIANÇAS DO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

Maria Elisa de Araújo Grossi

Centro Pedagógico da UFMG
Belo Horizonte - MG

Maria Zélia Versiani Machado

Faculdade de Educação da UFMG
Belo Horizonte - MG

RESUMO: O artigo é resultado de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida no Centro Pedagógico da UFMG. A investigação analisou elementos destacados por crianças do 1º Ciclo, nos livros publicados em 2015, e considerados Altamente Recomendáveis para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Desenvolvemos uma conversação literária, com grupos de 4/5 crianças, tendo como referência os *Círculos de Leitura* (COSSON, 2014). Nosso objetivo era observar o que elas diziam sobre os livros, quais obras chamavam a sua atenção, que elementos destacavam, que observações faziam a respeito das capas, das imagens, do texto verbal, dentre outras considerações que quisessem socializar. As interações foram filmadas e gravadas em áudio. Como metodologia de pesquisa, utilizamos o enfoque *Dime* (CHAMBERS, 2007), que estimula os leitores a falar de suas leituras e a compartilhar ideias. Este artigo reflete sobre episódios específicos da pesquisa,

momentos em que as crianças compartilharam experiências a partir do diálogo sobre o livro “Lá e Aqui”. A investigação mostrou que as crianças são capazes de emitir avaliações sobre os livros literários, destacando elementos que consideram essenciais, entretanto, muitas vezes, não conseguem perceber metáforas utilizadas. Com base nos dados, é possível afirmar que as crianças mostram-se ativas participantes da interação propiciada pelos Círculos de Leitura, apontando aspectos interessantes nos livros, quando fazem previsões motivadas, sobretudo, pelas imagens. As análises mostraram a necessidade de mediação para que elas ampliem a compreensão de textos literários desafiadores, que exigem do leitor habilidades complexas como a de realizar inferências.

PALAVRAS-CHAVE: Círculos de leitura, Leitura literária, Mediação, Literatura Infantil

MEANINGS ATTRIBUTION TO LITERARY TEXT BY BASIC EDUCATION ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT: The article is the result of a research of a Doctorate Degree developed at Centro Pedagógico - UFMG. The investigation has its focus on analysing highlighted elements by children from elementary school, in books from 2015, and considered *Altamente Recomendáveis* for children by Fundação

Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). We developed a literary conversation with groups of 4/5 children, having as reference of *Círculo de Leitura* (COSSON, 2014). Our goal was to observe what they said about the books, which books caught their attention, which elements came up when read, which observations were made about the cover, and also the pictures and other considerations worth pointing out. The interactions were filmed and recorded. As a research methodology, we used the approach of *Dime* (CHAMBERS, 2007), which stimulates the readers to talk about their readings and share their ideas. The focus of this project is to reflect about specific episodes of the research, moments when the children shared experiences through dialogue about the book *Lá e Aqui*. In the process of construction of senses of the text, a reading game was observed in which the pictures were presented as an essential part of the process. The investigation showed that the children are able to emit evaluations about the literary books, detaching elements they consider essential in the material, however, many times they could not notice the metaphores. Based on the data, it is possible to claim that the children are active readers that focalize interesting aspects in the books, making predictions motivated by the illustrations but they need mediation to widen their comprehension of some literary texts which demands on the reader complex abilities like doing inferences.

KEYWORDS: Reading circles, Literary reading, Mediation.

INTRODUÇÃO

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (IBBY) conduz o processo de avaliação e premiação da produção literária destinada a crianças e jovens no Brasil, que resulta na elaboração de uma lista anual de livros que recebem o selo *Altamente Recomendável*. Desse processo, participam pesquisadores residentes em diferentes estados brasileiros.

O Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/Ceale/UFMG), do qual fazemos parte, participa formalmente do processo de votação da FNLIJ desde 1996, como votante institucional. Em virtude dessa participação, o GPELL recebe a maioria dos livros a serem avaliados diretamente das editoras que participam do processo. Esse acervo que vai se constituindo ao longo dos anos é motivador para o desenvolvimento da pesquisa “A produção literária para crianças e jovens no Brasil: perfil e desdobramentos textuais e paratextuais”. Como parte dessa investigação, os integrantes do GPELL, após lerem as obras enviadas pelas editoras, realizam o preenchimento de uma ficha com indicações sobre o projeto gráfico-editorial da obra, o autor/ilustrador, o público-alvo pretendido pela publicação, o gênero, dentre outras características do livro.

O processo de leitura e discussão das obras, que é realizado pelo GPELL, permite-nos refletir sobre a complexidade da questão do endereçamento dos livros e instiga-nos a buscar uma maior compreensão do fenômeno complexo nomeado como

literatura infantil. Alimentados pelas discussões do grupo, muitas questões sobre a seleção dos livros foram, aos poucos, se constituindo. Algumas delas referiam-se à complexidade da expressão “livro para crianças”, o que nos instigou, paulatinamente, à escrita de um projeto visando à realização de uma pesquisa que tivesse como foco parte dessa produção que é selecionada pela FNLIJ e avaliada também pelo GPELL. Interessava-nos, particularmente, os livros considerados *Altamente Recomendáveis* da categoria “CRIANÇA”, obras essas que são selecionadas por adultos para o público infantil. O desejo de colocar esses livros nas mãos das crianças e observar o processo de recepção e de discussão das obras tornou-se, assim, imprescindível para nós que atuamos na esfera da crítica literária para esse público, em sintonia com o que já prenunciava Cecília Meireles no século passado.

(...) em lugar de classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não (MEIRELES, 1979, p. 27).

Como desdobramento da pesquisa do GPELL, nos anos de 2010 e 2011, mapeamos a quantidade de obras analisadas por esse grupo e classificadas pela FNLIJ na categoria *Criança*. Embora não participe do processo a totalidade da produção editorial de cada ano, foi possível perceber o grande volume de livros que são produzidos anualmente para esse público. Os dados desses dois anos mostraram que, em 2010, 52% dos livros analisados eram da categoria *Criança* e, em 2011, a percentagem foi de 57%. Isso levou-nos a querer buscar uma análise qualitativa das obras endereçadas ao público infantil, visando, sobretudo, que esse público pudesse se manifestar sobre esses livros. As perguntas da pesquisa foram então se constituindo: Que critérios as crianças utilizariam quando escolhem um livro para ler? Que aspectos do texto e das imagens elas destacariam durante uma conversa literária? Essas perguntas foram amadurecendo aos poucos e tínhamos como pressuposto que as crianças elaboram uma avaliação crítica dos livros que escolhem para ler.

Nossa pesquisa de Mestrado, realizada em 2007, demonstrou como as crianças conversam sobre os livros literários que selecionam para ler, destacando, com critérios, elementos do projeto gráfico e do texto. Participando de interações da turma pesquisada à época da investigação, presenciamos, na biblioteca escolar, diálogos interessantes sobre os livros, entretanto, como nosso foco era outro, não foi possível aprofundar o tema. O desejo de realizar uma pesquisa sobre o que dizem as crianças a respeito dos livros infantis *Altamente Recomendáveis* foi se ampliando e o Doutorado possibilitou que esse desejo se tornasse realidade, certas de que:

É preciso, todavia, aprofundar ainda mais as pesquisas sobre as relações entre a criança e o livro de literatura, ou atentar, antes, para a afirmação de Hunt (2010, p. 255) ao denunciar que “existe uma interação complexa não só entre a criança e o

livro, mas entre a criança e a ideia de livro...” Isto permite perguntar também qual a ideia de livro e de criança que autores, ilustradores e editores constroem ao lançar obras ‘destinadas’ às crianças (BELMIRO, 2013, p. 2).

Depois desse longo processo de maturação do objeto, com o ingresso no Doutorado, em 2015, a pesquisa foi iniciada. Dentre as interações realizadas com as crianças do 1º ciclo de Formação Humana, selecionamos, para analisar neste texto, momentos de conversação sobre a obra *Lá e Aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes. É importante ressaltar que essa obra recebeu o prêmio “O Melhor para Criança”, da FNLIJ, em 2016. No caso da pesquisa que realizamos, duas crianças participantes da investigação escolheram esse livro para ser lido no *Círculo de Leitura*.

A dinâmica do Círculo de Leitura possibilitou que se evidenciassem aspectos do processo de produção de sentidos do livro citado (e de outros lidos no estudo). As crianças, quando convidadas a falar sobre os livros para os participantes, focalizam a sua atenção nas obras lidas e verbalizam o que pensam sobre o texto verbal e visual, percebendo a relação entre essas linguagens no livro ilustrado. Elas dialogam sobre o texto, mobilizam estratégias de leitura e complementam ideias umas das outras, buscando construir sentidos. O ato de compartilhar verbalmente esses sentidos leva à confirmação ou refutação das hipóteses levantadas inicialmente; favorece a reformulação dessas suposições a partir de comentários acrescentados pelo grupo; e, o que é muito importante para a formação do leitor, coloca-o como protagonista na produção de sentidos dos textos que lê.

(...) a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido (KOCH; ELIAS, 2006, p. 7).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Como a intenção era ouvir o que as crianças diziam sobre os livros *Altamente Recomendáveis*, para o processo de coleta de dados, desenvolvemos com os pequenos leitores uma conversação literária, a partir de pressupostos de dinâmicas conhecidas como *Círculo de Leitura*. “Um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim” (COSSON, 2014, p. 158). Nos momentos de encontro e conversação, desenvolvemos o enfoque “*Dime*”, “*Diga-me*” (CHAMBERS, 2007), que estimula o diálogo das crianças com os livros e incentiva a troca de ideias e de impressões sobre o texto lido conjuntamente. Além dos momentos de leitura compartilhada, realizamos entrevistas individuais com a maioria das crianças, visando conhecer suas experiências sociais com a leitura.

Chambers (2007, p. 39) produz um capítulo interessante que tem como título “Son críticos los niños?” A respeito dessa pergunta, o autor argumenta

Formulamos la pregunta, en primer lugar, porque nuestro trabajo nos había persuadido de que los niños poseen una facultad crítica innata. Instintivamente cuestionan, reportan, comparan y juzgan. Si uno los deja solos, formulan sus opiniones y sentimientos llanamente y se interesan por los sentimientos de sus amigos (...). (CHAMBERS, 2007, p. 39).

O processo de coleta de dados teve início no final do mês de setembro de 2016 e se estendeu até junho de 2017. Ele consistiu, como mencionado, em dois momentos principais: a realização dos *Círculos de Leitura* com as obras AR, privilegiando-se, dentre elas, os livros escolhidos pelas próprias crianças e o desenvolvimento de entrevistas individuais. Durante os *Círculos de Leitura*, incentivamos as crianças a falarem, tendo como referência, como já dito acima, o enfoque *Dime*:

El enfoque de “Dime” parte de este modo conversacional básico, extendiendo el número de participantes del uno a uno, niño y adulto, a un adulto facilitador con una comunidad de lectores cuyo mutuo interesse está concentrado en un texto compartido. (CHAMBERS, 2007, p. 29,).

Como já dito, nosso objetivo era promover a interação das crianças com os livros considerados *Altamente Recomendáveis* pela FNLIJ e observar o que elas destacavam e diziam sobre eles. Queríamos priorizar a escuta das crianças, que têm muito a nos dizer sobre os livros. A concepção de interação que guia a pesquisa é aquela que a toma como um processo de construção de sentidos, pautado pelo diálogo (BAKHTIN, 1992).

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. (...) O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 1992, p. 275, grifo do autor).

Assim, ao reunirmos cinco grupos formados por 4 crianças e um grupo formado por cinco pequenos leitores, visamos à promoção de um profícuo diálogo a partir da leitura dos livros considerados *Altamente Recomendáveis* por leitores adultos. Esses livros ficavam dispostos numa mesa, com as capas viradas para cima, de forma que a criança pudesse manusear e escolher aquele que gostaria que fosse lido pela pesquisadora durante a interação da pesquisa. Após a escolha, sentávamos para ler e conversar sobre os livros escolhidos, fazendo valer aquilo que afirma Cosson em seu livro sobre *Círculos de Leitura*: “Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa” (COSSON, 2014, p. 35).

Autores que discutem a literatura infantil (MEIRELES, 1979; CUNHA, 1986; LAJOLO & ZILBERMAN, 2007; CADEMARTORI, 2009; HUNT, 2010; ARROYO, 2011;

BAJOUR, 2012) bem como teóricos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; KRAMER, 2000; CORSARO, 2011) foram escolhidos como suporte teórico para o estudo.

Breve caracterização do livro *Lá e Aqui*

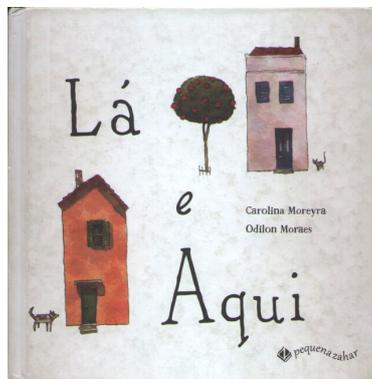


Figura 1 – Capa

A obra é um pequeno conto, narrado em primeira pessoa por uma criança. O tema é a separação de seus pais e o texto escrito pode ser caracterizado pela leveza e alto grau de poeticidade. Há uma interdependência harmoniosa entre texto verbal e texto visual, o que o leva a ser tomado como um livro ilustrado.

O caráter ímpar dos livros ilustrados como forma de arte baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal. Empregando a terminologia semiótica, podemos dizer que os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional (NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011, p. 13).

A experiência da separação dos pais é narrada por meio de metáforas, construídas por imagens visuais e verbais. O ilustrador utiliza vários elementos da natureza, que, durante a conversação, foram muito apreciados pelas crianças: árvore, lago, pássaros, sapos, cachorros, peixes, dentre outros elementos que as atraem. Camargo (1995, p. 108) ressalta que “assim como o poeta utiliza figuras de linguagem verbal para “brincar com palavras”, o ilustrador utiliza figuras de linguagem visual”. Nesse processo, a ilustração, também ela, produz metáforas quando, a partir dela se “visualiza uma ideia”.

Quanto aos aspectos da materialidade materiais, que também participam da produção de sentidos, o livro apresenta capa dura, forma quadrada (16,5 cm X 16,5 cm), formato de fácil manuseio pelas crianças, as páginas não são numeradas e o texto visual predomina sobre o verbal. Há ainda um outro componente que deve ser considerado nas escolhas que diz respeito à extensão e estruturação do texto verbal. No caso desse livro, as frases são curtas, característica que facilita a leitura das crianças em processo de alfabetização. No livro *Lá e Aqui*, as ilustrações assumem um caráter extremamente importante no conjunto da obra, pois a pesquisa mostrou que,

durante as interações, foram elas que conduziram, de modo prazeroso e divertido, a desafiadora produção de sentidos do texto verbal com o qual se harmonizam.

Com a palavra as crianças

Inicialmente, apresentaremos alguns episódios do *Círculo de Leitura* realizado no dia 07 de março de 2017 e desenvolvido com um grupo de 4 crianças de 6 e 7 anos. Destaca-se que os pseudônimos das crianças foram escolhidos por elas. Esse número de crianças para cada grupo constituído foi pensado considerando a possibilidade de ouvir, da melhor maneira possível, tudo o que elas quisessem falar sobre os livros durante o processo de conversação. É importante destacar que os *Círculos de Leitura* foram desenvolvidos, em sua grande maioria, no espaço da biblioteca infantil da escola pesquisada.

Pesquisadora: Pessoal, só tá faltando agora o livro do...

Crianças: X Tudo.

Pesquisadora: Qual que é o seu livro? Como é que ele chama, gente?

Maiara e Apple: *Lá e Aqui. Lá e Aqui.*

X-Tudo: (Lê o título) *Lá e Aqui.*

Pesquisadora: Por que você escolheu esse livro? Tinha aquele tanto na mesa, olha... O que nesse livro te chamou a atenção?

X-Tudo: **A pintura. É porque eu gosto de fazer arte.**

Interessava-nos, inicialmente, conhecer as razões da escolha do livro pela criança. O episódio mostra como ela aponta o elemento da capa que foi decisivo em sua escolha: “A pintura”. E completa, explicando suas razões: “É porque eu gosto de fazer arte”. Quando X-Tudo explicita o que o levou a escolher o livro, ele elege a estética visual que compõe a capa e para isso nomeia o que vê como uma pintura do universo das artes, porque ele gosta de “fazer arte”.

Nas interações, muitas crianças destacaram a capa como elemento essencial para a escolha de um livro. Segundo Paixão (2008), a capa representa o “rosto” de um livro. O autor prossegue levantando uma questão para o leitor: “Quantas vezes não abrimos uma obra justamente porque a capa nos seduz e nos convida para além dela”?

Essa máxima se torna ainda mais verdadeira quando se trata de alcançar a atenção e (a amizade) das crianças. Se para os adultos o apelo comunicativo costuma ser desencadeado a partir de elementos ou códigos já conhecidos, no caso da imaginação infantil isso foge completamente à regra e ganha contornos de magia. Os olhos das crianças mantêm canal direto com o coração, não nos esqueçamos (PAIXÃO, 2008. In: POWERS, 2008).

A seguir, temos mais um episódio que revela o porquê da escolha do livro *Lá e Aqui* por outra criança participante da pesquisa.

Data: 03/04/2017

Pesquisadora: Nós já lemos o da Lola todo? Então hoje é o *Lá e Aqui*? Quem escolheu esse?

Pipoca: Eu.

Pesquisadora: Por que você escolheu esse livro?

Pipoca: Ah, porque...

Pesquisadora: O que chamou a sua atenção?

Pipoca: As casas e tem pouca coisa pra ler.

Pesquisadora: Tem o quê?

Pipoca: **Tem as casas e tem pouca coisa pra ler.**

Lola: A mesma coisa do Carlos.

Pesquisadora: E você escolheu... Você abriu ele ou escolheu só por aqui [mostrando a capa]?

Pipoca: Eu abri, eu olhei...

A criança, ao escolher um livro, utiliza critérios que expõe com clareza. Ela observa com atenção a capa, as imagens, o número de páginas, as cores utilizadas no livro. No caso dessa criança, ela destaca a imagem da capa “as casas” como elemento que a fez escolher o livro e também o fato de ele ter “pouca coisa pra ler”. Quanto ao último critério, em se tratando de crianças que se encontram em processo de alfabetização, ele corresponde a uma autoavaliação do que elas darão conta de ler sozinhas. Várias crianças justificaram ter escolhido determinada obra devido à menor quantidade de texto verbal a ser lido, o que do ponto de vista do adulto pode parecer uma tendência à facilitação, para a criança é forma de encorajamento à leitura do livro, por saber que será capaz de ler com autonomia textos menos extensos

A seguir, outro episódio que revela com propriedade como a criança observa várias características da programação visual do livro quando escolhe algum para ler:

Data: 07/03/2017

Pesquisadora: Pessoal, o que vocês notaram... em relação aos outros livros, este livro é o quê?

Maiara: Ah é... ele tem... **ele é quadrado e ele é pequeno.**

Apple: **Dá pra contar as partes que ele tem.** (E a criança conta as partes, mostrando o lado do livro, passando o dedo: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito).

Pesquisadora: Então, pessoal. Vamos ler *Lá e Aqui* (crianças falam junto com a pesquisadora). Quem escreveu este livro foi Carolina Moreyra e Odilon Moraes.

A fala dessas crianças expressa que elas observam elementos do projeto gráfico do livro: “Ele é quadrado e ele é pequeno”. No caso específico da obra *Lá e Aqui*, suas configurações apresentam um diferencial quando comparado a outros do conjunto de livros disponibilizados: ele é um livro com formato quadrado (16,5 cm X 16,5 cm) e apresenta poucas páginas não numeradas. Como manifesta Apple “Dá para contar as partes que tem”, ou seja, tem-se uma visão geral do que será lido que

prescinde de numeração. Este aspecto reforça o que se revela no episódio anterior, no qual se constata que as crianças de seis e sete anos, participantes da pesquisa, preferem escolher livros “com pouca coisa pra ler”. Elas falam com pormenores sobre a materialidade do objeto livro, para avaliar se está de acordo com o que dão conta de ler. Muitas revelam que ainda estão aprendendo a ler, por isso não escolhem livro grande, “com muita escrita”.

Interessante observar como as crianças, no processo de produção de sentidos de um texto, completam a obra com suas experiências e conhecimentos prévios. Vejamos o episódio a seguir.

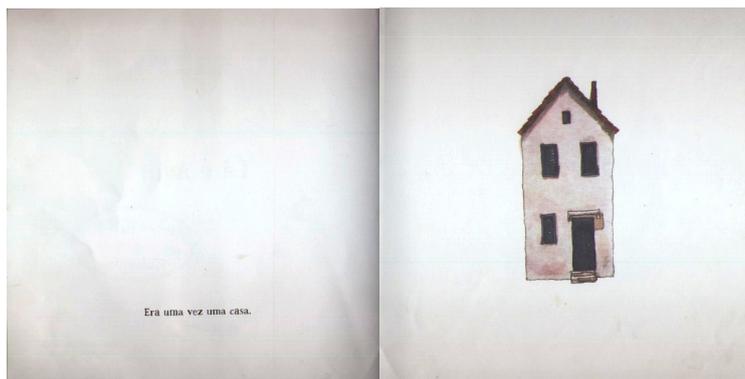


Figura 2 – Era uma vez uma casa

Data: 07/03/2017

Pesquisadora: Olha aqui. O que vocês estão vendo? (Primeiras páginas da obra)

X-Tudo: Uma casa.

Pesquisadora: E olha o que está escrito aqui. “Era uma vez uma casa (Apple lê junto com a pesquisadora).

Maiara: Espera, Elisa!

Apple: “Era uma vez uma casa”. Minha mãe começa... eu falo “Mãe, vamos ler uma história?” E minha mãe fala assim: “Era uma vez uma casa. Fim”.

X-Tudo: Muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada (cantando).

Nas rodas de leitura, procuramos lançar questões para incentivar a fala das crianças. Assim, ao perguntar “O que vocês estão vendo?”, a intenção era que os pequenos leitores manifestassem o que as imagens significavam para elas. No episódio acima, Apple, ao ver a imagem da casa e ler a frase “Era uma vez uma casa”, recorda-se de sua mãe e da forma como ela dialoga quando a filha pede para lhe contar uma história. Segundo a criança, a mãe diz “Era uma vez uma casa. Fim.” A intervenção da criança nos leva a fazer conjecturas sem, no entanto, termos para elas respostas imediatas: por que a história que a mãe conta é tão breve? Entre o ‘era uma vez’ e o ‘fim’ resta apenas ‘uma casa’? O que isso significaria na experiência de leitura dessa criança? O que de fato se mostra é que “as nossas vidas têm sentido, da mesma maneira que qualquer texto o tem, porque adaptamos novas instâncias a anteriores estruturas de significado e de experiência” (SCHOLLES, 1989, p. 26). Durante as interações, as crianças traziam suas experiências para compartilhar com

os colegas e, por meio do diálogo, tecíamos a compreensão do texto.

Na interação acima, também observamos que X-Tudo coloca em diálogo o livro – pela via da intertextualidade temática – com o poema “A casa”, que foi musicado por Vinicius de Moraes. A criança canta durante a nossa conversação, completando a frase do livro *Lá e Aqui*: “Era uma vez uma casa” com versos do poema “muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada”. Essa criança mobiliza seu repertório cultural na produção de sentidos do texto que está sendo apresentado, evidenciando que “ler consiste em reunir textos.” (SCHOLLES, 1989, p. 26).

A seguir, trazemos um episódio que apresenta a questão da tristeza da mãe, sob o olhar da criança, em virtude da separação do casal, que é o tema abordado no livro. Para isso, os autores utilizam metáforas no texto visual e no texto verbal como podemos observar em “os peixinhos foram morar nos olhos úmidos de minha mãe”. Vejamos:

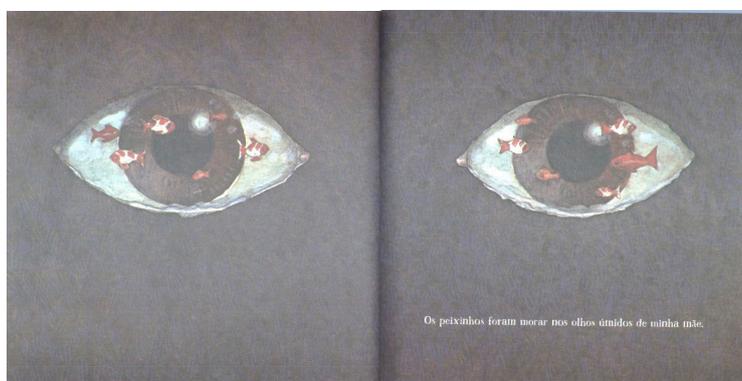


Figura 3 – Os olhos da mãe

Data: 07/03/2017

Maiara: Os peixinhos... (Começa a ler o texto).

Mundo Quadrado: Eu quero um pra mim (fala enquanto as outras crianças leem).

Pesquisadora e Maiara: “foram morar nos olhos úmidos de minha mãe”.

Pesquisadora: Agora nós vamos ter que pensar junto.

X-Tudo: Como um peixe pode morar no olho?... (falou baixo somente percebi na gravação).

Pesquisadora: Olha bem. O que tá falando “Os peixinhos foram morar nos olhos úmidos (ênfase) de minha mãe”. O que será isso?

Maiara: O que é a palavra “úmidos”?

Pesquisadora: Úmido é a mesma coisa que molhado.

Apple: É. Porque eu acho que ela tá olhando pro mar e aí tá vendo os peixinhos. Ela tá vendo a água... que aí ele tá vendo a água... é o que parece...

Pesquisadora: Será que os olhos molhados da mãe é porque ela tá olhando pro mar?

Maiara: Ou ela pode tá afundando.

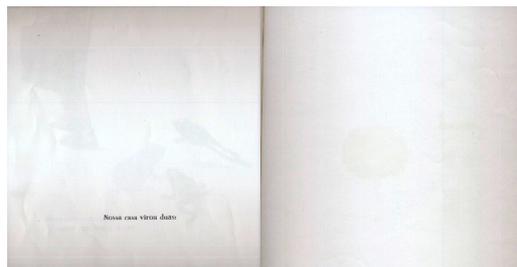
Pesquisadora: Será que ela tá afundando no mar?

Mundo Quadrado: É. Pode ser isso mesmo.

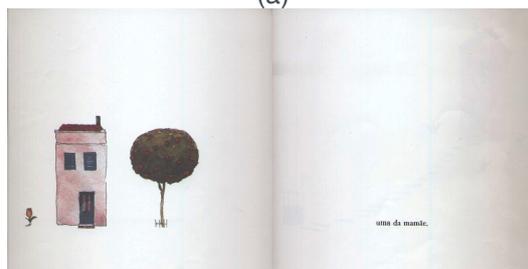
Pesquisadora: Será? (E passa as páginas) “Os sapos levaram os ensopados pés de papai para longe”. (Crianças leem juntas) Olha bem. Primeiro falou que a mãe estava com os olhos...

Crianças: Úmidos (Falam devagar. Não é uma palavra usual para elas).

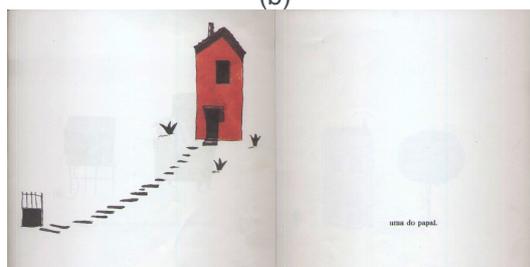
Ao tentar compreender o texto, percebemos que as crianças utilizavam, predominantemente, as imagens visuais no processo de produção de sentidos. Segundo Berger (1987, p. 11), “a vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar”. A prática de leitura de imagens faz parte da rotina dos pequenos leitores desde o momento em que nascem. No processo de conversação da obra *Lá e Aqui*, as crianças mostraram que as ilustrações representam para elas um papel fundamental no processo de compreensão de um livro. A ideia da água que “afogou a casa” e encheu os olhos da mãe, intensifica a tristeza da separação na personificação da casa, elemento que é o símbolo da família e que, aos olhos do narrador, se desfaz. Numa primeira leitura, as crianças tendem a interpretar literalmente essa passagem: “É. Porque eu acho que ela tá olhando pro mar e aí tá vendo os peixinhos”; “Ou ela pode tá afundando”. Para elas, os peixinhos só poderiam estar nos olhos como um reflexo ou como elementos externos ao olhar da mãe. Mas, aos poucos, com a progressão da leitura do texto, elas começam a articular as partes da história, e a compreender que a linguagem poética do texto verbo-visual pode produzir sentidos outros, não previstos inicialmente. Vejamos a seguir a interação a partir de outras partes da narrativa.



(a)



(b)



(c)

Figura 4 – *Lá e Aqui*

Legenda:

(a) - Nossa casa virou duas:

(b) - uma da mamãe.

(c) - uma do papai.

Data: 07/03/2017

Maiara: (Começa a ler) “Nossa casa virou duas” (a pesquisadora acompanha a criança na leitura).

Pesquisadora: O que vocês viram nessa parte aqui?

X-Tudo: Eu vi uma casa... bem aqui...

Apple: (Fala junto e não deixa o colega terminar) Tem duas casas. Aí uma casa e essa casa. (Mostra no livro)

Pesquisadora: E como chama o título desse livro?

Crianças: *Lá e Aqui* (falam devagar).

X-Tudo: Eu tô vendo essa casa... Aqui essa casa.

Pesquisadora: Olha, passou de novo.

Maiara: (Começa a ler o texto) “Uma de (lê devagar – Letra minúscula é mais difícil para as crianças em processo de alfabetização).

Pesquisadora: (Ajuda a criança na leitura) “uma da ma-mãe” (crianças falam a última sílaba). “uma do papai” (leem juntas).

X-Tudo: (Inventa um texto) Uma do sapo (sorri).

Apple: Porque... é tipo assim. **A do papai inundou.**

Pesquisadora: “Era uma casa da...

Apple: Família...

Crianças: Pai... mãe.

Apple: Tipo assim... que eles mudaram de casa que a outra casa tava...

Pesquisadora: Quem mudou de casa?

Apple: O pai, o fi...

Maiara: Os três.

Apple: É. Os três.

Pesquisadora: Aqui falou que foram os três? (E aponta para o livro)

Apple: Não.

Maiara: Não. É porque um foi morar numa casa e o outro foi morar em outra. (Apple fala o final junto com sua colega).

Apple: Aí a gente não sabe se o filho ficou com o pai ou com a mãe.

Pesquisadora: O que aconteceu?... (Maiara não deixa terminar a pergunta e fala)

Maiara: Eu acho que ficou com o pai.

No episódio, a pesquisadora apresenta algumas questões para ajudar as crianças a compreenderem o texto: “O que vocês viram nessa parte aqui?” “E como chama o título desse livro?” O texto vai se ampliando para mostrar a separação, mas em momento algum do texto escrito essa palavra é utilizada. Utiliza-se a frase “Nossa casa virou duas”. Mas as crianças, a princípio, dizem “Porque... é tipo assim. A do papai inundou” (Apple). Foi possível perceber que a imagem da casa imersa na água é uma referência marcante para elas. E a pesquisadora lança outra pergunta: “Quem mudou de casa?” Apple responde “O pai, o fi...”. Maiara diz “Os três”. E Apple concorda

com ela: “É. Os três”. E a pesquisadora continua a instigar o pensamento das crianças: “Quem mudou foram os três?”. Durante a conversação, as crianças são estimuladas a pensar nas pistas da narrativa, buscando construir os sentidos do texto. Nesta última pergunta, elas respondem “Não”, considerando o que leram, anteriormente: “Os sapos levaram os ensopados pés do papai para longe”, ou seja, o pai que se mudou. E Maiara completa “É porque um foi morar numa casa e o outro foi morar em outra”. O episódio nos mostra que, paulatinamente, as crianças, por meio do diálogo e da mediação, compreendem o que aconteceu com a família. O processo de construção de sentidos aconteceu por meio do diálogo – entre pesquisadora e crianças e das crianças entre si. Realizou-se em sua plenitude, na pesquisa que se estendeu por nove meses, o círculo de leitura no qual houve “o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu para tal fim” (COSSON, 2014, p. 158).

A estratégia de escolha das crianças que priorizou pouco texto verbal não funcionou do modo como eles esperavam. Só aparentemente mais fácil de ler, o livro *Lá e Aqui* possui um texto desafiador, para o qual essa atividade de mediação tornou-se essencial. Ao falarmos de mediação, reportamo-nos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vigotski, que consiste no espaço entre o que a criança pode realizar sem nenhum auxílio e o que realiza com a ajuda de uma pessoa mais experiente.

O desenvolvimento da pesquisa levou-nos a verificar, apesar de não ser o nosso foco, como é importante a mediação de uma pessoa mais experiente no processo de leitura literária de alguns textos que chamamos aqui de “desafiadores”. No processo de discussão de um texto literário, o diálogo sobre a obra permite que essa mediação aconteça com a participação de um leitor mais experiente que, além de formular questões, dê espaço para outras vozes se manifestarem, para que cada criança construa a sua compreensão dos textos lidos na interação sobre livros de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como alfabetizadora tem revelado que ler literatura com crianças é uma atividade fascinante, tanto pela diversidade de propostas que a literatura infantil oferece, como pelo interesse por conhecer, de forma organizada e analítica, como a criança se relaciona com os livros literários.

Os dados coletados demonstram que as crianças são capazes de emitir opiniões sobre os livros e apontam, com segurança, os critérios utilizados para escolher o que desejam ler. As cores utilizadas no projeto gráfico, particularmente na capa, o tamanho e disposição das ilustrações na página, a existência ou não de imagens são elementos que apresentam um significado especial para a criança que está em fase de alfabetização.

Outro aspecto observado, durante a leitura e no processo de conversação sobre um texto literário, é a profunda relação que as crianças estabelecem entre o texto

literário e suas experiências de vida, seus repertórios culturais, e o conhecimento prévio sobre o autor e o tema abordado. No caso das experiências de vida que muito frequentemente aparecem nas conversas sobre livros, vale dizer que as falas pessoais das crianças têm motivações subjetivas que tornam a leitura literária mais significativa para elas e por isso devem ser ouvidas com respeito e atenção.

Ler a obra *Lá e Aqui* e dialogar com os pequenos leitores a partir dessa leitura tornou visível a necessidade de mediação que textos desafiadores impõem aos pequenos leitores. Vivenciar e conhecer de perto como as crianças interagem com o livro infantil tem nos ensinado muito sobre a condição complexa da literatura infantil e da leitura literária *com* crianças. A pesquisa tem nos instigado a buscar, cada vez mais, a compreensão dos processos de recepção, aspecto que nos interessa de perto no campo da formação de leitores literários. Acreditamos que é necessário dar visibilidade ao que pensam os leitores que aprendem a ler nesse processo, afinal muitos estudos se debruçam na análise de obras da literatura infantil, sem, contudo, se perguntarem: o que dizem as crianças sobre obras literárias escritas para elas?

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2011.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

BELMIRO, C. **A. Narrativa literária**: suporte para a infância, texto para a juventude. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p843>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BERGER, J. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1987.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CHAMBERS, A. **Dime. Los niños, la lectura y la conversación**. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: a procura do leitor. 1986. 154f. (Dissertação Mestrado) – Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1986.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. In: **No fim do século**: a diversidade o jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-36.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRESS FTD, 2017.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

NIKOLAJEVA, M; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

POWERS, A. **Era uma vez uma capa**. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, Maio/Ago., Campinas: 2005.

SCHOLES, R. **Protocolos de Leitura**. Trad. Lígia Gutterres. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

LEITURA E ESCRITA: UM MUNDO A SER DESCOBERTO PELA CRIANÇA

Ana Lucila Macedo de Possídio

Professora Assistente da UPE Campus Petrolina,
mestre em Educação. ana.lucilamp@gmail.com

Elinalva Coelho Luz

Graduanda do curso de Pedagogia na
Universidade de Pernambuco UPE- Campus
Petrolina, elinalva_luz@hotmail.com

RESUMO: Este estudo foi realizado durante o Estágio Supervisionado II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino. Durante o desenvolvimento do mesmo, constatou-se a grande dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos do 2º ano. Buscou-se, então, conhecer o que levava essas crianças a terem dificuldades, e o que seria possível desenvolver para que os alunos pudessem superar a deficiência com relação ao processo de ensino e de aprendizagem na leitura. O trabalho foi baseado em teóricos que tratam da concepção de leitura e escrita, como Ferreiro (1996), Vygotsky (2005), Souza (2004), Oliveira (2017) entre outros que abordam sobre dificuldade que os alunos sentem na aprendizagem da leitura e escrita. Com um trabalho diferenciado foi possível desenvolver nas crianças, em tela, o prazer pela leitura, desenvolvendo uma prática que motivava e despertava nas crianças o gosto de

ser um leitor e assim, ser capaz de desenvolver atividades de leitura e escrita com criticidade

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Ensino. Aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido no período do Estágio Supervisionado II com crianças entre 7 a 9 anos e contou com o apoio da professora regente. O estágio tem como objetivo abordar a convivência do graduando em licenciatura de pedagogia, na sala de aula para que o estagiário possa perceber e sentir, as facilidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia no processo de ensino e aprendizagem.

A problemática se deu a partir das observações feitas em sala de aula na turma do 2º ano “A”, quando foi detectada a grande dificuldade da leitura por parte dos alunos. Buscou-se então, conhecer o que levava as crianças a terem dificuldades de leitura e o que seria possível desenvolver para que esses alunos pudessem superar a deficiência com relação ao processo de ensino e de aprendizagem

Sendo assim, o presente trabalho trás resultados do estágio supervisionado II, onde se dividiu em três fases: observação que visa conhecer a infraestrutura e funcionamento da

escola. A docência que tem por objetivo vivenciar a prática em conformidade com a proposta pedagógica do componente curricular em estudo e o plano regente, tida como base da formação da identidade profissional. E a intervenção que corresponde às necessidades e expectativas de problemas identificados na instituição escolar.

Após analisar o envolvimento dos alunos, no momento de leitura na sala de aula, identificou-se que os mesmos estavam com grande dificuldade na leitura e na escrita e buscou-se realizar um trabalho que despertasse no aluno, o interesse pela leitura.

O estágio mostra a realidade em sala de aula, não só na teoria, mas também na prática, assim, observando atentamente a professora regente, com os seus métodos de ensino, foi possível desenvolver uma atividade que auxiliasse os alunos nesse processo de leitura e escrita.

O estágio tem como objetivo abordar a convivência do graduando em licenciatura de pedagogia, na sala de aula para que o estagiário possa perceber e sentir, as facilidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia no processo de ensino e aprendizagem.

2 | A CRIANÇA FRENTE AO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

A questão da dificuldade de aprendizagem na leitura começa desde a pré-escola, onde as crianças têm contato com as letras e mas não tem domínio e habilidades necessárias. Algumas não conhecem as letras do próprio nome e não o escrevem, e muitas vezes são tachados que não aprendem porque não quer, e porque são desinteressados. Os professores na maioria das vezes não procuram ver o que pode fazer para ajudar a esses alunos, sendo que esse problema pode ser minimizado, por meio da metodologia do professor, trabalhando o lúdico e outras diversas atividades em sala de aula, que envolva a criança no processo de leitura e escrita.

O professor precisa incentivar os seus alunos a ler e escrever, e os pais tem, nesse contexto, um papel fundamental no incentivo leitura para que a criança desenvolva o hábito saudável da leitura.

A aprendizagem da leitura deve ser desenvolvida na criança de forma prazerosa, para que a criança possa construir o seu desenvolvimento de forma natural. Com isso, o professor pode proporcionar momentos de lazer aos seus alunos, fazendo contação de histórias, com uso de fantoches e aventais, como também com encenação de peça teatral, ajudando a despertar no aluno o gosto pela leitura.

(...) o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando-o se expressar. (SOUZA, 2004, p.223).

É importante que os professores estejam atentos as questões das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, procurando conhecer em quais conteúdos a criança

tem mais dificuldade e qual o método pode ser utilizado para trabalhar em cima daquele problema.

No caso do estágio supervisionado II, foi possível perceber a dificuldade de aprendizagem na leitura, a partir do momento em que cada aluno teria que fazer leitura individual de trechos de texto, responder questões de atividade em sala de aula. Diante disso, percebeu-se a necessidade de proporcionar aos alunos atividades que pudessem despertar o interesse pela leitura.

[Segundo Bamberger (2002) *apud* Campeiro; Nogueira; Bozzo (2009), a leitura em voz alta e os relatos de histórias oferecem motivação e são atividades facilitadoras nas escolas. Podem ser desenvolvidas de diversas maneiras, basta ter criatividade.

Para os alunos com dificuldade na leitura, o professor pode pedir para que faça a leitura de imagem, e em seguida ler o livro para a criança, ou pedir para outro colega da sala fazer a leitura em voz alta, só assim o aluno vai compreender do que se trata a leitura. E outro fator importantíssimo é a escola disponibilizar livros para as crianças levar para casa, para folhear e pedir aos familiares para ler com elas, desenvolvendo assim, o gosto pela leitura de forma prazerosa.

Segundo Guerra (2002), *apud* Salmeiron (2013), as crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para aprender.

Para os autores a criança com dificuldades de aprendizagem na leitura, ela não é uma pessoa incapaz, nem sempre tem problemas de audição ou na visão, e em alguns casos apresentam-se inquietas e podem confundir, ou até mesmo esquecer as instruções passadas pelo professor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 53-54),

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras.

A aprendizagem da leitura pode ser posta para o aluno por meio de revistas, histórias em quadrinhos, livros de literatura infantil, como contos, poesias, cordel, por meio da música, teatro, mostrando aos alunos diversas formas de inserir-se na leitura e não seguir a forma mecânica e tradicional.

Segundo Ferreiro (1996, p.24), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (FREIRE, 2000, p. 48).

Os autores enfatizam que, antes mesmo da criança começar a ir para a escola, ela já tem conhecimento sobre o sistema de leitura, por meio de desenhos e por meio de comerciais na televisão, embalagens. A leitura inicia junto com a vida, e pode-se chama-la de “leitura de mundo”, onde deve ser aperfeiçoada na escola, partindo de alguns pressupostos como leitura de imagem, expressões, sons, cheiros e texturas, podendo ser trabalhadas em rodas de conversa com as crianças e adultos, ou crianças com outras crianças.

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p.8), esclarece que “[...] não é o ambiente que alfabetiza, tampouco o fato de pendurar coisas escritas nas paredes que produz por si um efeito alfabetizador”. Um ambiente alfabetizador deve estar organizado com materiais que contribuam para o conhecimento sobre a leitura, e o papel principal do ambiente incentivando as crianças, despertando o interesse pela leitura.

A escrita deve ser entendida na sua proximidade com a oralidade, ou seja, a construção da escrita é um processo de interconstrução que se dá com base nos significados que a escrita assume nas interações sociais. Deste modo, a sala de aula deixa de ser o espaço no qual os sujeitos cognoscentes interagem com o objeto de conhecimento e passa a ser o lugar onde os interlocutores se encontram para interpretar suas leituras e escritas. (OSWALD, 1997).

Para o autor citado acima, a escola tem que rever sua prática para que não impondo à criança ler e escrever” para ser alguém no futuro”, pois assim, impede-a de desfrutar nas leituras e escritas que produz aqui e agora, das dimensões éticas, estética e política. Deve deixara a vida vir à tona permitindo à criança existir plenamente. Assim, a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita.

3 | RESULTADOS ALCANÇADOS COM AS CRIANÇAS

A pesquisa foi desenvolvida durante o estagio supervisionado II, com crianças entre 7 e 9 anos, onde contou com o apoio da professora regente. A problemática se deu a partir das observações feitas em sala de aula na turma do 2º ano. Detectou-se a grande dificuldade de aprendizagem na leitura. A partir das análises dos dados, foi proposto atividades, a fim de despertar no aluno o gosto pela leitura, por meio de leitura de texto coletiva, os textos fatiados, onde facilitou bastante para os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura, e utilizando também um outro recurso, que é a dramatização do texto lido em sala de aula, que teve a parceria da arte nas confecções do material utilizado, e a música, mostrando que é possível aprender ler introduzindo dinâmicas e músicas em sala de aula.

Este trabalho teve um resultado satisfatório e contou com a participação e o envolvimento dos alunos, visando uma melhoria na aprendizagem da leitura. Sendo esta desenvolvida de forma prazerosa, porque só assim a criança tem seu desenvolvimento

de forma natural, e não de forma mecânica, como muitas vezes é ensinado na escola.

Será justo exigir que as crianças permaneçam na aridez da linguagem mecânica-instrumento-, distanciando-as, ao invés de aproximá-las, do significado da escrita como arma e sonho? E o retirar prazer do lido? E o expressar ideia, sentimentos, desejos? E o penetrar no mundo do simbólico e assim conhecer outros povos, outras terras, outras gentes, o meu Brasil? (KRAMER, 1993, p 121).

A escola deve começar então a por meio das rodas de leitura e escrita, buscar uma metodologia que liberte a criança e não a submeta a constrangimento por homogeneizá-la a uma prática que muitas vezes aprisiona a criança. Deve-se permitir uma prática que permita a criança narrar-se. Isso implica em fazer uma (re)leitura e uma (re)escrita, na construção do leitor-escritor-narrador-criador (VYGOTSKY,1990).

Este trabalho buscou, justamente, trazer uma proposta diferente. Isso envolveu os alunos alimentando todos os sentidos. Assim, foi possível no final do estágio ter um resultado gratificante.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se neste projeto a necessidade de um acompanhamento do aluno, estudando caso a caso para assim alcançar os objetivos. O trabalho veio contribuir para o enriquecimento do formando do curso de Pedagogia, e ao mesmo tempo, trazer uma reflexão de como será o futuro das crianças com dificuldades em aprendizagem na leitura. Sugere-se mais acompanhamento ao aluno e reconhecimento por parte de todos os envolvidos.

Isto só será possível se a escola cumprir com seu papel de formar pequenos leitores, de desafiá-los no compromisso de aprender a ler e ler para aprender a ter autonomia e ser um cidadão pleno na sociedade em que vive.

Sabe-se que que não é uma tarefa simples no dia a dia do professor. Deve-se ter um olhar atendo no que acontece ao redor para se fazer a leitura do mundo. São imagens, sons, expressões e texturas. Lê-se a vida nas rodas de conversa com professores e crianças, com crianças e outras crianças, crianças e adultos. Essa prática só será positiva, quando se torna uma prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**, 3 ed., v.2, Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPEIRO, Angelita; NOGUEIRA, Luciana; BOZZO, Fatima Eliana Frigatto. **Como incentivar o prazer pela leitura no quinto ano do ensino fundamental**. São Paulo 2009. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC25572795879.pdf>.

Acesso em: 23 de abril de 2018.

FERREIRO, Emília; **TEBEROSKY**, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, PAULO. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a Quem Ousa Ensinar. ed10. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 26/10/2017.

KRAMER, Sonia. **Por entre pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1993.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 2ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Dificuldade no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, Vol. 15. Fev de 2017. ISSN:24480959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desenvolvimento-da-leitura>.

OSWALD, Maria LuizM. B.A . **Infância e História**: Leitura e escrita como práticas de narrativas. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, PUC, 1997.

SALMEIRON, Marcia Cecília. Dificuldades na leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental. **Para entender a história**. São Paulo, v. 4, n.06/07 jul. 2013. Disponível em: http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2013/07/dificuldades-de-aprendizagem-em-leitura_6.html. Acesso em: 22 Abril, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

LITERATURA JUVENIL NA PERSPECTIVA DOS LEITORES E DOS MEDIADORES

Eliana Guimarães Almeida

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Belo Horizonte – Minas Gerais

Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Belo Horizonte – Minas Gerais

Maria Zélia Versiani Machado

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Este trabalho reúne reflexões presentes em duas pesquisas – uma de mestrado e outra de doutorado – cujo objeto comum é o interesse em pensar o letramento literário, tendo em vista a mediação e a recepção da literatura juvenil. A partir da análise de entrevistas realizadas com leitores e professores, buscamos contrastar os lugares de ambos na formação do leitor literário, a fim de compreender as interseções presentes nesse processo. As reflexões propostas neste texto têm o intuito de contribuir para a potencialização desse espaço de diálogo entre mediação e recepção literária, tendo em vista as inúmeras possibilidades que se apresentam no vasto universo que engloba a chamada literatura juvenil. As falas de professores e jovens apresentadas ao longo

do presente artigo evidenciam a necessidade de ampliação das possibilidades de diálogo entre o leitor jovem e o professor mediador, a fim de propiciar uma melhor compreensão das nuances que envolvem a relação entre esses jovens e as leituras (escolares e não escolares). A tentativa de unir as duas propostas traz importantes contribuições acerca das diferentes perspectivas que estão envolvidas no processo de formação do leitor literário, sobretudo quando se considera que a escola é uma das principais instituições voltadas para a inserção formal do sujeito na cultura letrada. O referencial teórico é composto por autores como Antonio Candido, Louise Rosenblatt, Rildo Cosson, Ligia Cademartori, Regina Zilberman e outros estudiosos que tratam das temáticas abordadas.

PALAVRAS-CHAVE: literatura juvenil, mediação escolar, educação literária, leitores adolescentes, letramento literário.

JUVENILE LITERATURE IN THE PERSPECTIVE OF READERS AND MEDIATORS

ABSTRACT: This work brings together reflections found in two researches - one of master's and one of doctorate - whose common object is the interest in thinking literary literacy, in terms of mediation and reception of juvenile

literature. Based on the analysis of interviews with readers and teachers, we sought to contrast the places of both in the development of the literary reader, in order to understand the intersections which are present in this process. The reflections proposed in this text are intended to contribute to the enhancement of this space for dialogue between mediation and literary reception, given the innumerable possibilities that exist in the vast universe that includes the juvenile literature. What was said by teachers and young people throughout this article shows the need to broaden the possibilities of dialogue between the young reader and the mediator teacher in order to provide a better understanding of the nuances involving the relationship between these young people and the reading (school and non-school). The attempt to unite the two proposals brings important contributions on the different perspectives that are involved in the literary reader development process, especially when one considers that the school is one of the main institutions focused on the formal insertion of the subject in literate culture. The theoretical reference is comprised of authors such as Antonio Candido, Louise Rosenblatt, Rildo Cosson, Ligia Cademartori, Regina Zilberman and other scholars who address this subject.

KEYWORDS: juvenile literature, school mediation, literary education, teenage readers, literary literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho busca promover uma discussão acerca da literatura juvenil a partir de duas diferentes perspectivas: a visão do professor de Língua Portuguesa e a do leitor adolescente. O texto reúne algumas reflexões oriundas de duas pesquisas - uma de mestrado e outra de doutorado - ambas com um objeto comum, que é o interesse em pensar a mediação e a recepção da literatura juvenil. Originalmente, este artigo foi apresentado no *XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva*, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) em novembro de 2018, época em que as pesquisas aqui apresentadas encontravam-se em andamento.

As motivações para as duas investigações partiram de observações da prática: a de mestrado originou-se das dificuldades encontradas pela mestranda, professora da Educação Básica, ao escolher livros literários para indicação aos seus alunos, uma vez que a literatura juvenil não é pauta de estudo nos cursos de Letras. Já a de doutorado surgiu a partir da intenção de compreender quais são as preferências dos leitores adolescentes de periferia, como se constroem suas trajetórias e quais são as impressões sobre obras dirigidas para o leitor jovem.

As propostas metodológicas das duas pesquisas possuem abordagem qualitativa, sendo que a de mestrado adota como principal estratégia para a coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, com professores que atuam em redes de ensino diversificadas. Já a pesquisa de doutorado adotou as seguintes estratégias: levantamento inicial de obras

premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, seguida da aplicação de questionário, realização de entrevistas com adolescentes leitores que estudam em escolas públicas de periferia e, por fim, realização de grupos de discussão com leitores de diferentes escolas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo da noção de literatura como direito inalienável do ser humano (CANDIDO, 1995), este texto propõe uma discussão voltada para alguns aspectos específicos que envolvem o processo de mediação de leitura literária e de leituras espontâneas realizadas fora do contexto escolar. Pelo fato de o trabalho tratar de duas pesquisas cujas discussões estão voltadas para a mediação e a recepção da produção literária endereçada ao público jovem, é importante que seja delimitado, ainda que minimamente, como a expressão “literatura juvenil” tem sido tratada no contexto acadêmico.

Historicamente, a literatura juvenil, assim como a infantil, esteve vinculada à consolidação da instituição escolar e, por conseguinte, a uma demanda por formação moral do leitor jovem. Segundo Zilberman (2003), “foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem” (ZILBERMAN, 2003, p. 16). Cademartori (2009), nesse mesmo sentido, afirma que “é a partir da escola que se pensa e conceitua o que seja literatura juvenil, e isso, por si só, revela o caráter instrumental que lhe é atribuído” (p. 61). Para a autora,

(...) quando falamos em literatura juvenil, não pensamos propriamente em gênero literário, nem em indivíduo e, muito menos, em um sujeito a que tal literatura se destine. Em geral, a ideia que temos é de um tipo de texto aceito e promovido por determinada instituição. É a partir da escola que se pensa e conceitua o que seja literatura juvenil, e isso, por si só, revela o caráter instrumental que lhe é atribuído (CADERMATORI, 2009, p. 61).

Essa última autora indica a existência de duas principais tendências do mercado editorial para a produção literária denominada juvenil: uma que apresenta uma produção que possui “certa dose de inocência”, que leva em consideração um leitor ainda imaturo, com “imaginação fértil, muito humor e pouca paciência com regras” (p. 61) e outra que possui produções capazes de levar o leitor a “perder a inocência” e a “enxergar o que temia ver” (idem). De acordo com Cademartori (2009), os leitores jovens são receptivos às duas tendências e “nada impede que elas convivam em perfeita harmonia, no exercício de liberdade de escolha dos títulos mais diversos, direito inalienável de qualquer leitor” (p. 62).

As afirmações de Zilberman e Cademartori trazem elementos para pensar tanto o sentido da mediação escolar quanto a recepção do leitor, tendo em vista que nem

todos os livros lidos pelos adolescentes são indicados pela escola. Diante disso, será possível denominar como literatura juvenil as obras lidas pelos adolescentes fora do contexto escolar? Atualmente a vinculação entre literatura juvenil e escola permanece forte?

Paulino (2004) expõe alguns elementos importantes para se pensar sobre escolhas literárias feitas no contexto escolar, trazendo a noção de “cânone escolar”, que, segundo ela, tem origem a partir da negação dos “padrões estéticos estabelecidos há séculos pela crítica literária ocidental e pelos próprios escritores” (p. 48). A autora aponta que, diante dos questionamentos propostos pelos estudos multiculturais, surgiram equívocos quanto à seleção de obras e aos propósitos de leitura dentro da escola: se antes a seleção valorizava unicamente fatores estéticos, passou-se a não levar mais em conta esses aspectos. A discussão impõe reflexões importantes acerca das tensões que se colocam atualmente entre o que professores recomendam como leituras “referendadas”, o que os leitores indicam como leitura “prazerosa” e o que seriam os chamados padrões estéticos esperados em obras a serem indicadas para o público jovem. Cademartori (2009) afirma que a palavra “leitura” pode ter várias acepções, considerando-a como algo “capaz de provocar mudanças, para lá do mero entretenimento que, no entanto, é fundamental para atrair e animar o contato primeiro de iniciantes” com o livro (p. 24). Diante disso, uma questão que não pode ser desconsiderada ao se pensar nas leituras literárias de jovens dentro ou fora da escola é a das finalidades da leitura, conforme sinaliza Chartier (2005):

As finalidades da literatura infanto-juvenil são as mesmas quando ela é utilizada no espaço público e no espaço privado das famílias? Os usos que desejamos encorajar podem ser os mesmos no espaço comercial, o dos editores e das livrarias, que devem vender para existir, e no mundo da leitura pública, das bibliotecas gratuitas frequentadas por quem quer, ou ainda no mundo da escola, ela também gratuita, mas obrigatória? As perspectivas nesses diferentes espaços se sobrepõem, mas não podem e não devem ser confundidas (CHARTIER, 2005, p. 128).

Para Paulino (2014) a leitura é literária “quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (p. 177). Desse modo, considera-se que a leitura é literária não apenas a partir do texto que se lê, mas, sobretudo, a partir da relação que se estabelece com o texto lido. Entretanto, conforme apontam Paulino e Cosson (2009), é importante que se defina a identidade da leitura literária relacionada ao emprego da língua em uma arte específica, denominada literatura, entendida não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como “um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos”. (PAULINO E COSSON, 2009, p. 68).

3 | MEDIAÇÕES DE LITERATURA JUVENIL: A VISÃO DO PROFESSOR

A pesquisa de mestrado de que trata este artigo tem como principal objetivo investigar os critérios que são mobilizados por professores de Língua Portuguesa atuantes no sexto ano do Ensino Fundamental (ou fase de escolarização equivalente) quando realizam a seleção de livros literários para indicação aos seus alunos. O estudo partiu da hipótese de que as escolhas dos professores são fortemente determinadas por critérios de ordem subjetiva, assim como pelos contextos em que atuam profissionalmente. Diante disso, a seleção dos sujeitos participantes foi realizada de modo a contemplar a maior diversidade possível, no que diz respeito às redes de ensino em que eles trabalham. Ao todo, nove professores foram entrevistados, sendo que, desses, quatro atuam na escola pública e cinco, na privada. Todos os docentes ouvidos lecionam na cidade de Belo Horizonte, mas em escolas localizadas em diferentes regiões da cidade.

A fim de estabelecer o diálogo que este texto propõe, entre duas pesquisas que têm como foco o processo de formação do leitor literário, foram selecionados trechos de duas das entrevistas mencionadas acima. Os recortes que serão abordados a seguir terão por finalidade refletir sobre pontos bastante significativos do *corpus* da pesquisa de mestrado: a imagem que o professor constrói do seu aluno/leitor e como essa imagem impacta sobre as escolhas que o docente realiza para o trabalho com as suas turmas.

No conjunto das entrevistas realizadas, um item tem se mostrado recorrente nas respostas dos professores: o fato de eles serem praticamente unânimes ao revelar a consciência de que os estudantes não realizam as leituras que são indicadas pela escola. Ao refletir sobre as razões que levam os jovens leitores ao desinteresse pelos títulos que lhes são propostos, os mediadores deixam transparecer a concepção de que lidam com estudantes que não concebem o valor da leitura literária e não encontram prazer nela, deixando-a, assim, em segundo plano. Vejamos, por exemplo, um trecho de uma entrevista realizada com uma professora da rede privada de Belo Horizonte. No excerto transcrito a seguir, bem como nos outros que serão apresentados ao longo deste texto, os nomes dos sujeitos investigados foram substituídos por pseudônimos, a fim de preservar as suas identidades. O recurso de negrito foi utilizado, pela pesquisadora, com o fim de destacar pontos importantes das falas, que serão discutidos ao longo deste texto.

Pesquisadora: E como que é a leitura, os meninos costumam ler os livros que vocês indicam?

Professora: Não, não costumam. Geralmente a gente fin... (risos)

Pesquisadora: A gente finge que acredita que eles leem?

Professora: É. Eu gosto de fazer umas perguntas e eles são muito sinceros no sexto ano, então eles falam assim: “Eu li até o quarto parágrafo da página 75” e eu falo assim: “Jesus!”... mas, às vezes, a gente começa em sala a leitura pra ver se encanta um pouco, então, na hora que você vê que eles estão mais assim, você

para, aí você fala: “Agora quem quiser saber vai ler em casa”.

Pesquisadora: Ahan... Eles dão motivos... assim... “Eu li até o quarto parágrafo da página 75 porque ...”?

Professora: “É muito chato, é muito chato, eu tenho que ver o YouTuber que nada na piscina de Nutella, que bate palma igual foca”, né, e aí não tem tempo para ler, **tem muitas coisas para fazer... ler é o de menos.**

No trecho acima, observa-se que a docente atribui, para a falta de leitura por parte dos estudantes, uma explicação objetiva, que, no seu entendimento, apresenta razões que fogem ao domínio da escola e, portanto, não podem ser problematizadas. A ideia de que os jovens não leem porque não são leitores (e nem querem ser) encerra a discussão acerca de como mobilizá-los para a leitura. O fragmento da entrevista é revelador para esclarecer a ideia de que a forma como o professor concebe o estudante leitor, ou seja, a imagem que o docente tem desse aluno, é determinante para o tipo de trabalho que será realizado, impactando, significativamente, as escolhas literárias que serão realizadas. O excerto a seguir, extraído da mesma entrevista, é significativo para enriquecer essa discussão:

Pesquisadora: É... mas você me contou de uma série de livros que você acha que atraem os meninos, né?!

Professora: Ah, sim, isso é verdade.

Pesquisadora: E o que é que você acha que eles buscam nesses livros?

Professora: **Eles buscam algo lúdico sem ser maçante...** até a própria *Droga da Obediência* da nossa época, que é uma coisa... uma literatura extraordinária, na minha opinião, pra eles, hoje esses meninos têm uma resistência... até eles engrenagem na *Droga da Obediência* ... porque *O Diário de Pilar* , por exemplo, é um livro todo ilustrado, assim... um livro ilustrado assim... tem a parte escrita... mas o forma... o *layout* do livro é diário, tem uns post-its colados, é uma coisa moderna. **Cê abre o livro do Pedro Bandeira, é o título do capítulo, uma pequena ilustração e dá-lhe texto! E os meninos não querem muito isso.**

Nesse último fragmento, percebe-se que a professora, embora afirme que os seus alunos não leem porque não gostam de ler, tem consciência de “uma série de livros” que os atraem. Quando questionada sobre o porquê de os jovens gostarem de determinados títulos, a docente é pontual ao indicar o caráter lúdico do texto literário como um elemento importante para a sedução desses leitores. Entretanto, em sua fala, ela restringe o conceito de “lúdico” ao aspecto gráfico da obra literária. Ainda nesse fragmento, observa-se que a professora, ao contrapor *O diário de Pilar* e *A Droga da Obediência* , demonstra que, em sua concepção, esse aspecto gráfico de um livro é determinante para a aceitação do título pelos leitores. Essa certeza que a mediadora expressa está diretamente relacionada à maneira como ela concebe os estudantes para os quais leciona: jovens pouco familiarizados com a leitura, que buscam textos curtos, ilustrados, visualmente atrativos e que possibilitem uma leitura pouco desafiadora.

Quando se considera o caráter lúdico da obra literária como significativo para

a formação do leitor, torna-se importante refletir sobre as leituras que os jovens realizam por conta própria, independentemente da indicação do professor. Ambas as pesquisadoras envolvidas na construção deste texto têm observado uma contradição muito presente no ambiente escolar: embora os professores afirmem que os estudantes não são leitores, que eles não leem as obras indicadas pela escola, os jovens são constantemente vistos lendo e, quando questionados, falam com propriedade das suas escolhas e preferências. A respeito dessa questão, vale observar uma terceira fala, da mesma professora:

Pesquisadora: E esses livros que eles leem... assim... à revelia da escola, que eles estão lendo aí fora, tem algum momento na sua aula que eles podem entrar, que eles entram, que você explora?

Professora: Não. Não, não, não, não. Nem aqui nem no (escola da rede privada de BH), em momento algum. É... geralmente, quando eu vejo o próprio aluno, né, com o livro, eu falo: **“Nossa, Fulano, você tá lendo isso? Que bacana! Quem sabe um dia você pode trazer pros meninos pra falar?”** Mas nada que... assim: “Hoje nós temos o horário da Leitura que a Livia vai apresentar”... **Não, não faz parte.**

O que tem sido percebido, no diálogo entre as pesquisas de mestrado e de doutorado neste texto focalizadas, é que, muitas vezes, ao limitar as leituras que os adolescentes realizam, desvalorizando as suas experiências pessoais e preferências, os mediadores acabam correndo o risco de afastar os jovens da leitura, sobretudo a de obras canônicas. Além disso, os dados das duas pesquisas revelam que a maior parte dos mediadores entende que a principal função da escola é apresentar, aos jovens, leituras canônicas, referendadas, que provavelmente não seriam feitas fora do ambiente escolar. Neste próximo trecho, isso fica evidente:

Pesquisadora: (...) E esses títulos que hoje você indica para os seus alunos, você me falou é... desse processo, das bibliotecárias serem importantes... né... mas tem alguma outra forma assim que você... que te faz tomar conhecimento desses títulos?

Professora: É... a gente tem hoje a mídia, né, muito forte, muito presente aí... esse *Banana*, né?!, esse *Diário de um banana* é uma coisa... assim... recorrente. Adotar esse livro na escola... tem várias questões por trás, né, porque, por exemplo, *O Diário de um Banana* é uma questão muito de mercado, né, uma linguagem muito tranquila... Eu não desvalorizo de forma alguma, eu não... eu até falo com os meninos “Leiam! Se vocês estão com vontade... Nós passamos por isso, tem fases da leitura”, **mas para entrar aqui na escola tem que ser uma coisa mais literária mesmo, né, então trazer esses popularezinhos... eu não fico sabendo de todos, mas eu nunca trouxe-os para dentro da escola não.** Essa pro... eu trabalhei com uma professora de sexto ano que já aposentou, ela tinha essa visão muito bacana, ela falava: “É aqui que os meninos têm que ter contato com clássicos, com livros, por exemplo, de autores... de história de autor que trabalha com pintura, com música... é aqui, porque lá fora eles leem os *Bananas*, eles já leem *Garota Nada Popular*, **já se perdem um pouco nisso, então nossa função é trazer para eles essa outra realidade”.**

A noção de estudantes que “se perdem” nas leituras dos títulos “popularezinhos”

tem se revelado, nas falas de professores investigados, como um importante fator que ajuda a auxiliar na identificação da imagem que eles, muitas vezes, têm sobre o leitor jovem. O que os docentes têm explicitado é a concepção de que as obras referendadas são o caminho para o “resgate” desse leitor. Uma segunda professora, que atua na rede pública, ao tratar sobre a relação entre as leituras escolares e as não escolares e a importância da articulação entre elas no processo de formação do leitor, revela a consciência de que os títulos propostos pela escola nem sempre surtem os efeitos esperados. Essa docente, em sua fala, utiliza uma expressão muito reveladora para se referir às preferências literárias dos jovens estudantes: “a literatura deles”. O emprego dessa expressão permite-nos refletir sobre uma dicotomia que, hoje, constrói-se em torno do ensino de literatura juvenil: “literatura deles” x “literatura da escola”. O que se percebe é que a instituição julga as produções literárias e, a partir de uma escala simbólica de valor, determina o que deve entrar no circuito de leitura que será validado por ela e o que deve ficar à margem dele. Apesar disso, os docentes por vezes, mesmo que timidamente, assumem que é impossível negar o valor dessa literatura que o jovem escolhe para si.

Pesquisadora: Mas... é... tem alunos frequentes à biblioteca ou não?

Professora: olha... não. Eles já têm aquela... é... eles não estão frequentes aqui eu acho que é por causa da literatura... eles leem muito Paula Pimenta, é..., *Diário de um Banana*, então... eles não querem saber mais dos livros daqui. Aí tem uns até que falam que aqui não tem nada, né. **Tem sim, o problema é que a literatura deles é outra.**

Pesquisadora: “A literatura deles é outra”. É... o que que você chama de “literatura deles”, assim, como que você define para mim?

Professora: Eu já estou, inclusive, começando a querer trabalhar com a Paula Pimenta... (risos) com os livros dela. Você pega um livro, por exemplo, um clássico, mesmo que seja adaptado... no oitavo ano que eu dou aula de redação a professora no bimestre passado trabalhou... é... *A Megera Domada* adaptado, né, com os meninos. Quando eu cheguei na sala e eu traba... trabalho junto com ela, eu pedi a resenha crítica do livro e ela pediu a prova... **“Ah, não, Carla, o livro é muito chato. Você tem que pedir pra ler... pede pra Juliana passar pra gente os livros da Paula Pimenta, Fazendo meu filme.** Então às vezes eu me questiono se... é o que eles estão lendo, então por que não... né... não vale a pena tentarmos trabalhar com eles também? Pode não ser um clássico, mas é o que eles estão lendo, né, **são livros assim, de mais de duzentas páginas que eu vejo.**

Pesquisadora: E essas leituras todas... você me fala: “É o que eles estão lendo”... então, de alguma forma, eles são leitores?

Professora: São...

Pesquisadora: Dentro da sala de aula, tem algum espaço pra essas leituras que eles fazem por conta própria?

Professora: É... é... não tem, a gente não trabalha (risos)... aí vê...uma vez ou outra você vê aluno lendo *Harry Potter* na sua aula, tá lá... **o menino não faz nada na sua aula, mas tá com o** livro do Harry Potter... é... Paula Pimenta... é... *Percy Jackson* também, que eles adoram... então eles tiram o livro, né... a aula, eles acham a aula às vezes interessante... **talvez devêssemos ter esse espaço.**

A fim de concluir esta breve discussão acerca da visão do professor mediador sobre o leitor literário em processo de formação, é relevante destacar a maior de

todas as contradições que as falas dos professores entrevistados demonstrou: a aproximação da leitura ao ócio. Foram vários os professores que se valeram de orações adversativas do tipo “o menino não faz nada na aula, **mas lê**” para se referir à realidade dos alunos que não cumprem tarefas tradicionais que lhe são propostas, mas que se dedicam a leitura. Não será esse um forte indício de que há, sim, nas salas de aula, jovens leitores? Por que, então, esses jovens não se sentem atingidos pelas propostas tradicionais de ensino de literatura? No *corpus* das pesquisas de que trata este artigo, tem ficado evidente a associação comum, no espaço escolar, das noções de “ler” e “fazer”. A experiência literária do leitor jovem (ROSENBLATT, 1938/2002) muitas vezes é desvalorizada, fazendo com que a leitura tenha como principal finalidade o cumprimento de protocolos tradicionais, que, muitas vezes, contribuem para o afastamento do leitor dos textos referendados, surtindo, assim, um efeito contrário ao pretendido pela escola no processo de letramento literário. No tópico seguinte, serão tratados alguns elementos que ajudam a compreender um pouco das vivências literárias de jovens leitores estudantes de escolas públicas situadas em periferia.

4 | RECEPÇÕES DE LITERATURA JUVENIL: O LUGAR DO LEITOR

No recorte da pesquisa de doutorado, foram realizadas 20 entrevistas com adolescentes leitores, que também preencheram um questionário que trazia, entre outras questões, uma lista com cinco de suas obras preferidas. O conjunto de livros indicados por dois ou mais leitores como seus preferidos fora do contexto escolar é composto por um total de 16 títulos, com vasta predominância de autores estrangeiros, como é possível perceber nos quadros a seguir:

Título do livro	Autor(a)	Editora
<i>Por lugares incríveis</i>	Jennifer Niven Tradução: Alessandra Esteche	Seguinte***
<i>A vida na porta da geladeira</i>	Alice Kuipers Tradução: Rodrigo Neves.	Martins Fontes
<i>A culpa é das estrelas</i>	John Green Tradução: Renata Pettengill	Intrínseca
<i>Extraordinário</i>	R. J. Palacio Tradução: Rachel Agavino	Intrínseca
<i>Tudo e todas as coisas</i>	Nicola Yoon Tradução: Janaína Senna	Novo conceito

QUADRO 1 – Livros preferidos não pertencentes a séries

Elaborado pela pesquisadora

Título da série	Autor(a)	Editora
<i>Fazendo meu filme</i> (temporadas 1 a 4)	Paula Pimenta	Gutenberg**
<i>Princesas</i> (Cinderela Pop)	Paula Pimenta	Galera Record****
<i>Minha vida fora de série</i> (temporadas 1 a 4)	Paula Pimenta	Gutenberg**
<i>Legado folclórico</i> (Ouro, fogo e Megabytes)	Felipe Castilho	Gutenberg**
<i>A maldição do tigre</i>	Collen Houck Tradução: Ana Ban	Arqueiro*
<i>A rainha vermelha</i>	Victoria Aveyard Tradução: Cristian Clemente	Seguinte***
<i>A seleção</i>	Kiera Kass Tradução: Cristian Clemente	Seguinte***
<i>Instrumentos mortais</i>	Cassandra Clare Tradução: Rita Sussekind e Ana Resende	Galera Record****
<i>Divergente</i>	Veronica Roth Tradução: Lucas Peterson	Rocco Jovens Leitores
<i>Crepúsculo</i>	Stephenie Meyer Tradução: Ryta Vinagre	Intrínseca
<i>Percy Jackson e os olímpianos</i>	Rick Riordan Tradução: Raquel Zampil	Intrínseca

QUADRO 2: Livros preferidos pertencentes a séries

Elaborado pela pesquisadora

Buscando compreender como se dão as relações dos leitores com as indicações literárias no contexto escolar, foram lançadas, durante as entrevistas com os adolescentes, algumas questões como: “Seus professores sabem que você gosta de ler?”, “Os profissionais de biblioteca influenciam suas escolhas?”, “Seus professores te indicam livros para ler?”, entre outras, adaptadas conforme o diálogo já estabelecido na entrevista. Vejamos o que diz, por exemplo, Hermione, de 16 anos, estudante do 1º ano do Ensino Médio que, como o próprio nome fictício sugere, é uma leitora voraz da série Harry Potter:

Pesquisadora: Já teve indicações de livro da escola que você leu e gostou?
Hermione: Não...
Pesquisadora: De ler aquilo que a professora passou pra vocês lerem e você leu e gostou?
Hermione: Não.
Pesquisadora: E teve algum que você leu e não gostou?
Hermione: Teve, do Gil Vicente, *Auto da Barca do Inferno*. Odiei esse livro.
Pesquisadora: É mesmo?
Hermione: Não gosto.
Pesquisadora: Você teve que ler ele mesmo assim?
Hermione: Hum-hum, fazer trabalho e prova.
Pesquisadora: E aí você detestou. Você acha que detestou ele por causa de quê?
Hermione: Ah, sei lá, é muita coisa de diabo, esses trem. Fala de Jesus conversando com o diabo, as prostituta, é um livro assim. Eu não gostei não.

Essa fala mostra que, muitas vezes, com o intuito de levar leituras mais referendadas ao leitor adolescente no contexto escolar, dando-lhe a oportunidade de contato com obras de reconhecida qualidade literária, corre-se o risco de distanciá-los ainda mais dessas leituras, especialmente se essas indicações estiverem vinculadas à realização de trabalhos ou provas e totalmente desconectadas do perfil do leitor. Há também situações relatadas em que os professores não indicam leituras, nem tomam conhecimento do que os adolescentes leem, como é o caso de Violet, do 8º ano, e de Bruna, do 9º, que estudam em escolas diferentes:

Pesquisadora: E seus professores sabem que você gosta de ler?
Violet: Não sei.
Pesquisadora: Nossa, você não sabe se eles sabem...
Violet: Não, não tenho a mínima ideia.
(...)
Pesquisadora: E você gostaria que eles soubessem?
Violet: Sim, eu gostaria.

Pesquisadora: E seus professores sabem que você gosta de ler?
Bruna: Alguns, porque às vezes eu leio... Eu leio mais em casa, porque, com o tumulto da sala, todo mundo conversando ao mesmo tempo, às vezes algum livro chama a sua atenção e você tem que ficar presa no livro pra você conseguir ler. Aí às vezes isso não acontece dentro de sala de aula, então às vezes eu consigo e às vezes eu não consigo ler, aí os professores, alguns veem e outros não veem.
(...)

As falas de Violet e Bruna evidenciam que é fundamental ter clareza sobre o papel da escola nesse processo de promover acesso a obras literárias e de ampliar os repertórios de leitura dos jovens. Contudo, é necessário que o leitor seja considerado nesse processo como um sujeito, ou seja, pensar a formação do leitor literário pela mediação escolar requer que se considere a existência de um sujeito que sente, pensa, avalia e se posiciona diante daquilo que é apresentado a ele. Por outro lado, o receio

de implementar propostas inadequadas não pode ser balizador para comportamentos negligentes em relação a esse leitor, de modo que acreditamos ser possível encontrar um meio termo entre duas posições que têm sido antagonizadas. Nesse contexto de buscar uma aproximação com o leitor para, a partir de uma relação de confiança, estabelecer novas possibilidades de leitura que fogem ao padrão de obrigatoriedade geralmente vivenciado nas salas de aula, os profissionais de biblioteca têm aparecido com certo destaque nas falas de alguns dos adolescentes que participaram da pesquisa, como mostra, por exemplo, o trecho da fala de Kelsey, de 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental:

Kelsey: Ah, sim. A [auxiliar de biblioteca] me indicou um livro, acho que é da Conceição Evaristo, eu achei que nem ia gostar dele, mas eu gostei muito, ele é muito bom. Fala sobre o trabalho dos negros, esses negócios assim, sabe...

Pesquisadora: Como que é o nome do livro?

Kelsey: Ah, eu não sei falar assim, mas... Eu vou lá na sala buscar, pode?

Pesquisadora: claro!

(...)

Pesquisadora: Quer fazer comentários sobre ele?

Kelsey: Quero

Pesquisadora: Você já leu ele todo?

Kelsey: Já li ele todo.

Pesquisadora: O quê que você achou dele assim?

Kelsey: No início tipo assim, eu não fiquei muito assim não, que... Mas chamou muito a minha atenção, eu fui lendo e fui entrando dentro da história pra mim ver como é que era a vida dela, com a mãe dela, com o pai... Aí o livro fica interessante, né

(...)

Pesquisadora: E é o tipo de livro que você não pegaria se não fosse alguém te... No caso a [auxiliar de biblioteca], né?

Kelsey: Não pegaria.

O livro mencionado pela jovem é *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, que a estudante informou ter lido e ter gostado da leitura, graças à indicação da auxiliar de biblioteca de sua escola. Na entrevista, a adolescente deixa transparecer a relação transacional que estabeleceu com a leitura, mostrando o que sentiu durante a experiência. Esse é um dos caminhos apontados por Rosenblatt (1938/2002) como essenciais para a formação do leitor, que precisa dessa oportunidade de vivenciar diferentes experiências de leitura e que, de preferência, encontre espaço para trocas sobre elas. As falas da adolescente evidenciam a existência de um espaço para um tipo de texto com escrita considerada mais elaborada, com linguagem menos direta do que aquela encontrada na maior parte dos títulos que fazem mais sucesso entre adolescentes, como apontado no quadro que inicia este tópico. No entanto, essa obra de Conceição Evaristo só foi acessada graças a uma mediação cuidadosa por parte da auxiliar de biblioteca, que traz uma abordagem dialógica e acolhedora, permitindo que os jovens possam falar de suas vivências literárias, o que, com o passar do tempo,

criou um ambiente para a aceitação das indicações da profissional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contraste entre as falas apresentadas ao longo deste texto evidencia a necessidade de ampliação das possibilidades de diálogo entre o leitor jovem e o professor mediador, para que, assim, possamos entender melhor as nuances que envolvem a relação entre os jovens e as leituras (escolares e não escolares). As pesquisas em andamento têm sinalizado para o caminho de mediação que proporciona o encontro do leitor com o livro de forma menos monitorada como uma das possibilidades de formação que deve ser considerada no contexto escolar. Contudo, não se pretende considerar os apontamentos sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores, que, em seu cotidiano, precisam lidar com diversas questões que, muitas vezes, ultrapassam o seu “querer fazer”.

As breves reflexões trazidas aqui poderiam ser desdobradas em inúmeras outras, seja a partir das falas destacadas nesse texto, seja a partir de outras coletadas ao longo das entrevistas realizadas nas duas pesquisas. Contudo, a proposta foi mostrar que, se por um lado, há espaço para críticas às indicações de leituras obrigatórias que desconsideram o lugar do jovem leitor como sujeito, por outro, busca-se evidenciar o potencial da escola no processo de enxergar esse leitor e de possibilitar a ampliação de seus repertórios. É importante, assim, que se busque uma justa medida no decorrer desse processo, o que pode ser favorecido por meio da realização de cursos de formação continuada capazes de auxiliar mediadores de leitura (professores e bibliotecários) na construção de possibilidades de abordagens mais dialógicas que aproximem o jovem da leitura – e não o contrário.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Série conversas com o professor)

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? *In*: PAIVA, Aparecida *et. al.* (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: CEALE ; Autêntica, 2005.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *In*: **Revista Portuguesa de Educação**. Ano/vol. 17. número 001. Universidade do Minho, Braga – Portugal, 2004. [p. 47-62]

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; *et. al.* **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

ROSENBLATT, Louise. La experiencia literaria. In: **La literatura como exploración**. Fondo de Cultura Económica de México, 1938/2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS: UM ENTRE-LUGAR OU UM NÃO-LUGAR?

Cleudene de Oliveira Aragão

Universidade Estadual do Ceará

Programa de Pós-graduação em Linguística

Aplicada

Fortaleza - Ceará

RESUMO: A Literatura e o seu tratamento didático sofrem atualmente de uma falta de definição clara do seu lugar na Educação Básica e também na formação de professores leitores literários. Como já refletia Cosson (2013), nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária. Somente nos estudos da Educação encontramos a preocupação com a didática da literatura e no âmbito da Linguística Aplicada, discutimos o letramento literário. Consideramos que a formação literária inicial de professores deveria tratar a literatura sob uma tripla perspectiva: como objeto de estudo, como recurso para o ensino e como formadora de leitores (ARAGÃO, 2006). E no caso da formação continuada, é preciso superar a ideia de que temos que oferecer ao professor uma espécie de “treinamento” e enxergá-lo como sujeito de sua prática e da reflexão sobre ela, como criador de suas próprias soluções (NÓVOA, 2013). Nesse trabalho, um recorte de nossa pesquisa pós-doutoral, buscamos refletir sobre programas de formação continuada, sobretudo os oferecidos

pelo GPELL/CEALE/UFMG, na esperança de que a literatura se converta em uma aliada fértil para a formação de professores que formarão leitores literários. Nossa pesquisa, bibliográfica, apoia-se nas reflexões teóricas de Burlamaque (2006), Cosson (2009, 2013, 2014), Guedes-Pinto (2002), Imbernón (2009, 2010), Kleiman e Matencio (2005), Martins e Versiani (2008), Mendoza (2004), Oliveira (2013), Paiva (2006), Paiva, Martins, Paulino, Correa, Versiani (2007), Paulino e Rosa (2010), Paulino e Cosson (2009) e Pinheiro e Ramos (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Leitor literário, formação de professores leitores, formação continuada

LITERATURE AND INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS LITERARY READERS: AN AMONG-PLACE OR A NO-PLACE?

ABSTRACT: Nowadays Literature and its didactic treatment lack a clear definition of its place in Basic Education. We also need to set a place for them in the teacher training process, especially concerning the development of literary readers. As Cosson (2013) reflected, neither the Literacy Courses nor the Teaching Courses have given account of pedagogical training for literary education. Only in the studies of Education, we find the concern with the didactics of literature and in the scope of applied linguistics we

discuss literary literacy. We consider that the initial literary formation of teachers should treat literature in a triple perspective: as an object of study, as a resource for teaching and as a reader trainer (ARAGÃO, 2006). And in the case of continuing education, it is necessary to overcome the idea that we have to offer teachers a kind of “training” and to see them as the subject of their own practice, as the creators of their own solutions (NÓVOA, 2013). In this work, a cut of our postdoctoral research, we seek to reflect on continuing education programs, especially those offered by GPELL/CEALE/UFMG, in the hope that literature will become a fertile ally for the education of teachers who will educate literary readers. Our research is based on the theoretical reflections of Burlamaque (2006), Cosson (2009, 2013, 2014), Guedes-Pinto (2002), Imbernón (2009, 2010), Kleiman and Matencio (2005), Martins and Versiani (2008), Mendoza (2004), Oliveira (2013), Paiva (2006), Paiva, Martins, Paulino, Correa and Versiani (2007), Paulino and Rosa (2010), Paulino and Cosson (2009) and Pinheiro and Ramos (2013).

KEYWORDS: Literary reader, teacher training for readers, continuing education.

1 | INTRODUÇÃO

Dentro do campo do letramento literário, este trabalho, um recorte de nossa pesquisa pós-doutoral realizada na UFMG (GPELL/CEALE) tem como principal objetivo refletir sobre a formação de professores-leitores capazes de promover a leitura literária em suas turmas, no contexto do ensino de línguas. Essa pesquisa teve, inicialmente, como eixos em sua fundamentação teórica, estudos sobre educação literária, escolarização da leitura literária e formação leitora, sobretudo os gerados no âmbito do GPELL/CEALE da UFMG; pesquisas sobre letramento, letramento literário; e, ainda, sobre formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa buscou estudar a formação leitora literária de futuros professores de línguas na educação básica e identificar alternativas de formação continuada, com foco na leitura literária, principalmente no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (com apoio da Bolsa PNPd-CAPES) e, mais especificamente, no âmbito das pesquisas do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), com tradição consolidada há mais de vinte anos e vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

Na formação de professores e, especialmente, no universo que analisamos na nossa pesquisa, o dos Cursos de Letras e Pedagogia, devemos recordar que o desenvolvimento da competência leitora e literária tem que ser um caminho para formar os alunos para a análise e interpretação de seu objeto de estudo, que são os textos literários, mas também para que possam utilizar seus conhecimentos literários e sua competência leitora como recurso em suas aulas e na formação de leitores:

Na posição de professores universitários, muitas vezes, somos percebidos como aqueles que leem materiais teóricos, imaginam uma realidade escolar, desconsiderando os problemas enfrentados pelas instituições de ensino, principalmente as públicas, e publicam livros e artigos para solucionar o que consideram ser os dramas da Educação Básica brasileira. (PINHEIRO, 2013, p.83)

Portanto, uma de nossas principais “obsessões” como pesquisadora, tem sido identificar e procurar vencer uma muralha imaginária, aparentemente intransponível, que notamos entre os diversos níveis de ensino: Pós-graduação, Graduação, Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Temos a sensação de que o conhecimento produzido em cada um desses universos não “transita” para os demais. Segundo Kleiman (2003 Apud GUEDES-PINTO et al. 2005) devemos reconhecer

...o quanto nós, pesquisadores acadêmicos, temos dificuldade de nos afastarmos e nos desvincularmos de nossos pressupostos ideológicos quando em diálogo com os professores, causando um desencontro e uma dificuldade teórico-metodológica na pesquisa e criando confrontos na relação com eles nos cursos de formação. (KLEIMAN, 2003 Apud GUEDES-PINTO, 2005, p.74)

Creemos que pesquisas sobre as práticas de leitura dos professores nascidas dentro da Escola e aquelas conduzidas pelos Programas de Pós-Graduação e Grupos de Pesquisa (como o GPELL - Grupo de Pesquisa do Letramento Literário da UFMG e o GPLEER - Grupo de Pesquisa - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo da UECE), podem facilitar essa interlocução entre os diversos níveis de ensino, conforme defende Guedes-Pinto:

Como alguns autores já têm mostrado, a promoção, dentro do espaço institucional da universidade, de um processo de legitimação das distintas práticas de leitura que permeiam a experiência das professoras pode ser uma maneira de criar um espaço fértil para a elaboração de outros gostos e a ampliação das práticas. (GUEDES-PINTO, 2002, p.248)

Neste trabalho refletimos sobre o modo como as formações inicial e continuada de professores podem estimular o surgimento de professores leitores.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos a seguir, alguns postulados teóricos que nortearam nossas reflexões sobre a formação do professor leitor literário.

2.1 Do Ensino da literatura ao Letramento literário

O ensino da literatura voltado apenas para aspectos historicistas já não se sustenta. Os estudos atuais apontam para a necessidade de promover o letramento, os letramentos, os multiletramentos e um ensino pautado apenas em conteúdos “enciclopédicos”, longe da fruição direta dos textos literários, não desperta o suficiente interesse do público escolar, conforme reflete Mendoza:

O estudo da literatura não é a aprendizagem de uma sucessão de movimentos, de datas, autores e obras, nem a simples enumeração de influências e de «traços de estilo». Aos alunos estes conteúdos lhes parecem abstrações pouco evidentes e quase inacessíveis, porque os percebem como conteúdos que lhes são pouco significativos e de difícil compreensão quando aparecem enunciados em um manual, diante desses conteúdos/informações quase se vêem obrigados a realizar um ato de fé para aprender em abstrato o peculiar sucedâneo da literatura que se lhes oferece. Este sucedâneo costuma estar elaborado com retalhos históricos, biográficos e caracterizações de escolas, épocas e gêneros, aparelhados com opiniões críticas, e tudo isso junto os alunos percebem como muito alheio a suas capacidades e interesses (MENDOZA, 2004, p.16. *Tradução nossa*).

Mendoza, pesquisador da Universitat de Barcelona, defende ainda que, mais adequado do que falarmos de ensino ou aprendizagem da literatura, deveríamos ocupar-nos dos saberes e experiências que o fomento da leitura literária pode proporcionar aos alunos. Martins e Versiani também afirmam que a literatura deve passar pela experiência:

Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Essa operação intersubjetiva equivale a outro aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro, não percebidos ainda. A leitura do texto literário possibilita que apenas uma palavra de conto, romance, novela ou poema, colocada em discurso pelo leitor, condense para ele próprio e para o outro essa experiência ímpar, porque única, mas que se quer par na partilha. (MARTINS, VERSIANI, 2008, p.18)

Mendoza (2004) propõe a revisão do conceito de “ensinar literatura”, o que pressupõe o estudo de conteúdos sistematizados e mensuráveis, para tratarmos agora da “educação literária” (“educação *em e para* a leitura literária”), conceito bem mais amplo, que significaria preparar os alunos para apreciar a literatura e desenvolver sua capacidade de interpretar e apreciar um texto literário:

...levantamos a necessidade de sistematizar um enfoque que verdadeiramente aponte para a formação do leitor literário, que ofereça uma finalidade de acordo com a abordagem cognitiva da aprendizagem e com a finalidade própria da literatura, que de modo mais matizado se centralize na «formação para apreciar a literatura» a partir da participação do aprendiz/leitor. Em suma se apresenta um tipo de proposta que anteponha a evidência de que a literatura pode se ler, valorizar, apreciar..., à ideia de que é um conteúdo de «ensino» (MENDOZA, 2004, p.15. *Tradução nossa*).

Em seguida, Mendoza (2004, p.16) defende ainda que falemos de tratamento didático do texto literário, no qual entra em jogo uma ampla gama de saberes, relacionados à riqueza do texto literário: saberes lingüísticos, metaliterários, discursivos, sócio-culturais, experiências vitais, leitoras, etc. Cosson (2009) também demonstra a necessidade de refletirmos sobre as aprendizagens vinculadas à literatura, evitando reduzi-las somente àquelas *sobre e por meio* da literatura, que

ignoram as potencialidades expressivas dos textos literários. Inspirado em Halliday, Cosson afirma que

... a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2009, p.47)

Além da educação literária, hoje discutimos o letramento literário. O Brasil vive há acerca de 20 anos um momento de reflexão e estudos sobre o letramento, entendido como conjunto de práticas sociais (não apenas escolares) relacionadas à escrita. Desde o advento do termo, por volta da década de 80, Kleiman (2005) relembra que

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo *letramento*, para se referir a *um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém*. (KLEIMAN, 2005, p.21)

O debate entre alfabetização, que seria uma das práticas do letramento e o letramento, que é muito mais complexo e multifacetado, inclusive dando margem à ideia dos múltiplos letramentos, vem popularizando o termo no mundo escolar, tendo levado inclusive a que o termo começasse a aparecer nos documentos oficiais que regem o ensino brasileiro, conforme menciona Kleiman (2007). Apesar de o conceito de letramento ter surgido para dar conta de um espectro bem mais amplo dos usos sociais da leitura e da escrita, vem havendo uma certa “escolarização” do termo:

Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995). De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas **uma** das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (KLEIMAN, 2007, p. 1-2)

Paulino e Cosson (2009) refletem sobre os diversos sentidos que vem adquirindo o termo letramento ao longo dos anos, pois este evoluiu de práticas de leitura e escrita para um conjunto de saberes e práticas sociais que nem sempre se referem apenas ao mundo do texto impresso. Os autores afirmam que já não se pode falar de letramento no singular, mas sim de letramentos múltiplos, e é nesse contexto que apresentam sua

concepção sobre o que seja o letramento literário:

... considerando a própria ampliação do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos* (...) Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67)

Graça Paulino, que havia inaugurado esse conceito, explica em que consiste: “O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico.” (PAULINO, 2010, P.143). Cosson (2009) demonstra ainda que, assim como o letramento não pode ser associado apenas à prática da alfabetização, o letramento literário não diz respeito apenas à escolarização da leitura:

... o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2009, p.12)

O principal objetivo do letramento literário deve ser formar um receptor capaz de refletir e construir os sentidos de uma obra, entrando em contato com “o mais que humano em nós”:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos libera, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. (GOULART, 2007, p.64-65)

Para que isso ocorra, o professor deve dirigir sua prática ao favorecimento da participação desse receptor, utilizando uma metodologia que contemple suas contribuições sobre os textos e jamais impor uma “única” interpretação “correta” dos textos lidos. A partir dessa reflexão, devemos perguntar: O tratamento didático dos textos literários na escola se dá com a motivação necessária para que este aluno continue sendo um leitor ao longo de sua vida? Como deve ser o professor que seduzirá o leitor?

(...) se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola. (BURLAMAQUE, 2006, p.83)

Nesse sentido, precisamos renovar a formação dos professores para que possam ser leitores e mais adiante, na sua futura prática profissional, sentirem-se aptos a formarem leitores.

3 | OBJETIVOS

3.1 Debater sobre a importância do letramento literário na formação inicial e de professores leitores literários, nas áreas de Letras e Pedagogia;

3.2 Refletir sobre programas de formação continuada com foco na leitura literária (sobretudo no âmbito do GPELL/CEALE da UFMG).

4 | METODOLOGIA

Do ponto de vista da natureza da nossa pesquisa (SILVA, MENEZES, 2005), podemos classificá-la como uma pesquisa **aplicada**, pois se debruçou sobre uma questão, com vistas à aplicação prática futura dos conhecimentos obtidos; Quanto à forma de abordagem do problema, foi **qualitativa**, pois houve um vínculo indissociável entre a realidade observada e o sujeito que as observou; Quanto aos seus objetivos, configurou-se como **exploratória**, pois visava compreender como se dava a oferta de formação continuada em leitura literária do GPELL/CEALE, da UFMG; Do ponto de vista dos procedimentos utilizados, a pesquisa foi **bibliográfica**.

As fases da pesquisa foram: 1) Realização de estudos teóricos sobre leitura literária e formação de professores (sobretudo em publicações do GPELL/CEALE); 2) Análise de documentos relativos aos programas institucionais de formação continuada da UFMG.

5 | DESENVOLVIMENTO

5.1 Literatura e formação inicial de professores leitores literários: um entre-lugar ou um não-lugar?

A Literatura e o seu tratamento didático sofrem atualmente de uma falta de definição clara do seu lugar na formação de professores leitores literários. Como já refletia Cosson em 2013, em seu prefácio para a obra *Literatura e formação continuada de professores*, nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária:

O resultado é que as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, em relação ao ensino de língua.

A situação não é muito diferente para o professor com formação em Pedagogia. Nesse caso, os anos de formação são quase inteiramente tomados pela preocupação

com o processo de alfabetização e com as teorias educacionais, deixando pouco espaço para disciplinas mais específicas de outras áreas de conhecimento. Desse modo, não são muitos os cursos de licenciatura em Pedagogia que oferecem, ao lado de uma disciplina da área de língua portuguesa, uma disciplina da área de literatura, separadamente. (COSSON, 2013, P.16-17)

A partir de nossa própria realidade profissional, com formação inicial em Letras, Mestrado em Letras e Doutorado em Educação, e atuando como professora de Literatura Espanhola na graduação e pesquisadora de Linguística Aplicada na Pós, temos constatado um impasse. Os professores formadores da área de Literatura em geral não se preocupam com o ensino desta, mas com a teoria, a crítica e historiografia literárias. Para os formadores do campo da Linguística, a Literatura é considerada um tema menor. Na Pedagogia, a Literatura restringe-se à ideia de fruição da literatura infantil nas séries iniciais. Somente nos estudos da Educação encontramos a preocupação com a didática da literatura e no âmbito da Linguística Aplicada, discutimos o letramento literário. cremos, portanto, que nossa área de interesse precisa nascer, necessariamente, de uma interface entre a Linguística Aplicada, os estudos de Letras (Literatura) e da Educação, para que possamos estudar a formação do professor leitor literário.

Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. (COSSON, 2013, p.21)

Consideramos que o papel do formador de professores na Universidade é primordial para a sociedade e suas práticas de leitura. Portanto, a formação literária de professores de línguas deveria tratar a literatura sob uma tripla perspectiva: como **objeto de estudo**, preparando os alunos para analisarem criticamente obras literárias; como **recurso para o ensino**, capacitando os futuros professores para trabalhar com textos literários em sua sala de aula de E/LE; e como **formadora de leitores**, desenvolvendo nos estudantes suas competências literária e leitora e seu hábito leitor (ARAGÃO, 2006).



Figura 1: Proposta de modelo de educação literária na Universidade segundo a pesquisadora
Fonte: (ARAGÃO, 2006)

Esses três objetivos de formação são complementares e fundamentais para pensar no desenho de um modelo de educação literária na formação inicial. Sabemos que o terceiro objetivo, tratar a Literatura na Universidade **como formadora de leitores**, é o mais difícil de conseguir plenamente, já que se trata de capacitar o estudante para desenvolver o hábito leitor, a competência leitora e o intertexto leitor (os seus e os de seus futuros alunos), o que definitivamente não é tarefa simples. Se toda uma vida de educação familiar e formal não fez do aluno um leitor, é muito pouco provável que apenas a formação inicial universitária o consiga.

Uma formação deficitária na graduação, quanto à educação literária dos futuros professores de línguas, provavelmente se refletirá em uma dificuldade no tratamento didático do texto literário e no processo de formação de leitores literários na Educação Básica:

Sobre o trabalho com o texto literário e o desenvolvimento do hábito de leitura – Em função de uma formação teórica fragmentada, incapaz de embasar um trabalho consistente em sala de aula, os professores sentem dificuldade em manejar a análise do texto literário em si. Isso se reflete na inexistência de trabalhos com textos maiores e na ausência do trabalho com a organização da linguagem literária e com os valores estéticos de uma obra. A falta de tratamento apropriado ao texto literário dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura e impede a formação de leitores que tenham prazer com a literatura. (OLIVEIRA, 2013, p. 65)

Para a mudança desse quadro, será fundamental a atuação conjunta de Programas de Pós-graduação em Letras, Linguística Aplicada e de Educação, com os Cursos de Letras e Pedagogia e os professores que estão atuando nas escolas, o que pode gerar programas de incentivo à leitura e formação de leitores, baseados nas necessidades reais dos professores:

O desafio, portanto, que se coloca, hoje, quando “nosso mundo de papel” abasteceu-se consideravelmente de estudos sobre a leitura, é pensarmos em leitores-professores de carne e osso, que esperam dos saberes construídos um auxílio, tanto para resolver as dificuldades encontradas na ação pedagógica, quanto para validar um modo de fazer que seja mais adequado do que outros. (PAIVA, 2006, p.259)

Creemos que a Universidade pode ser um desses espaços de transformação. Todos temos a consciência de que quem forma professores tem nas mãos uma grande responsabilidade. No entanto, as propostas de formação inicial e continuada não devem prescindir de analisar as necessidades da “vida real” dos professores.

5.2 Literatura e formação continuada de professores leitores literários: a construção de um novo lugar

O que entendemos por formação continuada de professores? A formação continuada passa por uma série de saberes, mas também pela mudança de atitudes sobre o fazer docente. Imbernón a define assim: “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.” (IMBERNÓN, 2009, p.115).

Na formação continuada não devemos esquecer que o professor é um profissional, já em atuação, e com muito a dizer sobre sua prática. Nóvoa defende uma maior presença da profissão docente na formação (2013, p.202):

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2013, p.202)

Quando tratamos da formação continuada, o professor precisa ser reconhecido e valorizado como sujeito de sua prática e da reflexão sobre ela, superando a ideia de que temos que oferecer-lhe uma espécie de “treinamento” e promovendo um debate sobre as potencialidades do professor como criador de suas próprias soluções:

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. (IMBERNÓN, 2010, p.11)

As novas propostas sobre formação continuada defendem uma intensa participação dos docentes, como protagonistas de todo o processo, a realização de ações formativas dentro das escolas, e uma retroalimentação constante do percurso

formativo. Já não se concebe um modelo de formação pautado apenas em cursos fechados:

Algumas formações trabalham a partir de leituras teóricas; outras privilegiam as atividades práticas para facilitar o trabalho docente. Poucas vezes é perguntado aos docentes o que eles já estão realizando. Além disso, raramente os cursos de formação planejam o reencontro com a turma de professores para avaliar se as leituras e as propostas de atividades práticas deram certo. A formação continuada, nesses casos, baseia-se em cursos com programação fechada, e o não acompanhamento do processo em sala de aula acaba por comprometer o trabalho e interrompe o diálogo com o docente. (PINHEIRO, 2013, p.85)

A partir de agora mencionamos algumas ações do GPELL/CEALE quanto à formação continuada de professores leitores.

5.3 Formação continuada de professores e leitura literária: O GPELL/CEALE como um bom lugar

O CEALE- Centro de Alfabetização Leitura e Escrita- órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG - é assim apresentado por Paiva:

O CEALE foi criado em 1990, com o objetivo de integrar atividades de pesquisa, documentação e ação educativa voltadas para a alfabetização, leitura e escrita. No campo da ação educativa, o centro vem se articulando às redes públicas de ensino no desenvolvimento de programas de formação continuada de professores e especialistas e na prestação de serviços de natureza técnico-científica, que visam fornecer a órgãos da administração pública educacional, instrumentos para o desenvolvimento de suas políticas. (PAIVA, 2004)

E o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário foi criado em 1994 e chamava-se Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil, mas desde 2001, recebeu o nome atual. Segundo Paiva, “O GPELL tem, nos últimos anos, se dedicado a pesquisas voltadas para a formação de leitores literários” (2008, p. 45).

Em relação ao papel central do GPELL/CEALE quanto à discussão nacional sobre a leitura literária e o letramento literário e também na oferta de formação inicial e continuada de qualidade, gostaríamos de mencionar alguns momentos na sua história: 1) A pesquisa *A Leitura Literária e o Professor – condições de formação e atuação*, conduzida na década de 90; 2) O projeto de pesquisa *Relações entre a formação do professor como leitor literário e sua prática docente na formação de leitores literários*, realizado em 1996; 3) O debate *É o professor um não-leitor?*, promovido pelo CEALE no 11º COLE, em 1997; 4) e o Projeto de Extensão *Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer*, em ação desde 2009 (temporariamente suspenso desde 2018).

No primeiro caso, ainda nos anos 90, quando de sua fundação, o GPELL/CEALE já se preocupava em

investigar a complexidade de saberes e concepções, para uma sistematização necessária, que se revela tanto nos discursos como nas práticas de leitura de pessoas ordinárias e institucionais que formaram os leitores-professores, como também na atuação destes professores na condição de formadores de leitores-alunos. (MARTINS, 1998, p.87).

Em 1996, uma pesquisa realizada com mais de 100 professores de Belo Horizonte, detectou que havia duas classes de professores, os que liam espontaneamente e os que liam por obrigação, o que já traziam da formação inicial:

No caso do professor de Português, a leitura não literária de textos literários realizada por mera obrigação tende a predominar no Curso de Licenciatura em Letras, seja nas disciplinas da área, seja na denominada Prática de Ensino, seja no dia-a-dia de professores em sala de aula. Ler por obrigação tenderia também a anular a concretização do gosto pessoal nas escolhas e nos modos de ler os textos literários. (PAULINO, 2010, P. 145)

Em relação ao perfil leitor do professor, vinte anos atrás o CEALE já buscava, ao coordenar o I Seminário sobre Leituras do Professor, responder à pergunta-chave do 11º Congresso de Leitura do Brasil: é o professor um não-leitor?:

... não cabe afirmar que o professor é não-leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de textos. Mas também não é possível afirmar que o professor seja um leitor. O fato é que, para boa parte dos professores, a prática da leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro. (BRITO, 1998, p. 77-78)

E, provavelmente em decorrência de toda sua trajetória em pesquisa, o GPELL/CEALE implanta em 2009 o Projeto de Extensão Universitária *Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer*, coordenado pelas professoras Celia Abicalil Belmiro, Maria Zélia Versiani Machado e Mônica Correia Baptista (todas do GPELL). Destinado a “professores em exercício de escolas públicas e privadas que atuam com crianças entre 0 e 10 anos da Região Metropolitana de Belo Horizonte e alunos dos cursos de licenciatura em pedagogia” (<http://www.fae.ufmg.br/nepei/tertulialiteraria/>), esse projeto visa a formação do professor como um sujeito leitor literário. Parte do princípio de que

... a formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que os professores têm com a literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura dos professores são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, capaz de aproximar as crianças dos livros de literatura e proporcionar-lhes uma trajetória de formação como leitores perenes. (ABICALIL BELMIRO; VERSIANI MACHADO; CORREIA

O projeto *Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer* (embora temporariamente suspenso) foi concebido como um espaço privilegiado para a formação do professor como um sujeito leitor de literatura e não com a preocupação de prever a transposição didática dos temas debatidos. Entende-se que a formação literária do professor acabará por repercutir na formação literária de seus alunos:

Levando-se em conta o papel de destaque que o professor exerce na formação de leitores, somado à noção de que suas próprias experiências como leitor influenciam sua postura profissional, parece procedente considerar, nas ações de formação, estratégias que permitam ao professor falar de si, de seu gosto literário, de suas dificuldades, de sua relação – difícil ou prazerosa – com a leitura. Dessa maneira, seria de se esperar que, no momento em que ocupar o lugar de mediador e de promotor de leitura, o professor permita que o pequeno leitor possa falar de sua experiência, tenha curiosidade e descubra também esse caminho particular. Espera-se, pois, que as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes estejam preenchidas pelas suas experiências de leitor de literatura. (ABICALIL BELMIRO; VERSIANI MACHADO; CORREIA BAPTISTA, 2016, p.101)

Os depoimentos dos participantes, resenhados em artigos e no Almanaque de comemoração dos cinco anos do Projeto (vide referências) dão conta da importância que teve no reconhecimento e auto-valorização dos docentes em seu papel de leitores literários:

O Projeto *Tertúlia literária* estrutura-se em edições anuais. A cada edição é escolhido um tema e, a partir dele, são selecionadas obras literárias, cujas leituras mensais são indicadas previamente aos participantes. Desde a primeira edição, o Projeto conta com a participação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e, em número menor, alunos dos cursos de Letras, Ciências da Informação, Artes Cênicas e Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em cada uma das edições, constitui-se um grupo de aproximadamente quarenta participantes. Como contrapartida das redes de ensino, que fazem adesão e se inscrevem para participar do Projeto, os livros indicados são comprados para todos os professores, que, assim, passam a construir a sua biblioteca pessoal. Cabe ainda às Prefeituras assegurar o transporte e dispensar os professores das suas atividades regulares profissionais, uma vez por mês, para que possam participar da sessão presencial.” (ABICALIL BELMIRO; VERSIANI MACHADO; CORREIA BAPTISTA, 2016, p.105)

O GPELL/CEALE continua sendo um espaço privilegiado de reflexão e ação sobre o papel da leitura literária na formação de professores leitores.

6 | CONCLUSÃO

Buscamos, a partir das reflexões teóricas decorrentes dessa pesquisa, apontar alguns caminhos de inovação para a formação inicial de professores e para novas ofertas de formação continuada a serem proporcionadas pelas universidades, na esperança de que a literatura se converta em uma aliada fértil para os futuros

professores e que inauguremos um processo de retroalimentação que torne menos árido o tratamento didático da literatura nos diversos níveis educativos, sobretudo no que se refere à formação de leitores literários na Educação Básica.

Embora tenhamos apresentado somente algumas pesquisas e apenas o Projeto Tertúlia Literária, como um dos bem sucedidos programas de formação continuada do GPELL/CEALE, há muitas outras iniciativas a mencionar como: diversos programas de formação em leitura literária para professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte; várias pesquisas no campo do letramento literário (no qual o GPELL/CEALE foi pioneiro); a realização de doze edições do Jogo do Livro, evento bienal que consideramos também como uma excelente oportunidade de formação para professores; além de publicações fundamentais para a formação de professores e pesquisadores em leitura literária.

O GPELL/CEALE representa um universo multifacetado de pesquisas e práticas que vem contribuindo há mais de duas décadas para a formação de professores leitores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABICALIL BELMIRO, C.; VERSIANI MACHADO, M. Z.; CORREIA BAPTISTA, M. **Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade.** Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 97-118, fev. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36898>>. Acesso em: 01 nov. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p97>.

ABICALIL BELMIRO, C.; VERSIANI MACHADO, M. Z.; CORREIA BAPTISTA, M. **Almanaque comemorativo 5 anos de tertúlia literária.** Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2013. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/files/arquivo/Almanaque-Tertulia-5-anos.pdf>

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores.** Barcelona, 2006. Tesis doctoral. Disponível em: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA_TESIS.pdf?sequence=1

BRITO, L. P. L. “Leitor interdito”. In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (Orgs.) **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BURLAMAQUE, F. V. “Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor”, em TURCHI, M. Z., SILVA, V. M. T. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

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

COSSON, R. “Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

GUEDES-PINTO, A. L., GOMES, G. G., SILVA, L. C. B. “Percurso de letramento dos professores: narrativas em foco”. In: KLEIMAN, A. B., MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado das

letras, 2005. p.65-92.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado das letras; Faep/Unicamp; FAPESP, 2002. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

GOULART, C. “Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura”, em PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., CORREA, H., VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. (Coleção Literatura e Educação, 7).

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Padilha, J. S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, A. B. “Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna”. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

MARTINS, A. “A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação”. In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MARTINS, A., BRANDÃO, H. M. B., VERSIANI, Z., (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Linguagem e Educação)

MARTINS, A., VERSIANI, Z. “Leituras literárias: discursos transitivos”, em PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MENDOZA, A. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria**. Ediciones Aljibe, S.L., 2004.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

PAIVA, A. “Estatuto literário e escola”, em: MARTINS, A., BRANDÃO, H. M. B., VERSIANI, Z. (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Linguagem e Educação)

PAIVA, A. “Grupo de pesquisa do letramento literário: uma trajetória em construção”, PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAIVA, A. “O Jogo do livro: socializando pesquisas e práticas em leitura literária.” Em: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congnext/Educa/WORD/Educa120a.doc>

PAULINO, G., MORAIS, E. M. C., “Literatura como prática cultural no processo de alfabetização e letramento”, em: SOUZA, J.V.A., DINIZ, M, OLIVEIRA, M. G. (Orgs.) **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PAULINO, G., ROSA, C.M. (Org.). **Das leituras ao letramento literário (1979-1999)**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PAULINO, G., COSSON, R. “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”, em

ZILBERMAN, R., RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, A. S. “Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre universidade e educação básica” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SILVA, E.L., MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LEITURA E RELEITURA DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE

Rosileide dos Santos Gomes Soares

Professora-Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco à disposição da Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina
Petrolina-Pernambuco

Adelina Maria Salles Bizarro

Professora Adjunta Aposentada da Universidade de Pernambuco – UPE e Professora da Universidade Estadual de Alagoas, Campus III – Palmeira dos Índios

Kamila Kayrelle Barbosa Gomes

Pedagoga egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, UPE Campus Petrolina.

RESUMO: O estudo que se insere visa discutir a temática Estágio Supervisionado Obrigatório-ESO, componente curricular central na formação inicial de professor/a. Indagamos, portanto, que leitura (s) e releitura (s) os/as licenciandos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina, têm realizado acerca do seu processo formativo? Que contribuições o Estágio Supervisionado Obrigatório traz à formação desses sujeitos? Intencionamos, assim, analisar como se configura o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-UPE *Campus* Petrolina, e que contribuições, ou não, traz à formação docente Adotamos uma abordagem qualitativa,

e o estudo de caso como método investigativo. Recorremos, para coleta de dados, à análise documental e à técnica de questionário de cunho aberto e fechado aplicado à dezoito sujeitos, interlocutores que vivenciaram as modalidades de estágio obrigatório propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso *lócus* deste estudo. Com base nas orientações de Bardin (2009), a análise dos dados foi, sistematicamente categorizada. O aporte teórico teve como base os estudos de Aroeira (2014), Barreiro e Gebran (2006), Lima (2012), Pimenta e Lima (2012). Revela-se que o ESO é a parte prática do curso. A aceitação das escolas em receber os/as estagiários/as se apresenta como um dos obstáculos evocados nas vozes dos sujeitos. Dentre as várias leituras que os/as estudantes realizam sobre as contribuições do ESO na sua formação destacamos a significação das disciplinas. Entendemos, assim que, o curso supracitado caminha na direção do que preconiza a legislação sobre a necessária imbricação teórico-prática, embora apresente fragilidades no campo da orientação e acompanhamento do estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado Obrigatório. Leitura. Processo Formativo.

MANDATORY SUPERVISED STAGE: READING AND RELEASE OF THE TEACHING TRAINING COURSE

ABSTRACT: The study is aimed at discussing the subject of Probation Supervised-ESO, central curricular component in the initial teacher training. We therefore inquire what reading (s) and re-reading (s) do the graduates of the Bachelor Degree in Pedagogy of the UPE Campus Petrolina have done about their training process? What contributions does the Mandatory Supervised Internship bring to the training of these subjects? We intend, therefore, to analyze how the Compulsory Supervised Internship is configured in the Pedagogy Course of the University of Pernambuco-UPE Campus Petrolina, and what contributions or not, it brings to the teaching formation. We adopt a qualitative approach, and the case study as investigative method. We used, for data collection, the documentary analysis and the open and closed questionnaire technique applied to the eighteen subjects, who had experienced the compulsory traineeship modalities proposed by the Pedagogical Project of this study's locus. Based on Bardin's (2009) guidelines, data analysis was systematically categorized. The theoretical contribution was based on the studies of Aroeira (2014), Barreiro and Gebran (2006), Lima (2012), Pimenta e Lima (2012). It turns out that ESO is the practical part of the course. The acceptance of the schools in receiving the trainees presents itself as one of the obstacles evoked in the voices of the subjects. Among the many readings that the students carry out on the contributions of ESO in their formation, we emphasize the meaning of the disciplines. We understand, therefore, that the aforementioned course moves in the direction of what is advocated by the legislation on the necessary theoretical and practical imbrication.

KEYWORDS: Supervised Internship Mandatory. Reading. Formative Process

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem passado por diversos momentos que abrem espaço para discussões acerca da profissionalização da profissão docente. Arelado a esse processo, o Estágio Supervisionado Obrigatório, como espaço de aprendizagem da profissão, se destaca como pilar de construção de novos conhecimentos. O estudo, que aqui se insere, tem por objetivo analisar como se configura o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-UPE *Campus* Petrolina, e que contribuições, ou não, traz à formação docente. Como objetivos específicos pretende-se, identificar se, no projeto pedagógico do curso-PPC, existem aspectos voltados para a relação teórico-prática que contribuem, ou não, para o entendimento do estágio supervisionado obrigatório, enquanto eixo articulador no espaço de aprendizagem e construção dos saberes docente; averiguar quais disciplinas/componentes curriculares favorecem à realização efetiva do Estágio Obrigatório; descrever de que maneira se desenvolve o Estágio Supervisionado Obrigatório no Curso, em tela, sob a ótica dos/das estudantes.

Sabendo que o Estágio Supervisionado Obrigatório aproxima o discente da

realidade na qual atuará, problematizamos: qual tem sido a contribuição, ou não, do estágio obrigatório na formação docente? Nessa direção elencamos como suporte teórico, dentre outros, Pimenta e Lima (2012) Barreiro e Gebran (2006), e legislação revogadas e vigentes, visando fundamentar o presente estudo.

Na composição deste estudo, primeiramente abordamos o histórico do estágio supervisionado obrigatório e a formação de professores no Brasil, em seguida, na segunda seção, apresentaremos análise conceitual e o papel do Estágio Supervisionado Obrigatório em Pedagogia. Na terceira seção, explanaremos sobre o lugar que ocupa o Estágio Supervisionado Obrigatório no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UPE *Campus* Petrolina. Em seguida, abordaremos o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, e por fim, realizaremos a análise e discussão dos dados obtidos por meio de questionário e de análise documental, seguida das considerações finais.

BREVE HISTÓRICO DO ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O Estágio Supervisionado Obrigatório no Brasil atravessou diversas mudanças, perfiladas no contexto das alterações políticas da formação de professor/a. Podemos destacar como as mais significativas, àquelas demarcadas, no início do século XXI, a saber: Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, ambas já revogadas.

Este cenário formativo, no âmbito do estágio obrigatório, ainda, é dimensionado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e, também, pela Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes a nível nacional.

No início do século XX, contudo, o Estágio era denominado de Prática de Ensino, diversificada, pois cada estado do território nacional organizava de modo particular os cursos de formação de professores/as. A formação docente, da época, era constituída pelas “antigas escolas de formação de professores, as chamadas Escolas Normais” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 38). A Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei n. 8530/46), organizou os cursos que passaram a ter um único currículo no Brasil.

Essa Lei subdividiu o Ensino Normal em cursos de dois níveis. O primeiro com duração de quatro anos, destinado à formação de docentes de ensino primário. Nesse ciclo era restringida a quarta série do curso a Prática de Ensino e a Didática. Por sua vez, o Curso Normal do segundo ciclo, apresentava estrutura curricular diversificada e especializada, com duração de três anos, a Prática de Ensino, que hoje é considerada

como eixo que permeia todo o curso de licenciatura, com base nas DCN para o Curso de Pedagogia, na época constava, apenas, na última série do Curso (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A Prática de Ensino continuava sem obrigatoriedade, comprometendo reflexões críticas do fazer docente, o que, conseqüentemente fortalecia práticas dicotômicas e tecnicistas.

Considerando esse lugar da Prática de Ensino, a Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, da época, mantém, ainda, a concepção mais teórica da formação docente, visto que nesses moldes, a Prática limitava-se “a observação e reprodução de modelos teóricos existentes” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 43) sem grandes revoluções no campo da formação.

Assim, nessa linha de entendimento, com o fechamento das discussões, no regime ditatorial, em torno da educação, com a contundente profissionalização de base tecnicista, a Lei Federal de nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária, e a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, deliberaram sobre a formação mínima, para o exercício do magistério, dentro de uma estrutura curricular que versava sobre dois momentos de formação, uma de caráter geral e outra de formação especial, apenas, nessa última se incluía a Prática de Ensino.

Nesse contexto, o Parecer CFE 349/72, preconiza a Prática de Ensino, incluída na disciplina de Didática passando a ser realizada em escolas da rede pública ou rede particular, sob a forma de Estágio Supervisionado. Denota-se, a partir desse marco legal, avanço para o estabelecimento da relação universidade e educação básica, pelo menos em termos burocráticos.

Na década de 1980, novas demandas emergem e, assim, os professores/as se organizam em associações e entidades, para discutir questões diversas relacionadas à formação de professores no Brasil. Surge, então, o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de formação de Educadores, que reivindicavam a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, além da revitalização do Ensino Normal. (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Desse cenário surgem legislações importantes que preconizam a educação a nível nacional. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, é um marco nesse sentido. Emergida após várias reivindicações, provocou algumas discussões e o surgimento de diversos dispositivos. O Parecer CNE/CP 9/2001 de 8 de maio de 2001 é uma regulamentação que advém da LDB DE 1996, destaca, entre outros, a importância da articulação entre teoria e prática. Segundo o referido Parecer a Prática, na matriz curricular, não pode ser reduzida a um espaço isolado e nem o estágio a algo fechado e sem articulação com o restante do curso. Fica estabelecido no Parecer 27/2001, de 02 de outubro de 2001, o que hoje se entende como sendo estágio, componente curricular e não disciplina.

O Estágio foi destacado como componente do currículo obrigatório, integrado

à proposta pedagógica do curso-PPC e de formação de professores/as a partir do Parecer 28/2001, sendo executado a partir da segunda metade do curso. Dentro dessa proposta o estágio foi articulado visando superar o antagonismo teoria-prática. A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002 foram instituídos parâmetros formativos nacionais, anteriormente explicitado, que para Pimenta e Lima, (2012), especificamente, no que condiz a Resolução nº 2/2002, revelam que representa um retrocesso para a formação de professores, ao reduzir a atividade docente a um exercício técnico.

Em relação ao Curso de Pedagogia a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que definiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecendo, assim, a carga horária mínima de 3.200 horas, sendo 300 horas destinadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório priorizando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, como espaço de atuação.

Considerando a legalização referente ao estágio é relevante apresentar a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que preconiza os estágios, obrigatório e não obrigatório. O estágio supervisionado obrigatório nessa legislação em seu art.1º § 1º é “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008). Posto isso é basilar identificar os conceitos que permeiam o estágio obrigatório, de modo que esse também expõe a visão que se desenvolve sobre formação de professor/a.

ANÁLISE CONCEITUAL DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM PEDAGOGIA

É histórico o lugar do estágio, na formação de professor/a, como prática de imitação de modelos. Esse posicionamento instrumental, por longo tempo se fez presente na prática docente. Todavia, as demandas contemporâneas têm exigido novas habilidades dos/as professores/as na perspectiva de lidar com um contexto escolar cada vez mais complexo e global (MORIN, 2004). Pimenta e Lima (2012) discutem alguns conceitos de estágio que estão atrelados à concepção que se tem da formação docente.

O estágio, como prática de imitação de modelo, tem se caracterizado pela forte marca da reprodução de prática de professor/as que já estão no exercício da profissão. Essa postura favoreceu/favorece, ainda, em algumas instituições formadoras, a aprendizagem dos/as estagiários/as, no enfoque técnico da profissão. Sabemos que toda e qualquer profissional tem a necessidade de buscar desenvolver competências específicas para que se possa manusear os instrumentos da profissão o que, também, é relacionado à profissão de professor/a. No entanto, nessa linha de raciocínio, Pimenta e Lima (2012) enfatizam que o conjunto de técnicas “não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (p.37).

A prática docente, nesses moldes, gera dicotomia teórico-prática e o entendimento de que ambas podem existir separadamente. Essa separação resulta no empobrecimento das práticas nas escolas, dado o caráter da sua fragmentação. Essa visão está intimamente alinhada à concepção de que o estágio é a parte prática dos cursos de formação de professor/a. Em oposição à essa ideia o papel das teorias, dizem Pimenta e Lima (2012, p. 43) “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento”.

Nesse tocante, é imprescindível a presença da unidade teoria e prática. O Estágio Supervisionado Obrigatório, nessa ótica, tem o papel de superar a vertente reducionista da prática, ao passo em que contribui para o entendimento da aprendizagem da profissão em pilares teóricos-metodológicos embasados pela pesquisa. Essa compreensão da relação entre teoria e prática tem fundamentado uma nova concepção de estágio, em que se assenta na aproximação da realidade, visando analisá-la e questioná-la criticamente. O estágio, nessa concepção, pode configurar-se em uma forma de desenvolver relações com outros profissionais da escola e possibilitar a construção de novos conhecimentos.

O estágio como pesquisa, na formação docente, “se torna uma profícua estratégia formativa” (AROEIRA, 2014, p. 123), amplia a análise que é realizada pelo/a estudante no contexto escolar, e proporciona o desenvolvimento de habilidades como pesquisador/a, a partir de situações vivenciadas no estágio, permitindo problematizações acerca de observações realizadas. Nessa abordagem, o estágio produz reflexões e respostas as novas situações emergidas da prática, fruto das incertezas que se estabelecem na ação docente. Portanto, o estágio, redefinido pela prática reflexiva muda o posicionamento do/a futuro/a professor/a que se torna responsável pela sua aprendizagem não aceitando verdades que lhe são impostas, mas, sim, passando à questionar e problematizar as situações que emergem do contexto observado.

O Estágio supervisionado Obrigatório constitui elemento fundante na formação docente. Como componente curricular, favorece a aprendizagem de novos conhecimentos a partir dos fundamentos teóricos-metodológicos vivenciados e refletidos na realidade escolar, assim, nesse processo de construção de saberes do docente, torna-se essencial para uma formação de qualidade, o que também, conseqüentemente reverbera na qualidade de ensino.

Sendo assim, o/a futuro/a professor/a ao desenvolver o estágio obrigatório esta aprendendo e construindo saberes que o ajudarão a desenvolver sua prática docente a partir da observação que ele realizará no cotidiano escolar, podendo desenvolver sua criticidade sobre a *práxis* frente à atuação de docentes experientes. A partir desse contato poder construir uma *práxis* reflexiva que ultrapassem práticas imitativas de modelos pré-existentes. O estágio, nessa direção, favorece ao/a estudante a construção da identidade profissional, que “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são

consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.62).

Faz-se, portanto necessário que o/a futuro/a professor/a ao realizar o estágio desenvolva um olhar crítico sobre a sua vivência na escola. Lima (2012, p. 72) defende que “conhecer a profissão e seus profissionais aproxima-nos do magistério, levando-nos a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar”. Nessa ótica o Estágio Supervisionado Obrigatório possibilita conhecer quais desafios que são/serão enfrentados pelos/as professores/as no seu dia a dia, da sua prática docente.

DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA-PPC NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA.

Frente às exigências postas pelo contexto social econômico e político, surgem questionamentos pertinentes à construção do currículo presente nas políticas públicas educacionais. Silva (2006) argumenta que é no processo cultural e social de produção do conhecimento que nos construímos e nos constituímos professores, o que significa dizer que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (p. 27). Assim sendo, torna-se igualmente importante avaliar a concepção curricular que permeia o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina. O foco dessa seção visa analisar o espaço ocupado pelo Estágio Supervisionado Obrigatório nesse documento.

O estágio Supervisionado Obrigatório, no PPC 2012, analisado, apresenta três diferentes modalidades considerando as três áreas de atuação: docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ambas podendo ser desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos EJA com ênfase na educação inclusiva, além da docência na gestão/coordenação.

O curso também possibilita a vivência do estágio não obrigatório, em conformidade ao dispositivo da Lei 11.788/2008. No que concerne ao estágio obrigatório, seu início ocorre, no âmbito da primeira modalidade, no quinto período, seguida da segunda modalidade vivenciada no sexto período do Curso em tela e da terceira modalidade, desenvolvida no sétimo período, voltado à gestão/coordenação, com atuação na educação formal e não formal.

As três modalidades de estágio juntas totalizam 300 horas, como prevista pela DCN do Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso-PPC da instituição, *locus* de pesquisa, um dos objetivos do estágio obrigatório é o de “subsidiar a construção da identidade profissional a partir da observação/análise crítica de situações vividas em contextos institucionais, numa perspectiva de aproximação do saber, do saber fazer e do saber ser” (PPC PEDAGOGIA UPE, 2012, p.43). Sendo assim, uma das preocupações da

proposta do Estágio Supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *campus* Petrolina é que o aluno ao vivenciar seu estágio se aproxime da realidade escolar aprendendo com a vivência em campo analisando de forma crítica as situações vivenciadas no âmbito educacional.

Nesse sentido Abdalla (2006, p.67) advoga a relevância que a escola tem como [...] “*lócus* da ação e da formação do professor, em que constroem o sentido de sua profissão para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade”. Dessa forma o contato com a escola é imprescindível para sua formação como docente.

As três modalidades de estágio apresentadas no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE *Campus* Petrolina, possui objeto de análise diferente, cada uma com o intuito de proporcionar ao aluno um olhar para diferentes campos da formação do pedagogo, proporcionando analisar a escola e a sala de aula. Portanto uma das finalidades do estágio obrigatório nesse curso é que o/a aluno/a seja um sujeito crítico e reflexivo, característica desenvolvida na relação teórico-prática construída no *lócus* de estágio. Nessa linha de pensamento “a formação realizada no estágio estaria a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica do professor em relação ao aluno, à escola e a sociedade” (LIMA, 2012, p.55).

Figura desse modo, registrar como o estágio III se apresenta na malha curricular. Tem por objetivo de análise. “o pedagogo no contexto do sistema educacional brasileiro face às exigências da pós-modernidade e organicidade do trabalho pedagógico no âmbito escolar e não escolar” (PPC PEDAGOGIA UPE, 2012, p. 47). A proposta é de subsidiar a formação do pedagogo em ambientes fora do contexto escolar de acordo com o previsto na lei. É possível perceber que há uma preocupação com a formação de pedagogos para instituições não escolares, por ser também um campo de atuação do pedagogo, porém de acordo com o PPC do curso a maior preocupação da instituição é com a docência na educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso percebe-se que o estágio é fundamental para os discentes do Curso de Pedagogia por ser, esse um profissional que atua e atuará nas diversas relações humanas e sociais entre demais situações presentes na escola.

Destacamos que o estágio obrigatório parece caminhar na direção do preconiza a concepção de estágio na perspectiva da pesquisa, haja vista que há evidências do seu desenvolvimento por meio de projetos de extensão. Essa integralidade interrelaciona Prática de Ensino e Estágio Obrigatório o coloca, pelo menos no âmbito documental, em lugar central no currículo do Curso, como é possível vislumbrar a partir dos elementos presentes na proposta e nos planos de estágio. Apresentaremos, portanto, sem perder de vistas as conexões postas, o caminho teórico-metodológico adotado para este estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente seção busca evidenciar o caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo que não estava pronto, mas que foi se delineando ao longo do processo de construção da própria pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, visando contextualizar e interpretar os dados coletados. Com o intuito de analisar como se configura o Estágio Supervisionado Obrigatório, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-UPE *Campus* Petrolina, e que contribuições, ou não, traz à formação docente, foi realizado um estudo de caso, que segundo Gil (2008) é um mergulho “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (p. 57, 58).

A pesquisa por ser um procedimento sistemático de investigação de um determinado fenômeno ou fato para a construção do conhecimento humano necessita do uso de vários procedimentos para sua realização. No que se refere a coleta de dados, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) “é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão” (p.68,69). Utilizamos como técnica de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas “com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p.121).

Os interlocutores da pesquisa foram dezoito (18) estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, UPE *Campus* Petrolina, que cursavam, no momento de desenvolvimento da pesquisa, o 7º período. A escolha desses sujeitos deu-se pelo fato dos mesmos terem concluído as três modalidades do estágio supervisionado obrigatório, anteriormente mencionadas, na referida Instituição de Educação Superior-IES. Nessa configuração da população, apresentamos o tema da pesquisa, seguida dos objetivos e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–TCLE, visando maiores esclarecimentos sobre as questões presentes neste estudo.

O *locus* de pesquisa, em que se insere este estudo, foi escolhido em razão de ser a UPE *Campus* Petrolina, uma Instituição de Ensino Superior Estadual que se apresenta como única universidade de formação de professor/a na modalidade presencial, que atende uma vasta quantidade de alunos, que passaram pela experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório. Especificamente tomamos o Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa IES, como curso para análise pela dimensão de atendimento que alcança. De modalidade presencial, atende estudantes da cidade de Petrolina, em Pernambuco, assim como de cidades que compõem o Vale do São Francisco, atingindo municípios do estado da Bahia, circunvizinhos a esse *Campus*.

Atualmente, oferece duas entradas de quarenta (40) estudantes, em cada uma,

sendo a primeira no início do primeiro semestre e a segunda no início do semestre segundo do ano corrente. É constituído por um universo de quatro centos e quarenta e dois (442) estudantes, distribuídos em oito períodos, sendo: quatro (4) turmas no turno vespertino e quatro (4) no turno noturno. É válido registrar que há oferta, também, do referido curso em modalidade à distância.

ANALISE DISCUSSÕES E RESULTADOS DA COLETA DE DADOS

Esta seção aborda a análise dos dados coletados na pesquisa. Segundo Bardin (2009) a categorização dos dados é uma forma organizada de sistematizá-las de maneira a promover uma melhor interlocução entre os dados coletados e a análise a ser realizada. Nessa direção, estruturamos a análise deste estudo em três categorias definidas a partir da técnica usada para a coleta de dados, questionário de caráter aberto e fechado, a saber: O Estágio Obrigatório na formação profissional do futuro professor/ Contribuição do Estágio para a formação profissional do/da docente/ Obstáculos encontrados durante a realização do estágio supervisionado obrigatório. Representaremos os sujeitos utilizando “E” para estudante seguido do número de ordem de resposta do questionário.

O Estágio obrigatório, como já mencionado nesse texto, representa um momento imprescindível de aprendizagem da profissão. Esse entendimento é percebido nas respostas obtidas por meio do questionário realizado no que se refere ao significado do estágio obrigatório na formação profissional. Os sujeitos E1, E4, E5, E7, E10, responderam que o estágio supervisionado obrigatório possui relevância para sua formação profissional, sendo visto como oportunidade de colocar em prática o que foi estudado durante o desenvolvimento do curso.

Podemos perceber que, para esses sujeitos, o estágio se configura como parte prática do curso, momento de por em prática as teorias estudadas ao longo da sua formação acadêmica, o que parece demonstrar postura dissociada entre teoria e prática como é possível observar na fala que segue: “A prática é bem diferente da teoria” (E10). O estágio não pode ser entendido como o saber fazer técnico, ao contrário, é uma atividade instrumentalizadora da práxis docente, que implica relação interventora na realidade (PIMENTA, 2012).

Portanto, o estágio ajuda o aluno a produzir conhecimentos que o ajudarão como futuro professor/a, no exercício da sua profissão, a desenvolver suas atividades de forma mais fundamentado/a. Dessa forma, ao desenvolver o estágio obrigatório o aluno estará aprendendo que teoria e prática devem estar em consonância (E3, E9, e E12). O estágio obrigatório para E8, E13 e E15 é visto como momento de identificação com o exercício da profissão e, decisivo para a opção de atuação dentro da carreira do magistério e, ainda, momento de aproximação com a prática docente.

Evidenciamos a visão dos/as interlocutoras em relação à questão da contribuição do estágio para sua formação. Nesse quesito a grande maioria dos sujeitos respondeu

que a fundamentação teórica contribui para o desenvolvimento de forma positiva para a realização do estágio. Para a participante (E1) “após a vivência do estágio foi possível entender como funciona uma sala de aula e o funcionamento da escola”. Nessa fala podemos perceber que de fato o estágio possui relevância nesse processo de aproximar o futuro professor do seu campo de atuação.

No que se refere às disciplinas, boa parte dos sujeitos responderam que de alguma forma contribuíram para a realização do estágio, as que foram mais citadas entre os alunos foram: Prática Pedagógica, Psicologia da Aprendizagem, Avaliação Educacional, Educação Inclusiva e Didática. Em conformidade com o pensamento de Pimenta e Lima, (2012)

Todas as disciplinas conforme nosso entendimento são, ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas devem contribuir para a sua finalidade que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos para esse processo. (p.44)

Assim todas as disciplinas possuem contribuição dentro dos cursos de formação de professores, pois de algum modo estar contribuindo na formação desses sujeitos. Alguns enfrentamos são indiciados no ato de desenvolvimento do estágio. Assim, ao questionar quais dificuldades encontradas durante o estágio supervisionado. Entre as dificuldades citadas a maioria dos/as estudantes apontam a aceitação das escolas com os estagiários.

É possível perceber que ainda há resistência por parte das escolas em receber os estagiários, o que causa um mal estar a esses sujeitos que se sentem como intrusos na escola campo. Dessa posição é possível inferir que o estágio é um período que possibilita ao/a estudante, estagiário/a, um exercício de participação, conquista e negociação. O estagiário deve compreender qual é o seu papel dentro da instituição escolar para que frente às dificuldades encontradas sejam capazes de resolver tais conflitos e que esses não comprometam o desenvolvimento do estágio. Para Pimenta e Lima (2012), se o aluno não compreender seu papel na escola, será mais difícil à resolução das dificuldades encontradas nesse processo.

Outros obstáculos apontados pelos/as alunos/as refere-se ao horário de realização do estágio, pouca carga horária e orientação desvinculada do horário oficial do curso. O sujeito E4 relata as dificuldades com relação à orientação do estágio supervisionado obrigatório, “dificuldade com os horários para orientação do estágio, pois não tinha um horário específico para essas orientações”.

Atribuições de atividades que deveriam ser destinadas ao professor experiente e não ao/a estagiário/a, por estarem em processo de formação, foi outro ponto destacado. Questionamos, também, aos/as estudantes o que gostariam de encontrar de diferente e o que manteria no estágio obrigatório caso o tempo voltasse e tivesse que reiniciar o curso de licenciatura em pedagogia, alguns sujeitos responderam sugerindo haver

mudança no período de início do estágio no curso, sendo antes do 5º período (E1, E2, E11, E13, E17, E18).

Os sujeitos (E18, E6, E14) revelam que gostariam de ter um espaço para realizar o estágio dentro da própria UPE, acreditamos que esse desejo se dê pelo fato das dificuldades que são encontradas na hora de encontrar uma escola para se realizar o estágio supervisionado. Seria também mais fácil para os professores acompanhar o estágio dos alunos. Os sujeitos (E9, E3) gostaria de ter maior interação da universidade com a escola do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio nos cursos de formação de professores é indispensável para a formação docente em sua totalidade, pois tem como objetivo inserir o profissional no seu futuro campo de atuação. A partir do que se foi analisado, durante o desenvolvimento desta pesquisa, pode se perceber que o estágio possui grande relevância para a formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia *Campus* Petrolina, porém, ainda, há dicotomia entre teoria e prática, alguns discentes veem o estágio como a parte prática do curso de formação de professores, estando assim desarticulado das outras disciplinas do curso.

Os achados da pesquisa mostram que o estágio se encarrega desenvolver a criticidade e autonomia do/a estudante como profissional diante da vivência do estágio, permitindo a construção de sua identidade profissional, momento oportuno de aproximação da realidade e do cotidiano escolar que permite uma reflexão sobre sua prática e assim analisar sua atuação como profissional.

O estágio é um momento enriquecedor para o/a futuro/a docente, pois é nesse período que se percebe a importância do mesmo para a formação do profissional é, também uma atividade de aprendizagem na qual o docente aprende a desenvolver suas competências e habilidades obtendo experiência de campo para ampliar seus conhecimentos e para seu enriquecimento profissional. Por essa razão, mesmo perante aos dispositivos da Lei, percebe-se o anseio do estágio ter seu início no ingresso do curso, visão que pode contribuir uma proposta de estágio articulado, visando superar o antagonismo teoria-prática e o hiato entre universidade e escolas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F.B.de. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo, Editora: cortez, 2006.

AROEIRA, K. Pereira. Estágios supervisionados e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In ALMEIDA, M. Isabel; PIMENTA,

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa: LDA, 2009.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo. Avercamp. 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2017, 11:21:04

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22.02.2016.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 dispõem sobre o estágio de estudantes. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> acesso em 09. dez.2017.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 31 mar. .2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 8, mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001- HOMOLOGADO** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 10/11/2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001, de 02 de outubro de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 2, out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 01.12.2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 18, fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23 fev2013

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. DF, 19, fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23.02.2013

Gerhardt, Tatiana Engel; Denise Tolfo Silveira (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores rev. **diálogo educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus Petrolina**. Ano 2012.

A POÉTICA DE *L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE*: DOS VERSOS AOS PALCOS, O HÍMEN DE MALLARMÉ

Thaís Meirelles Parelli

UNICAMP, Instituto da Linguagem
Campinas -SP

RESUMO: A presente pesquisa propõe um trabalho investigativo de literatura comparada das obras: o poema *L'après-midi d'un faune* (1876) de Mallarmé, o balé moderno e a notação coreográfica (1912) de Nijinsky inspirado no poema, também intitulado *L'après-midi d'un faune*. Temos, como objetivo, traçar um alinhamento entre tais poéticas e refletir como elas conversam entre si e como elas colaboraram para a construção do conceito de modernidade. Para isso, estudaremos a teoria poética e críticas sobre a dança de Mallarmé, e como ele idealizou a figura da bailarina enquanto signo poético. Logo após, nos concentraremos na notação e adaptação coreográfica de Nijinsky sobre seu processo de montagem, inspirações e olhares sobre a dança pré-moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Fauno; Mallarmé; Poesia; Nijinsky; Dança moderna.

THE POETICS OF *L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE*: FROM VERSES TO STAGE, THE MALLARMÉ'S HYMEN

ABSTRACT: The present research intends to make a comparative analysis of the following

pieces of work: Mallarme's poem *L'après-midi d'un faune* (1876) and the choreographic notation and adaptation of Nijinsky's ballet (1912) also entitled *L'après-midi d'un Faune*. We have as an objective to intertwine such poetics and to reflect on how they merge by analysing their differences and similarities by means of an investigative work of comparative literature. Therefore, we will study Mallarme's poetic theory with a special focus on the poetry of *L'après-midi d'un faune*, its dancing reviews and how he devised the figure of the ballet dancer as a poetic symbol. Subsequently, we will focus on Nijinsky's notation and choreographic adaptation regarding his assembly process, inspirations and views on dancing.

KEYWORDS: Faun; Mallarmé; Poetry; Nijinsky; Modern Dence.

Quando decidi estudar poesia e dança em minha inexperiente e jovem carreira acadêmica, imaginei que não seria muito bem vista e acolhida pela escolha do tema e por querer unir as duas coisas. Para minha surpresa e felicidade, em quase todos livros que li sobre teoria poética encontrei a palavra “dança” inscrita no texto de alguma maneira. E depois “música”. E depois ainda, “partitura”. Soube, então, que não era apenas minha intuição: eu estava no caminho

certo.

Encontrei a notação coreográfica de Nijinsky, por acaso, no site da British Library, depois de meses de procura; ainda não era completa, mas parte dela já me ajudaria. A notação parecia uma partitura musical com alguns signos e “rabiscos” a mais. Logo perguntei para um pianista se era possível tocar “aquilo”; sem olhar duas vezes, ele me disse que era o Prelúdio do Fauno de Debussy, e no piano, o Fauno soou...

Ali, mais uma vez soube que tinha achado o caminho até Mallarmé, ou o inverso, Mallarmé tinha me levado até lá. Um caminho além da mera comparação entre as obras, que vai além do pensar sobre a adaptação do poema em dança/dramaturgia. Ali, eles andavam juntos, mas distinguiam-se: o poema soava ao mesmo tempo que a música e os rabiscos dançavam no papel. O balé de Nijinsky não só realizou o sonho do poeta de levar o Fauno aos palcos, como também criou uma forma poética do movimento, a qual se aproxima da teoria do signo dançante na página em branco junto aos conceitos de musicalidade e experimentação gramatical de Mallarmé. Ali encontrei o *hímen*.

Mallarmé, com apenas 23 anos, já almejava a cena teatral como meio de realização mais nobre de sua arte. Sendo assim, em 1865 escreveu a primeira versão de seu Fauno para o teatro, *Monologue d'un faune*, composta por um monólogo de abertura, seguido de um diálogo entre duas ninfas, *Iane* e *Ianthé*, encerrando o espetáculo com o despertar do fauno. Recusado pelo *Théâtre Français*, Mallarmé só volta ao Fauno em 1875, desta vez com o título *Improvisation d'un faune*, já em formato de poema e com uma linguagem mais madura com refinamento de seu estilo. Porém, novamente, é recusado na submissão à editoração da terceira coletânea da revista *Parnasse Contemporain*. Incomodado com a situação, Mallarmé decide ele mesmo providenciar a publicação do poema. Em 1876, torna-se público *L'après-midi d'un faune* em uma edição luxuosa, ilustrada pelo pintor Édouard Manet, com lançamento independente.

Apesar de Mallarmé sempre desejar a forma teatral para este poema, certa vez escreveu a Cazalis: “Ce poème renferme une très haute et très belle idée, mais les vers sont terriblement difficiles à faire, car je le fais absolument scénique, non possible au théâtre, mais exigeant le théâtre. Et cependant je veux conserver toute la poésie de mes oeuvres lyriques, mon vers même, que j’adapte au drame”¹. O poeta tinha consciência do quanto era imaterial seu Fauno e que ele não poderia se realizar em outro espaço senão o mental, ou no “espírito do espectador”, expressão que lhe agradava. Para ler Mallarmé é essencial que aceitemos nos entregar à linguagem e à autonomia das palavras, sem necessariamente nos apoiarmos nos significados comuns delas, pois estes nunca se afirmam; necessário também aguçar nossos sentidos para que estejamos abertos às sensações que o poema causa. A poesia mallarmeana não visa o real nem a verdade das coisas, há explosões de formas e cores, tudo tem movimento, cheiro, sabor, texturas, luz, música e sonoridade poética, timbres e acordes que vibram e ressoam.

O verso que de vários vocábulos refaz uma palavra total, nova, estranha à língua e como que encantatória, finaliza esse isolamento da fala: negando, de um traço soberano, o acaso permanecido nos termos apesar do artifício de seu retempero alternado no sentido e na sonoridade, e causa em vocês essa surpresa de não ter ouvido jamais tal fragmento ordinário de elocução, ao mesmo tempo em que a reminiscência do objeto nomeado banha-se numa nova atmosfera. (MALLARMÉ. “Divagações”, p. 167)

Na última edição, portanto, o Fauno ganha o formato pelo qual é mais conhecido: uma égloga de aproximadamente quatro páginas, com vozes que oscilam entre o dramático, o lírico e o épico – há uma mistura dos gêneros das versões anteriores. Sabemos que Mallarmé se inspirou na passagem do livro *Metamorfoses* de Ovídio, que conta sobre Pã e a ninfa Syrinx que se transformou em caniço para fugir das garras do Deus, e este, para possuí-la de alguma forma, forja uma flauta com os tubos. O poema parece seguir este mesmo movimento: o Fauno deseja possuir a ninfa, mas jamais a alcança. Mesmo forjando e tocando a flauta ele não tange a melodia; ao buscarmos o termo *música* no dicionário de etimologia, observamos que o termo do grego *musiké téchne* significa “a arte das musas”, e Musa (do grego *mousa* - canção ou poema) é aquela que não se alcança, não se toca e não se vê - é inspiração.

Mallarmé parece metaforizar e personificar o movimento da ninfa no poema: fugazes, os versos escorrem e desaparecem enquanto outra imagem se forma na linha seguinte para esvoaçar novamente, como a ninfa que escapa por entre os dedos. A sonoridade da língua francesa ajuda a termos tal sensação, graças à escolha certa das palavras de Mallarmé e à disposição delas no ritmo desejado de sopro e respiro, como quando se toca uma flauta. A desmaterialização da ninfa nas lembranças do Fauno se materializa na flauta e na musicalidade do ritmo do poema. É através da flauta que o Fauno desperta o real que ao mesmo tempo não está ali, encoberta pelo Nada. O poema é “Syrinx”, ao mesmo tempo flauta e ninfa, é música e Musa, que ecoa notas em um ritmo constante de alexandrinos até alcançarem o silêncio breve da retomada do ar para a próxima nota e sopro.

No início do poema, o Fauno encontra-se em um rochedo após o meio-dia, e devido ao estado de torpor que esse horário causa, está sonolento e parece fabular episódios em sua mente movido pelas sensações despertadas pelos seus sentidos - deitado na pedra ardente de sol, ele ouve o som do vento e das águas se dissipar no bosque e cria as imagens das ninfas. A sensação é de que o Fauno está num estado de transe momentos antes de adormecer ao final do poema, e este ciclo de sonhos que não começa e nem termina, reitera a perpetuação das ninfas.

O hîmen de Mallarmé ao qual me referi no começo do texto, foi um termo bastante utilizado pelo poeta para designar a união de dois termos opostos. Poesia e dança; poesia e música; dança e música, porém, por não serem a mesma coisa, não significa que não possam fazer um movimento de reflexão, de se refletir através do outro. A página dupla também é um ótimo exemplo para essa metáfora:

A dobra, ou este hímen, funciona como véu, pois cada página virada rompe com a inviolabilidade do texto, com a virgindade do escrito, que se revela ao leitor. Assim, cada página virada é uma aparição, um desvelamento, uma revelação. A “dobra” se assemelha assim à ideia de reflexão, termo que também implica um duplo, termo que gera um duplo, uma imagem, a página dividida em duas não reflete seu outro lado, apenas se fecha sobre si mesma. Ou seja, apenas a página dupla, que ignora a dobra das páginas, permite que um lado da página se espelhe no outro, dialogue com o outro e nele se reflita. A página dupla permite um movimento de ir e vir, que é a verdadeira reflexão (...) (AGOSTINHO, p.11)²

Mallarmé usa esta mesma metáfora para criticar a *união das artes*, ou a Arte Total, expressão que Richard Wagner tinha como máxima. Há uma passagem no poema do Fauno em que o termo “hymen” aparece inscrito diretamente – Jean-Nicolas Illouz nos explica que a união das artes proposta pelo hímen está figurada poeticamente no Fauno:

Comme le faune désire toutes les nymphes, *L'Après-midi d'un Faune* réclame tous les arts; à condition toutefois que cet “hymen” des arts, à l'image de l' “hymen souhaité” du faune et des nymphes, unisse les arts entre eux en préservant la “virginité” de chacun (...) Dans la période symboliste, cette figure de l' “hymen” des arts peut valoir comme un nouveau paradigme des relations inter-artistiques, implicitement opposé à la formule wagnérienne de “l'art total”(ILLOUZ,p. 04).³

Portanto, de acordo com as visões artísticas e poéticas mallarmeanas, as artes seriam mantidas e separadas por este véu, porém ele não permanece completamente inviolável. A poesia pode se apropriar da música ainda se mantendo virgem e fiel a si mesma; a dança pode se inspirar no poema, mas seus movimentos permanecem virgens e não necessariamente ilustra o movimento do poema. Não era preciso que Debussy escrevesse sua composição se baseando na rítmica do poema, escolhendo notas que correspondessem à musicalidade das palavras - uma transposição direta seria uma redundância inútil. E também não era necessário que Nijinsky marcasse todas as cenas do poema em palco ou que seguisse toda forma circular da música de Debussy. Nijinsky e Debussy mantiveram sua virgindade artística, mas se refletem uns nos outros neste movimento da página de ir e vir, num diálogo contínuo e infinito, suscetível a interpretações e reflexões distintas em cada leitor, espectador ou ouvinte.

A estreia da peça de Debussy foi em 1894, marcando o início da música moderna. Anos mais tarde em 1912, Nijinsky aparece sugerindo uma dança autônoma e absoluta em seu primeiro trabalho como coreógrafo. Seus movimentos angulosos contrastam com as linhas circulares do prelúdio de Debussy. Parecem ser os opostos (e são em certa medida), porém, assim como acontece na música e no poema, tudo na coreografia sugere uma ausência: o desenrolar das cenas se dão em linhas paralelas de corpos que nunca se tocam e alcançam o desejo, só há sugestão. Mais uma vez temos o hímen: dança e música se afastam e se atraem, se contrastam e se entrelaçam. Nijinsky continua propagando a metáfora de Mallarmé.

Durante a primeira temporada do Fauno, Romola, esposa de Nijinsky, nos conta um episódio interessante:

During this season a French gentleman complimented Nijinsky in his expression of Mallarmé's L'après-midi d'un faune in movement. Surprised, he had to admit that he had never heard of the poem. (NIJINSKY, R. p. 142)⁴

É curiosa a afirmação de Nijinsky. Sabemos que ele lia e falava francês, como ele mesmo afirma em seus *Cadernos*. Diaghilev, diretor da companhia e amante do bailarino, certamente sabia da existência do poema e o conhecia. Debussy trabalhou pessoalmente com Nijinsky e tornou-se próximo a Mallarmé quando ainda vivo. O jogo de quebra-cabeça aqui não se encaixa. Observe o programa do balé:

'On devra danser L'après-midi d'un Faune au milieu d'un paysage avec des arbres en zinc.' Phrase dite de Stéphane Mallarmé.

... Ce n'est pas L'après-midi d'un faune de Stéphane Mallarmé; c'est sur le prélude musical à cette épisode panique, une courte scène, qui la précède:

Un Faune sommeille
des nymphes le dupent
une écharpe oubliée satisfait son rêve
le rideau baisse pour que le poème commence
dans toutes les mémoires.

A referência ao poema e à figura de Mallarmé é direta. Nijinsky certamente leu o programa e ajudou a escrevê-lo. E além disso, a própria Romola se refere ao balé como "choreographic poem". O que provavelmente deve ter ocorrido é que Nijinsky não gostou de ser comparado à Mallarmé daquela maneira, pois o francês não tinha entendido a essência do espetáculo. Nijinsky não tinha adaptado ou traduzido o Fauno de Mallarmé para o palco, o balé não era uma mera reprodução ou encenação do poema. Existia um véu entre o poema e a dança. O balé brilhava por si.

Nijinsky, therefore, treated movement literally, as the poet the word. He eliminated, consequently, the floating, sinuous gestures, the half-gestures, and every unnecessary move. He allowed only definitely rhythmic and absolutely essential steps, as in verse one only uses the words needed to express the idea, without rhetoric or embroidery for its own sake. He established a prosody of movement – one single movement for a single action. He shows this first clearly in Faune, as in all his ensuing creations. He uses immobility consciously for the first time in the history of dancing, for he knew that immobility could accentuate action often better than action itself, just as an interval of silence can be more effective than a sound (...) he realized fully that dancing is not an art of fixed principles, but an art which has as its progressive purpose the expression of human personality and ideas. (...) Every movement can be made in the art; all movements are possible if they are in harmony with the basic truth of the conception, even in their most violent and dissonant gestures. (NIJINSKY, R.; p. 122)⁵

Nijinsky queria expressar a Ideia através do movimento sem a necessidade da

pantomima ou através das cinco posições clássicas ou do poema ou da música. Ele tinha consciência de que dançar ia além de toda estética do balé, sua concepção de dança não tinha limites. Desejava que seu Fauno fosse dançado até mesmo sem música, pois esta não seria necessária para explicar o que estava acontecendo em cena, os movimentos se encarregariam disso, eles explicariam a si mesmos. Por isso ele não sabia qual música utilizaria e nem ao menos conhecia o prelúdio de Debussy. Depois de algum tempo, entre as várias pesquisas de Diaghliev para tentar achar a música ideal, encontraram o prelúdio. Nijinsky gostou da música, mas ainda não era o que desejava nos conta Romola: “the music was too circular”. Mas, por “falta de algo melhor” ficaram com Debussy. A oposição entre o circular e o anguloso ficaria interessante, afinal.

Após 120 ensaios, o Fauno teve sua estreia em 1912.

Lá, em cima de um monte rochoso, está o fauno a descansar. Devagar ele começa a se movimentar, está de costas para plateia. Algo estranho acontece aos olhos do público: a coreografia se mostra brusca e angulosa, de frases curtas, pontuada com poses ou gestos. As ninfas aparecem... as mãos, cabeça e tronco das bailarinas e do Fauno são perfilados, com andar lateral para se assemelharem às figuras bidimensionais de frisos em vasos gregos. Há pausas e silêncio. Não se vê ponta de pés e sapatilhas de cetim.

Já era esperado que a estreia do balé fosse um escândalo, principalmente devido à cena final com movimentos orgásticos do Fauno que chocaram os espectadores. A coreografia de Nijinsky desafiou e incomodou a todos: aos músicos pelo desacato a Debussy, aos bailarinos pela quebra dos movimentos clássicos do balé e aos cidadãos pela imoralidade. Ninguém esperava tal estilo de montagem coreográfica de Nijinsky. Esperavam-se saltos, movimento, dinâmica, pois assim era Nijinsky nos palcos. Foi uma revolução para os Ballets Russes e, juntamente, um avanço para a filosofia da dança - daí seu apelido como pai da dança moderna - o sentido do movimento não mais se estabiliza, mas se abre para interpretações do inconsciente; o esvaziamento liberta o bailarino da significação.

Nijinsky se apropriou de um novo corpo, libertou-se do cânone e foi capaz de dar a devida intensidade à ruptura destes cânones. Ele dá os primeiros passos em direção à dança pura; uma dança sem movimentos sinuosos e percursos inúteis, os adornos do balé clássico. Deseja o esvaziamento do movimento que, através da imobilidade, evoca o silêncio da modernidade. O bailarino se abre ao absoluto moderno, o inalcançável e infinito, que coloca em xeque as verdades totalitárias. Questiona a forma clássica apresentando-a rompida, nova, reestruturada - uma nova maneira de se pensar o movimento. Nijinsky se auto transmuta para criar outra forma que é a crítica à sua própria formação, a si mesmo: “Não quero dançar como antes, pois todas essas danças são a morte” (NIJINSKY, p. 163).

Logo após a montagem do Fauno, em 1915, Nijinsky dá início à formulação de uma notação coreográfica própria, finalizada entre 1917/18. Neste documento, além do

bailarino escrever detalhadamente sobre como o balé foi pensado e encenado desde cenário, figurino e montagem coreográfica, Nijinsky transcreve toda a coreografia na partitura de Debussy, ou seja, ele utiliza na notação as próprias notas musicais e suas pausas para escrever sua sequência coreográfica.

I work, I compose new dances and I am perfecting the system of dance notation, which I have invented in these last years. I am very happy to have found this notation, which for centuries has been searched for, because I believe, and I am sure, my dear friend, you agree, that this notation is indispensable for the development of the art of the dance. It is a simple and logical means to note down movements. In a word, this system will provide the same service for the artists of the dance that musical notes give to musicians. (NIJINSKY, apud GUEST, p. 06)⁶

A notação é cheia de símbolos, bastante complexa e confusa. Ann Hutchinson Guest, em 1991, com ajuda de Claudia Jeschke, fizeram um trabalho primoroso de intensa pesquisa para desvendar as anotações e símbolos de Nijinsky e lançaram o livro “Nijinsky’s Faune Restored”. Além de todo o estudo sobre a notação de Nijinsky, o documento é transcrito para a notação “Laban”, mais utilizada e conhecida nos dias de hoje.

Nijinsky trabalha o desenho coreográfico sobre a nota musical da partitura de Debussy, pois, afinal, como ele poderia eternizar seu Fauno? Seria isso possível já que a dança é uma arte completamente efêmera, que desaparece no instante seguinte ao que ocorreu? Ele acrescenta alguns símbolos a mais nos pentâmeros tornando a nota um signo dançante que acompanha o ritmo da música e, o mais importante, suas pausas: pois, aqui, como diz Badiou, “a única função da música é marcar do silêncio”. E tais silêncios e fugas do signo que dança no papel em branco resgatam o Fauno de Mallarmé e sua teoria poética. A intenção do bailarino era a de eternizar o Fauno, porém, ele vai além: cria uma poética do movimento, uma escrita completamente nova e mallarmeana que contém os conceitos da musicalidade, brancos e silêncio, e a experimentação gramatical e disposição textual de Mallarmé, que neste caso se aplica às notas musicais.

A palavra em Mallarmé se expande e torna-se signo: se liberta de todo significado e transpõe o poema: “a obra pura implica a desaparecimento elocutória do poeta, que cede a iniciativa às palavras” (MALLARMÉ, p. 164). A palavra e o corpo dançante nada representam, um corpo dançante jamais é *alguém*, é simplesmente símbolo, é um “corpo-pensamento” (especifica Badiou). Por mais que Nijinsky tenha tentado eternizar seu Fauno, isso jamais poderá ser possível em seu sistema de notação que torna o bailarino um signo. Esse poder ainda lhe escapa pelas mãos, pois a dança é o corpo silencioso, a metáfora do pensamento, como dirá Mallarmé.

A dança, como metáfora do pensamento, apresenta-a sem relação com outra coisa senão consigo mesma, na própria nudez de seu surgimento. A dança é o pensamento sem relação, o pensamento que nada traz, que nada relaciona. (BADIOU, p. 90)

E na pedra ao sol, como diria Mallarmé, a folia começa e o ardente desejo ao calor do dia se iguala! Com o fechar das cortinas, Nijinsky dá margem para o poema começar a surgir na mente dos espectadores, como diz o libreto. O Fauno adormece e o ciclo eterno deste sonho se perpetua entre as artes, eternizando a ninfa, o som da flauta, a musa inatingível. A fuga é eterna. O ciclo entre os “Faunos” é infinito - todas as três formas de arte se tocam, ressoam e vibram reciprocamente ao mesmo tempo em que se repelem, se seduzem e se atraem, para se afastarem mais uma vez, e permanecerem com o hímen, virgens e belas por si próprias, mas evocando umas às outras, num estado de arte sublime.

NOTAS

1. “Este poema possui uma grande e bela ideia, mas os versos são terrivelmente difíceis de fazer, por tê-los feito absolutamente cênicos, não são possíveis no teatro, mas exigem o teatro. E ainda quero preservar toda a poesia de minhas obras líricas, meu próprio verso, que adapto ao drama.” (MALLARMÉ, *Oeuvres complètes*, Carta a Cazalis, 1865.)

2. AGOSTINHO, Larissa Drigo. Aspectos visuais e sonoros de *Um lance de dados*. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1349>

3. “Como o fauno deseja todas as ninfas, “A tarde de um fauno” clama por todas as artes; desde de que este “hímen” das artes, a imagem do “hímen desejado” do fauno e das ninfas, una as artes entre si e preserve a virgindade de cada uma. No período simbolista, esta figura do “hímen” das artes se vale como um novo paradigma das relações interartísticas, implicitamente opostas à fórmula wagneriana da “arte total.”

4. “Durante a temporada um homem francês cumprimentou Nijinsky pela sua expressão do poema “A tarde de um fauno” de Mallarmé em movimento. Surpreso, ele admitiu nunca ter ouvido falar do poema.”

5. “Nijinsky, portanto, tratou o movimento literalmente, como o poeta e a palavra. Ele eliminou, conseqüentemente, os gestos flutuantes, sinuosos, os gestos parciais e todos os movimentos desnecessários. Ele permitiu apenas passos rítmicos e absolutamente essenciais, como no verso em que só se usam as palavras necessárias para expressar a ideia, sem retórica ou bordados para sua própria causa. Ele estabeleceu uma prosódia do movimento - um único movimento para uma única ação. Ele mostra isso claramente no Fauno, como em todas as suas criações subsequentes. Ele usa a imobilidade conscientemente pela primeira vez na história da dança, pois sabia que a imobilidade pode acentuar a ação, e muitas vezes é melhor que a ação em si, assim como um intervalo de silêncio pode ser mais eficaz que som (...) ele percebeu plenamente que a dança não é uma arte de fixos princípios, mas uma arte que tem como propósito progressivo a expressão da personalidade e ideias humanas. Todo movimento pode ser feito na arte; todos eles são possíveis se estão em harmonia com a verdadeira base da concepção, mesmo em seus gestos mais violentos e dissonantes.”

6. “Eu trabalho, eu componho novas danças e estou aperfeiçoando o sistema de notação de dança, que eu inventei nestes últimos anos. Estou muito feliz por ter encontrado essa notação, que durante séculos foi procurada, pois acredito, e tenho certeza, meu querido amigo, você concorda que essa notação é indispensável para o desenvolvimento da arte da dança. É um meio simples e lógico para anotar movimentos. Em uma palavra, este sistema irá prover os artistas da dança da mesma forma que as notas musicais aos músicos.”

REFERÊNCIAS

- BADIOU, Alain. **Pequeno manual da inestética**. São Paulo: Estação liberdade, 2002.
- BORGES, Eveline. **L'après-midi d'un faune: do teatro/do livro ao livro/ao teatro**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1997.
- CAMPOS, Augusto. CAMPOS, Haroldo de. PIGNATARI, Décio. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAVRELL, Holly E. **Dando corpo à história**. Curitiba: Editora Prismas, 2015.
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da Lírica Moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- GUEST, Ann H. **Nijinsky's faune restored**. Hampshire: The Noverre Press, 2010.
- ILLOUZ, Jean-Nicolas. **L'Après-midi d'un faune et l'interprétation des arts : Mallarmé, Manet, Debussy, Gauguin, Nijinski**. *Littérature* 2012/4 (n°168), p. 3-20.
- MALLARMÉ, Stéphane. **Divagações**. Trad. Fernando Scheibe. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.
- _____. **Oeuvres complètes**. Édition présentée, établie et annotée par Bertrand Marchal. Tome I. Paris: Gallimard, 1998.
- _____. **Um lance de dados**. São Paulo : Editora: Ateliê Editorial, 2014.
- MARCHAL, Bertrand. *Religion de Mallarmé*. Librairie José Corti, 1988.
- MILANO, Dante. **A sesta de um fauno**. In: Obra reunida. Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 2004.
- NIJINSKY, Vaslav. **Cadernos**. Trad. Joana Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1998.
- NIJINSKY, Romola. **Nijinsky**. London: Sphere Books Ltd, 1970.
- NIJINSKA, Bronislava. **Early memories**. Durnham: Duke University Press, 1992.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- _____. **Os filhos do barro**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- SASPORTES, José. **Pensar a dançar: a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1983.
- SISCAR, Marcos. **Poesia e Crise**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- RANCIERE, Jacques. **The politics of the siren**. London: Continuum, 2011.

DIÁRIOS DE MOTOCICLETA: É POSSÍVEL SE FALAR EM CINEMA ENGAJADO NA CONTEMPORANEIDADE?

Deise Quintiliano Pereira

UERJ, Departamento de Letras Neolatinas, Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Análise hermenêutica do percurso do personagem Che Guevara, de *Diários de motocicleta*, filme do cineasta Walter Salles, a partir do arcabouço teórico fornecido pelo conceito de “engajamento”, disseminado nos escritos de Jean-Paul Sartre e, mais especificamente, na entrevista *O existencialismo é um humanismo*, de 1945, que constitui uma espécie de tratado estético-filosófico sobre o tema, promovendo um diálogo entre literatura, filosofia, cinema e crítica de arte, com o fito de interrogar sobre a possibilidade de emergência do conceito de engajamento no cinema nacional contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Engajamento; Cinema, Filmosofia, História, Walter Salles.

MOTOCYCLE DIARIES: IS IT POSSIBLE TO TALK ABOUT COMMITTED CINEMA IN THE CONTEMPORANITY?

ABSTRACT: In this paper we propose a hermeneutic analysis of the route covered by the character Che Guevara, in the Walter Salles' movie *Motorcycle Diaries*, based on the theoretical outline supplied by the concept

of “commitment”, disseminated on Jean-Paul Sartre's texts, especially on the interview *The existentialism is a humanism*, written in 1945, which constitutes a kind of philosophical-aesthetic treaty of the issue, establishing a dialog between literature, philosophy, cinema and art criticism, with the aim of questioning the possibility of emergence of the commitment concept in the national contemporary cinema.

KEYWORDS: Commitment; Cinema; Filmosophy; History; Walter Salles.

1 | O QUE SIGNIFICA “LITERATURA ENGAJADA”?

Associada ao discurso literário, a controvertida expressão *escritor engajado* ou *intelectual engajado*, inserida no contexto da *literatura engajada*, num sentido amplo, concerne a um tipo de literatura fortemente acoplada aos conflitos e debates políticos de um tempo histórico determinado. Como Sartre esclarece: “A doutrina que lhes apresento é justamente oposta ao quietismo já que ela declara: só há realidade na ação; ela vai ainda mais longe pois acrescenta: o homem nada mais é do que seu projeto, ele só existe à medida que se realiza, ele nada mais é do que sua vida”. (SARTRE, 1946: 51).

De um modo geral, *literatura engajada* exprime uma noção *passe-partout* que concilia autor, texto e função literária. Pode-se considerar, segundo Sartre, que toda literatura é, numa certa medida, *engajada*, se aceitarmos o fato de que cada discurso sustenta, de modo particular, uma leitura pessoal e uma visão recortada de mundo, consubstanciando-se num “algo” que os autores sempre oferecem a seus leitores, espelhando sua própria interpretação: “o escritor, como todos os outros artistas, visa dar a seus leitores uma certa afecção que costumamos denominar prazer estético e que chamarei, por meu turno, com mais propriedade, alegria estética” (SARTRE, 1948: 64).

Em termos estritamente literários, *engajamento* implica a reflexão do escritor sobre as relações que a literatura sela com os políticos, a sociedade e os meandros como introduz a política nos seus quadros:

Há “invenção do intelectual” quando um agente, utilizando e colocando em jogo o prestígio e a competência adquiridos num domínio de atividade específico e limitado (literatura, filosofia, ciências, etc.) assume essa competência que lhe reconhecemos possuir para produzir pareceres de caráter geral e intervir no debate sociopolítico. A função intelectual tende, desde então, a sobrepor-se às funções tradicionalmente atribuídas ao escritor e à escritura. Opera-se uma redistribuição dos papéis, ao fim da qual a literatura tem paradoxalmente seu prestígio reforçado (o escritor que atua como intelectual continua a ser um escritor e é esse prestígio que ele aciona na sua intervenção), ao mesmo tempo que sua distância para com a atualidade política e social apresenta-se, já que o intelectual monopoliza o campo da intervenção sociopolítica (DENIS, 2000: 21).

Literatura engajada manifesta-se, além disso, como uma atenção concedida ao alcance social do texto. O crítico belga, Benoît Denis (2000: 20-22), ordena, corretamente, três pilares que fundam o inextricável tema: O aparecimento, em torno de 1850, de um campo autônomo da literatura; o surgimento, na viragem do século XIX para o XX, de um novo papel social que se fixa nas margens da literatura e da universidade: o do intelectual e a revolução de 1917.

Para Denis, a noção de *literatura engajada* é marcada historicamente. Sua primeira aparição remonta ao nascimento da figura do intelectual, quando um grupo de escritores e artistas posiciona-se em torno do notabilizado caso Dreyfus. De maneira sucinta, o termo *literatura engajada* pode determinar certa visão de mundo, demarcando o que poderia tentar dar forma e sentido à realidade: uma proposta teleológica, já que visa a uma finalidade. Essa definição é passível de ser aplicada à literatura em geral, se pensarmos, tal qual o faz Sartre, que a literatura nunca foi um objeto neutro: “toda literatura é de tese porque esses autores, embora professem com virulência o contrário, todos defendem ideologias” (SARTRE, 1948: 208).

A política revolucionária de Sartre age, assim, na tentativa de estabelecer condições para a criação literária, concebida como criação dual, uma vez que escritor e leitor encontram-se implicados numa “comunidade de situação”: “o escritor fala a seus contemporâneos, a seus compatriotas, a seus irmãos de raça e de classe” (SARTRE,

1948: 76). O filósofo já havia radicalizado sua posição ao afirmar: “o escritor está *situado* no seu tempo; cada palavra que profere reverbera, assim como o seu silêncio” (UNGAR, 1988: 9).

Longe de ser nosso propósito exaurir a complexidade do assunto, podemos compreender que o discurso ideológico sedimenta as bases de determinada fase da literatura sartriana, se focalizarmos dois pontos de importância imperiosa. Como Benoît Denis, podemos identificar em Sartre a personalidade mais representativa que produziu a mais aprofundada e a mais completa formulação teórica sobre o *engajamento*, em *O que é a literatura?*, ensaio publicado inicialmente no *The French Newspaper* e em *Le Temps Modernes*, em 1947, compilado, no ano seguinte, em *Situations 2*.

O segundo ponto consiste em identificar Sartre como o escritor em cujo discurso ideológico esboçam-se os fundamentos da concepção literária ou artística, instaurando, outrossim, os alicerces da *Estética da recepção*, pois ele considera que toda obra depende diretamente do olhar do leitor/espectador. Tal concepção engendra um suporte efetivo para a literatura da interdependência e da reciprocidade: “quem escreve reconhece, pelo simples fato de se dar o trabalho de escrever, a liberdade de seus leitores [...] quem lê, pelo simples fato de abrir o livro, reconhece a liberdade do escritor” (SARTRE, 1948: 69). Essa é a razão pela qual, em *Diários de motocicleta*, lançando mão de uma estrutura simples e intimista, Walter Salles molda uma história comovente do triunfo do espírito humano, numa ampliação do conceito de “literatura engajada” para uma compreensão do “engajamento”, no sentido mais vasto do termo, evocando suas múltiplas e complexas possibilidades.

Nosso filósofo esclarece, além disso, que: “o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento” (SARTRE, 1948: 48). De fato, o ato de escrever (ou criar) é corolário direto da ação de ler ou assistir, constituindo a única forma de se chegar aos objetivos de escritores ou artistas, promovendo a completa interatividade entre leitores e espectadores, ação magistralmente em harmonia com a interação proposta pelo cinema: “o objeto estético é propriamente o mundo à medida que é visado através dos imaginários; a alegria estética acompanha a consciência posicional de que o mundo é um valor, isto é, uma tarefa proposta à liberdade humana [...] escrever é, assim, desvelar o mundo e propô-lo como uma tarefa à generosidade do leitor” (SARTRE, 1948: 66-67). Destarte, não há literatura sem a participação do outro, como um ato de confiança na liberdade dos homens.

Analisando *Diários de Motocicleta*, baseados nos livros de memórias do jovem Che Guevara - o Fuser - e seu amigo Alberto Granado - Mial -, tomamos ciência de que eles viajaram da Argentina à Venezuela, em 1952, na garupa de uma decadente motocicleta Norton, carinhosamente apelidada de a “Poderosa”. O roteiro enfoca o homem Che, antes de tornar-se o ícone da Revolução Cubana, o paradigma de toda forma de resistência, o mito que alimenta, até os dias atuais, os sonhos de liberdade contra a força da opressão e do poder constituído. Em suma, o percurso *sui generis* de Ernesto leva-nos a refletir sobre como escolhas singulares, ancoradas na subjetividade,

permitem que cada indivíduo ou, como prefere Sartre, cada “realidade humana” torne-se “aquilo que se é”.

2 | UM TOQUE DE FILOSOFIA

Nosso ponto de partida consiste numa avaliação do sentido amplo de *Diários de Motocicleta*, haurida da progressiva e radical mudança do comportamento incipiente dos heróis dessa narrativa fílmica, diante das situações e circunstâncias que se lhes apresentam. Com efeito, pouco a pouco, o personagem Ernesto, abdica de sua “liberdade total”, em prol de um até então desconhecido sentido de *responsabilidade*, fazendo escolhas fundamentais, que transformariam integralmente sua *existência*.

Fazer alusão à argamassa conceptual de *responsabilidade*, *escolha*, *liberdade*, *existência* enquadra os refletores teóricos desse estudo nos limites de certas ideias filosóficas, sobretudo, daquelas defendidas por Jean-Paul Sartre, demonstrando o nexó profundamente relevante que ambos - filmes e filosofia - podem firmar entre si.

Embora essa perspectiva venha recebendo, apenas de forma gradual, a atenção merecida, estamos persuadidos de que explorar a fonte concedida por essa relação transdisciplinar proporciona-nos importante rentabilidade investigativa, uma vez que:

O esboço geral da resposta que os filósofos do cinema deram à questão de nosso envolvimento emocional com os filmes é que nos importamos com o que acontece nos filmes porque os filmes nos fazem imaginar coisas acontecendo, coisas com as quais nos importamos. Porque como imaginamos as coisas funcionando afetam nossas emoções, filmes de ficção têm um impacto emocional sobre nós. (STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, 2004).

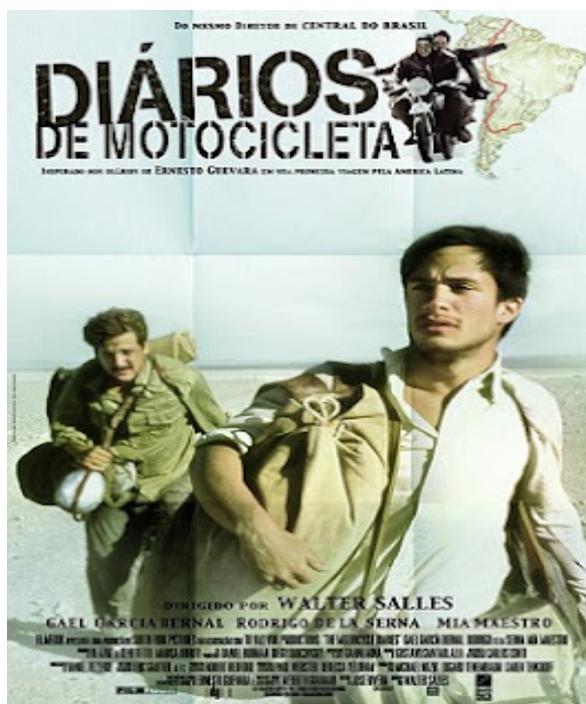
3 | A SUSTENTÁVEL LEVEZA DO SER

No que tange ao deslocamento espacial dos personagens centrais, *Diários de Motocicleta* apresentam seu plano: cobrir 8000 quilômetros em quatro meses; o método: o improvisado; o objetivo: explorar o Continente Sul Americano, que eles conhecem apenas pelos livros; meio de transporte: “A Poderosa”, uma motocicleta Norton 500, velha e quebrada; o piloto: Alberto Granado, bioquímico de 29 anos, acompanhado do Fuser, Ernesto Guevara, estudante de medicina, de 23 anos, especialista em lepra, asmático e jogador de rugby amador. Sonho do motorista: terminar a viagem no seu trigésimo aniversário; o percurso: ir de Buenos Aires à Patagônia, passando pelo Chile, seguindo a espinha dorsal dos Andes até Macchu Picchu. Dali, prosseguir até o leprosário da colônia de San Pablo, na Amazônia peruana; destino final: a Península de Guajira, na ponta mais extrema desse grande Continente, no norte da Venezuela, onde desejam chegar com o bucho cheio de vinho e duas belas garotas, preferencialmente, irmãs.

Tema semelhante seria retomado no grandioso trabalho autobiográfico, com base no relato espontâneo da viagem de Jack Kerouac e seu amigo Neal Cassady, (no qual os protagonistas Dean Moriarty e Sal Paradise aludem a Cassady e ao próprio

Kerouac), deambulando através da América do Norte, em outro filme de Walter Salles, *On the road*, baseado no romance homônimo (traduzido, no Brasil, em 1987, como *Pé na estrada*, por Eduardo Bueno). Tendo exercido enorme influência sobre poetas, escritores e músicos, essa obra, publicada em 1957, que seria consagrada mais tarde como a “bíblia hippie”, foi escolhida por *Time Magazine* como um dos cem melhores romances em língua inglesa de 1923 a 2005.

A aventura de *Diários de Motocicleta* tem início anunciando os personagens principais desengajados, “leves como uma pluma”, tendo uma longa estrada pela frente. Os errantes andinos “deixam para trás o que chamamos civilização”, intensificando, cada vez mais, uma espécie de reverência telúrica. Essa reviravolta permitirá que os viajantes encontrem outros sentidos para a existência. Nem mesmo o amor por Chichina - namorada do Fuser - poderá modificar a nova realidade e as necessidades que se impõem a Ernesto, progressivamente.



4 | IMAGEM ARQUETÍPICA

Como bem lembra Jorge Majfud, em 1773, o falso “arquétipo indígena” Alonso Carrió de la Vandra, também conhecido pelo pseudônimo literário Concolorcolvo, cuja obra principal é o livro intitulado *Lazarillo de ciegos caminantes*, em companhia de Don Alonso, realizou uma viagem pela América do Sul, iniciada no Rio da Prata, terminando no Peru. O relato em primeira pessoa é de um viajante que produz, de maneira documental, um valioso texto, conglomerando informações geográficas, históricas e econômicas de um extenso território, seguindo os moldes mais clássicos da “literatura de viagem”.

Desenhado com dois séculos de antecedência, o percurso geográfico não é apenas semelhante àquele realizado pelos heróis de *Diários de Motocicleta*, mas

também a pretensa legitimação intelectual e a recusa do processo de “historicização” livresca. Em seu diário, Concolorcolvo mostra como os nativos conhecem mais a história europeia do que a sua própria, clichê que será retomado no filme, assim como a adoção do mesmo espaço mítico: o Peru. Após haver forjado o seu arquétipo, declara Mircea Eliade, no Mito do eterno retorno, e Claude Lévi-Strauss, na sua Antropologia Estrutural, todo mito permanece funcional, invariável, ancorado num conhecimento determinado que se supõe imanente a todo ser humano, para além de sua época e de seu contexto.

Em Diários de Motocicleta, o texto fílmico inclui, no início, uma referência a heróis míticos, célebres e singulares em sua representação porque dialéticos: Don Quixote e Sancho Panza, reforçada pela identificação metafórica da Poderosa com Rossinante. O paralelo completa uma composição mítico-estética e a motocicleta, ainda que em péssimas condições, cumpre uma função simbólica — limite extremo do fetiche burguês —, embora desapareça rapidamente da história, predominando, contudo, no texto e em toda a iconografia do Road Movie de Salles.



Cumpra notar que a alusão ao anti-herói da Mancha possui uma relação direta, ainda que não deliberada, com o herói latino, refratado pelo imaginário de Cervantes, lançando-se na aventura, no fim das contas, com a finalidade de fazer justiça. Como a independência da América Latina nunca se realizou por completo, a emergência do novo herói só pode ser marginal, radical, agonística: pura expressão de uma força bruta da natureza, já que ele luta, ainda que nesse momento inicial apenas discursivamente, pela destruição do poder hegemônico esmagador. Antes de seu reconhecimento glorificante, o herói deve emergir do Hades para ascender ao Olimpo das aspirações de legitimação ideológica e messiânica: resgatar o povo longamente oprimido e cujas tradições se olvidaram com o tempo.

O mito de Che Guevara, entretanto, não é passível de atingir a categoria dos mitos antigos pela enorme quantidade de documentos escritos remanescentes, por sua presença historicamente ainda muito presente no imaginário coletivo e pela existência

de uma mentalidade moderna tendendo a promover certo encaminhamento à dúvida crítica: tendo renunciado à sua principal vocação — a Revolução — nossa época opta pela iconolatria e pela mitologização da história. Se o Fuser não pode encarnar o mito absoluto, o movimento dialético de sua constituição permite que ele assuma a categoria de mito problemático, que reconstrói os componentes políticos e seus referentes: perfil de rebelião, de individualidade na opção das ações e no exercício prático do uso da liberdade.

Como ocorre no cinema cubano desde a Revolução, os elementos mais importantes não se condensam na obra de arte em si mesma — o filme — mas, sobretudo, no contexto histórico que podemos considerar uma obra de arte engendrada pela própria história. Em contraposição ao que se verifica no drama Édipo Rei, para o qual o contexto torna-se apenas anedótico, excluir o contexto histórico-político dos filmes do Novo Cinema Latino-Americano constituiria um equívoco cujo tributo a pagar seria o esfacelamento do exercício crítico, que nos impediria de compreender Diários de Motocicleta como uma criação livre, articulada a partir de seus referentes, para aproximá-la de uma criação crítica, condicionada por esses mesmos referentes.

5 | CONVERSÃO AO ENGAJAMENTO?

O aspecto geográfico da viagem começa a modificar-se. A Poderosa morre no Chile, diante das lágrimas de Alberto e a viagem prossegue, inicialmente, por intermédio de caronas e, em seguida, a pé, no deserto de Atacama, no Chile, em 11 de março de 1952, no quilômetro 4960. Os aventureiros encontram um casal que lhes revela ter perdido um pedaço de terra seca, herança deixada pelo pai do marido, quando da chegada do novo proprietário que dele os expulsou, denominando essa ação de “progresso”.

Viram-se obrigados a deixar o filho com a família para começar uma viagem em busca de trabalho, tendo a polícia em seu encalço, com o objetivo de prendê-los, uma vez que eram “comunistas”. O significativo termo no universo histórico de Che Guevara é pronunciado pela primeira e última vez no filme e o casal, que encontra trabalho numa mina, onde era tão perigoso permanecer que pouco importava a posição política dos “semiescravos”, se impressiona ao descobrir que os amigos viajam por simples diletantismo.

O nefasto e trágico olhar dissimulado atrás dos olhos do marido não escapa ao crivo do Fuser. Essa foi uma das noites mais frias e sombrias da vida de Ernesto, embora o fato de ter encontrado esse casal o tenha aproximado da raça humana, um sentimento completamente inédito para o jovem: “essa qualidade da claridade total satisfaz às demandas mentais por ordem, intensificando, por esse meio, o nosso compromisso com a tela” (LAMARK & OLSEN, 2003: 492).

Observar o processo de seleção dos homens que trabalharão na mina de Chuquicamata, como animais, em março de 1952, no quilômetro 5122, incita à revolta

do protagonista, que manifesta o preâmbulo de sua ação política, gritando na cara do selecionador que esse povo estava sedento, revelando, com força, sua capacidade de amar seu semelhante: ele joga pedras no caminhão que conduz os homens. Com efeito, Ernesto admite que ao deixar a mina, ambos sentiram que a realidade começou a modificar-se ou seria o seu interior? À medida que subiam as montanhas, viam mais indígenas sem casa, sem teto, naquela que deveria ser sua própria terra.

Alberto completou 30 anos, mas não na Venezuela, como era seu propósito inicial. Chegaram finalmente ao coração da América, em Cuzco (Peru), no quilômetro 6932, onde começaram a ficar a par da real situação social dos habitantes - num grupo de velhas mulheres, souberam que uma delas nunca havia frequentado a escola porque devia tomar conta do rebanho todo o tempo, por isso não falava espanhol, só quechua. O atual estado dessas pessoas é de miséria completa: não há dinheiro nem trabalho para todos e o artesanato representa a única fonte de renda que impede o colapso da sobrevivência. Como jornalistas, Alberto e Ernesto acumularam relatos desse povo tão pobre, tão sofrido, mas, surpreendentemente, tão aguerrido. Na tentativa de criar uma forma de resistência diante de tantas ignomínias, a solução encontrada pelos moradores foi a de se organizarem em torno de outros fazendeiros da região para se protegerem: eles se unificaram.

A odisséia avança até Machu Picchu (Peru), onde o Fuser reflete sobre o conhecimento do povo Inca e sobre a invasão hispânica, sendo tomado por um sentimento de angústia. Algo, de fato, modifica-se nele, assim como em seu pensamento, em sua concepção da viagem e nos objetivos que o impulsionam a prosseguir. Em suas próprias palavras, ele “sente saudade de um mundo que nunca conheceu”.



6 | HÁ ESPAÇO PARA O ENGAJAMENTO NO CINEMA CONTEMPORÂNEO?

Como a literatura engajada é datada, encontrando-se inserida num contexto histórico determinado, não podemos afirmar que atualmente, nem em nenhum outro momento particular da história, tenha ocorrido um tipo de representação epistemológica sistêmica dessa literatura no telão, como aconteceu com o surrealismo ou com o cinema neorrealista, por exemplo. Apesar de a vertente italiana não ter assumido explicitamente engajamentos políticos, tendo por atributos mais significativos o uso

de elementos da realidade, aproximando-se, em algumas cenas, das características do filme-documentário, firma uma oposição ao cinema tradicional de ficção, buscando representar a realidade social e econômica por meio de “instantâneos” de uma conjuntura. Não podemos afirmar que tais nuances impliquem a manifestação concreta de representação de um “cinema engajado”.

De qualquer modo, é mais seguro fazer alusão a autores e artistas engajados do que considerarmos a existência de um tipo de “estética cinematográfica engajada” da qual, seguramente, Walter Salles não assumiria tampouco o papel de “chefe de fila”, em sua filmografia. Essa consideração não se encontra excluída de nosso debate: “Procuramos o lado obscuro da cidade. Falamos com mendigos. Nossos narizes inalam atentamente a miséria” (Diário de Ernesto Guevara). Benoît Denis chama atenção para o fato de que:

A gama das escolhas literárias que se oferecem ao filósofo das Luzes não é a mesma do escritor moderno e teríamos grandes dificuldades em negligenciar essas diferenças. O “espaço dos possíveis”, no qual se movimenta o escritor, não é idêntico em cada época; está em constante mutação e não para de se reconfigurar, dando a cada período da história seu perfil singular (DENIS, 2000: 27).

Em sentido estrito, não devemos considerar esse “período fluido e indefinido” como um momento histórico “engajado” por excelência. Apesar disso, podemos captar fragmentos de ações de “engajamento” inseridas em atos ou personagens singulares, aqui e acolá, num despedaçamento que serpenteia o pensamento da diferença e da alteridade.

7 | ENGAJAMENTO: QUANTAS FACES ESSE “CORINGA” É CAPAZ DE ASSUMIR?

A melhor surpresa que os nossos viajantes encontram em Lima é o Doutor Hugo Pesce, líder do programa para tratamento de leprosos, o qual Alberto contatou antes de sua jornada latina. É ele quem apresenta César Vallejo, mas, sobretudo, o pensamento de Mariategui, que diz respeito ao potencial indígena e aos camponeses da América Latina, aos jovens heróis: o problema dos indígenas é o problema da terra; a Revolução não pode ser uma cópia, mas uma rica invenção do povo, porquanto “somos muito poucos para sermos divididos; tudo nos une, nada nos separa”.

Finalmente, tomam a embarcação para San Pablo, enquanto o Fuser presta atenção às pessoas pobres, deitadas em redes, num barquinho rebocado por seu navio. Eles chegam a seu destino no dia 8 de junho de 1952, no quilômetro 10.225, sendo recebidos pelo Doutor Bresciani que lhes apresenta uma colônia cindida pelo rio Amazonas, em duas partes: a sul, onde mantêm os pacientes e a norte, onde alocam o staff de doutores, enfermeiras e irmãs de caridade.

Quase seiscentos pacientes vivem na zona sul: em sua maioria peruanos, mas há também populações de outros países da América do Sul. Embora a lepra

não seja contagiosa quando tratada adequadamente, as irmãs estabelecem regras bastante estritas quanto à doença: todos os profissionais devem usar luvas. Nossos viajantes lamentam, mas não aceitam essa atitude “simbólica” e, quando do primeiro contato com os leprosos - Sr. Nemesio Reyna e Papa Carlito (o líder da comunidade) -, apertam suas mãos sem utilizarem luvas, provocando a ira da madre superiora por esse comportamento “fora de esquadro”.

Muitos pacientes chegam a San Pablo tendo sido abandonados por suas famílias ou demitidos de seus empregos, o que justifica o desejo de adaptarem suas vidas, construindo suas próprias casas, plantando lúpulos e criando gado. Alberto conta a Ernesto que o Dr. Bresciani pretende escrever uma carta de recomendação para a sua residência no Hospital do Cabo Blanco, em Caracas. Simultaneamente, o Fuser percebe que o rio separa os doentes dos saudáveis. Ambos integram-se completamente à vida das pessoas do leprosário, com quem jogam uma partida de futebol, restaurando sua dignidade perdida. Em 14 de junho de 1952, Ernesto celebra seus 24 anos e todos dançam, incluindo as enfermeiras e irmãs. O Doutor Bresciani lhes agradece por tudo e faz uma surpresa aos argentinos, presenteando-lhes um bote, denominado “O Mambo Tango” para que possam prosseguir, livremente, em sua jornada.

Devido às precárias circunstâncias da viagem, tudo o que o Fuser pode lhes oferecer, com intuito de agradecer a acolhida do staff da colônia, são palavras, palavras muito especiais, anunciadoras de sua “conversão”, seu engajamento e sua liderança que começam a despontar: o nascimento da lenda Che. Apesar de considerar-se muito insignificante para assumir o papel de porta-voz dessas causas, o Fuser acredita, e após a jornada mais firmemente do que nunca, que a divisão da América em vagas e ilusórias nacionalidades é completamente falsa. Somos uma única raça misturada do México ao Estreito de Magalhães. Libertando-se de todo e qualquer provincianismo, brinda ao Peru e à América única, com um discurso muito contundente e emocionado.

Ernesto decide celebrar seu aniversário com os pacientes, à noite, do outro lado do rio. Desprovido de um bote, atravessa-o a nado, sob os olhares aterrorizados e os gritos desesperados de Mial e de toda a equipe, visto que a força da correnteza poderia arrastá-lo: ninguém vivenciara essa experiência antes dele. Trata-se do derradeiro teste, da prova qualificante do herói que denota como conseguiu “tornar-se aquilo que se é”. Do outro lado do rio, os leprosos o estimulavam a concluir a perigosa travessia. Ninguém esquecerá jamais tamanha demonstração de amor pelo ser humano.

Todo o tempo que passaram na estrada modificou os viajantes, particularmente o Fuser, a ponto de necessitar refletir sobre essa experiência e gestá-la por um longo período: “Quanta injustiça, Alberto!” - é a última observação que lança tristemente a Mial. Oito anos se passaram antes que os dois amigos tornassem a se encontrar. Em 1960, Alberto aceitou um convite para viver e trabalhar em Cuba, como pesquisador científico. O convite partiu de seu antigo amigo, o Fuser, agora na qualidade do comandante Che Guevara, um dos mais proeminentes e inspiradores líderes da Revolução Cubana. Ernesto Guevara foi lutar na Bolívia, tendo sido morto em outubro

de 1967. Sempre fiel a seu amigo, Alberto permaneceu em Cuba, onde fundou a Escola de Medicina de Santiago, falecendo em Havana, em março de 2011.

Conforme Che esclarece: “Essa não é uma história de feitos heroicos. É tão somente um pouco de duas vidas que seguiram a mesma trilha durante um período, partilhando desejos e sonhos comuns. Nossa visão era muito estreita, muito parcial, muito apressada? Nossas conclusões eram muito rígidas? Talvez. Mas a errância despropositada que nos levou a atravessar nossa grande América modificou-me mais do que eu poderia imaginar. Não sou mais quem eu era. Pelo menos, não sou mais quem eu era por dentro”.

Podemos denominar essa solução um tipo de “engajamento pela ação política?” Talvez. Se levarmos em conta apenas as dificuldades inerentes à definição técnica do termo “engajamento”. Todavia, conforme demonstrado pela trajetória de Ernesto, é possível evocar esse conceito sempre que a história do homem estiver em jogo, sua relação com a liberdade em risco, seus questionamentos sobre a autenticidade ameaçados e a procura por um maior, mais atual e mais profundo sentido para a existência em perigo.

REFERÊNCIAS

DENIS, Benoît. **Littérature et engagement**. Paris: Seuil, 2000.

LAMARQUE, Peter & OLSEN, Stein Haugom. **Aesthetics and the philosophy of art. The analytic tradition**. Blackwell Publishing, 2003.

MAJFUD, Jorge. <http://quebec.indymedia.org/fr/node/23453>. Site consultado em 19/11/2018.

SARTRE, Jean-Paul **L’existentialisme est un humanisme**. Paris: Nagel, 1946.

_____ **Situations II – Qu’est-ce que la littérature?** Paris: Gallimard, 1948.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Philosophy of Film. Publicado quarta-feira 18 de agosto de 2004. Disponível no site [www. http://plato.stanford.edu/entries/film/](http://plato.stanford.edu/entries/film/). Acesso em 14/05/2019.

UNGAR, Steve. In **What is literature? And others essays**. Boston: Harvard University Press, 1988.

CINEMA, FABULAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Janete Magalhães Carvalho

Sandra Kretli da Silva

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

DOS CAMINHOS QUE BUSCAM MULTIPLICAR OS POSSÍVEIS SOBRE O PLANO DA EXPRESSÃO

O estudo objetivou, a partir de problematizações estabelecidas em redes de conversações no encontro entre professores, alunos e cinema, fazer a máquina de expressão gaguejar, fabular, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, como força estética e política da arte de transformação do ‘impossível’, apostando no uso de imagens fílmicas como disparadoras de modos mais potentes de viver as tramas do tempo no cotidiano escolar e, nesse sentido, enfocando a imagem como máquina de pensar e potência do devir.

Devir que se instala e perambula entre escrita e pesquisa, de(vir) escrever e pesquisar junto às reticências. Ambiente que se inventa no movimento do desejo que salta e mergulha através das imagens – imagens de cinema entrelaçadas a processos de fabulação, aprendizagem, movimento do pensamento numa pesquisa realizada junto a crianças de uma escola pública de educação Infantil.

O cinema, segundo Deleuze (1997), é um exercício de pensamento, com a ressalva de que não carece de conceitos, mas de sensações que produzem subjetividades, na medida em que causa um estado de estranhamento entre o olhar e o desenrolar da estória. É uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, a indagação.

Nos encontros com as crianças no campo de pesquisa, usamos as imagens-cinema como disparadoras para fazer a língua gaguejar (Deleuze, 1997), ou seja, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, produzindo o novo, a diferença. A intenção foi a de que as redes de conversações, produzidas a partir da imagem-cinema, intensificassem a gagueira da língua, gerando outros/novos modos de pensar, fazer e de viver a educação infantil, visto que ‘[...] a força de projeção de imagens, é inseparavelmente, política e estética’ (Deleuze, 1997, p. 148).

Assim, o desenho dessa escrita-experiência-pesquisa foi sendo delineado a partir dos movimentos do desejo produzidos no ‘encontro’: imagens, cinema, professores, crianças, pesquisadores, currículo, infância, pensamento, problematizações e experimentações. É no ‘encontro’ (Spinoza,

2008; Deleuze, 2002) que um corpo se define, aumentando a potência de ação, multiplicando os afetos e as afecções. Encontros a disparar, pelas redes de conversações, o impensado, o fabulado e/ou em fabulação de um povo criança por meio da máquina de expressão, provocando pensamentos, escritas, vidas em potência.

Fabular como a possibilidade de alcançar uma linha de transformação, por meio da expressão, em situações históricas que fazem aparecer qualquer mudança como impossível. Não a arte (técnica) do possível, mas a arte (transformação) do impossível e, portanto, também um verdadeiro programa político em que, pelo agenciamento de novas formas de expressão, ocorra a potencialização de um movimento de pensamento, de aprendizagem, de ação comum, no caso da educação infantil, de um povo-criança.

“O MENINO E O MUNDO” E OS MOVIMENTOS DE FABULAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

“O menino e o mundo” (filme de Alê Garcia) conta a história de Cuca – um menino que mora com o pai e a mãe em uma cidade do campo que vivencia o abandono do seu pai que vai para a cidade grande em busca de trabalho e de melhorias de vida. Mais adiante, o menino resolve ir à procura desse pai. Pelo olhar da criança, o filme apresenta possibilidades de se pensar a pobreza, a desigualdade social, a exploração dos trabalhadores, os processos de colonização, a falta de perspectiva de vida, a exclusão, mas também os processos de resistência e (re)existência...

Nesse filme-animação, o personagem principal é desenhado com um rabisco simples, sobre espaços brancos, que remetem a folhas de papel. Cores. Formas. Traços. Sons. Linhas. Máquinas-bicho. Tanques de guerra. São traços que, no interior da megamáquina de produção de subjetividade (PELBART, 2011), geram a força da singularidade a partir da simplicidade e ingenuidade. Em meio a processos de (des) territorialização, a vida insiste em perseverar numa positividade imanente e expansiva.

A partir dos encontros, as imagens-cinema produziram afecções engendrando agenciamentos de corpos vibráteis de professoras e crianças que habitam e compartilham o cotidiano escolar, com intensidades e desejos, compondo multiplicidades e diferenciações (CARVALHO; ROSEIRO, 2015). A experiência estética da imagem-cinema possibilita a reflexão criadora por realizar uma dupla função de invenção, pois, ao mesmo tempo em que proporciona um distanciamento, por se tratar de um filme, propicia uma aproximação:

A criança vê o mundo de uma forma tão colorida, e penso como o olhar do adulto muitas vezes aprisiona esse pensamento infantil. Dá vontade de ser criança sempre! É interessante quando o pai chega cansado do trabalho e o menino o puxa para conversar, brincar. As imagens do filme também nos levam a pensar o consumismo, a televisão, a mídia... (PROFESSORA 2).

A gente vai perdendo essa capacidade que as crianças têm de ver o mundo com um olhar mais mágico. Tudo para a criança é uma diversão. As relações tão

desiguais em que estamos imersos nos fazem buscar o que é imediato para nossa sobrevivência. A gente vai perdendo essa atitude da criança, vamos endurecendo, enrijecendo (PROFESSORA 3).

Temos que ouvir as crianças. Mas, para isso, você tem que entrar em relação com a criança. E tem tudo a ver com o que conversamos a respeito da infância que ocupa outra temporalidade. Eu perguntei, assim que comecei a trabalhar aqui, como que eram as aulas de Educação Física aqui, na escola. O que trabalhavam. Uma colega respondeu: “O tempo é que vai dizer”. Ou seja, é a criança na temporalidade dela quem vai dizer como será. Recordo-me de que estávamos com uma proposta de trabalhar com bolinhas. A proposta era que eles fizessem girar as bolinhas, e o que eles fizeram? Eles inventaram uma Árvore de Natal muito antes do Natal. Além de brincar com os movimentos das bolas, é claro! Ou seja, a professora se permitiu entrar no jogo do tempo da criança (PROFESSORA 3).

Imagens, movimentos, devires, acontecimentos, intensidades, encontros, desencontros, criação, desconstrução, abertura para novos devires. O que nos interessa é agarrar-nos a essas forças e potências que inventam e fabricam o devir-criança, o devir-docência e a infância da educação (KOHAN, 2007). E a língua pega delírio: Pássaros. Falta do pai. Bichos. Solidão. Peixes. Saudade. Pulos. Abandono. Voos. Borboletas. Cata-vento. Bichos que engolem gente. Sonho. Imaginação. Criação. Invenção. E o menino cria o mundo. Invenções nômades. Cria a vida em um processo intensivo de devir-criança: intensidades geradas na singularização, em vibrações e fabulações.

Eu não acho que o filme aborda apenas a criança que vê o mundo de uma forma somente colorida. O menino Cuca vê beleza, mas sente dor e se angustia... Aí vem a sensibilidade para percebermos como a criança tem sido invisível muitas vezes pela sociedade. Ela está ali, mas ninguém a vê, ninguém a percebe (PROFESSORA 4).

O filme “O Menino e o Mundo” mostra que não existe um modelo... Não é só o colorido da vida que o filme aborda. Mostra a vida, o real. A criança que se encontra na dúvida, na tristeza, mas isso não a impede de seguir... de criar, de inventar, de viajar. É com isso que a gente convive o tempo todo, com as diferenças, com as múltiplas experiências que temos e como nos afetamos e as vivenciamos (PROFESSORA 5).

Logo no início do filme, tem toda uma curiosidade presente. O menino mergulha na água. Ele brinca. E, assim, eu questiono: como eu brinco se eu estou enrijecida, se o meu corpo não se movimenta mais? O que me enrijece nesse cotidiano? Como eu brinco, se eu não tenho nem forças para acompanhar esse menino? Aqui, no nosso cotidiano, percebo brechas, aberturas, como a proposta de romper com o modelo de relatório avaliativo apresentado anteriormente e propor um relatório escrito e inventado por nós. Essa proposta é um convite para eu desendurecer, para eu me movimentar. Será que estamos abertos para outras possibilidades no nosso planejamento diário? Eu fico me perguntando isso (PROFESSORA 7).

Vivemos em tempos de crise das antigas ordens de representações e dos saberes e também de uma complexidade em relação às formas de produção de subjetividades. Existe uma variedade grande de sistemas maquímicos que incidem sobre as formas de

produção de enunciados, imagens, pensamentos e afetos.

Gallo (2014) se propôs discutir a respeito da questão: “O que pode uma imagem?”. O autor, inspirado em Deleuze, procura discutir alguma das múltiplas potencialidades das imagens. Diante dessa enxurrada de imagens que a vida nos apresenta, não podemos deixar de problematizar: como pensamos diante de tantas imagens? O que e como pensamos? O que é o pensar? “Pode a imagem devir-pensamento?” (GALLO, 2014, p. 14).

É uma imagem-sensação que pode devir uma imagem-pensamento, afirma Gallo (2014). Imagem-sensação que toca, provoca, afeta, causa, incomoda... E a língua teima em pegar delírio... Importa, nesse sentido, questionar: como entrar em relação às crianças, fugindo de tudo aquilo que aprisiona, que “[...] sufoca as potências de liberdade em nome de identidades, consciência e palavras de ordem” (LINS, 2012, p. 9) para apostar em uma aprendizagem sem reconhecimento? Como transcriar a educação (CORAZZA, 2013), abrindo os fluxos aos devires de um conhecimento nômade: aquele que vagueia, deambula, fabula, delira?

Hoje estávamos falando disto: como algumas escolas impedem as crianças de brincar e experimentar outras experiências. A escola fica dedicada a apenas um tipo de conhecimento que a impede de visualizar outras possibilidades que o próprio aluno produz, inventa e cria (PROFESSORA 5).

Por exemplo: em uma conversa com as crianças, perguntei: “Onde ficam as formigas?”. E esperando que eles fossem me responder: “No formigueiro, ou no jardim”, elas me surpreendem: “Na sua blusa, professora”. Eu já tinha me esquecido do dia em que as formigas me pegaram. A criança usa da liberdade e nós nos aprisionamos. A criança não nasce prisioneira; a gente é que aprisiona a criança e nos aprisionamos (PROFESSORA 7).

O que nos aprisiona é o conhecimento único, dogmático, achar que só existe uma verdade; quando eu não me permito ouvir a opinião do outro porque acho que a minha opinião é a mais certa e verdadeira, porque acho que já sei tudo. Quando eu não me permito mergulhar de cabeça como o menino Cuca fazia, cheio de curiosidades. Quem disse que o meu conhecimento é melhor ou pior do que o do outro? (PROFESSORA 1).

Como intensificar a vida na sua singularidade constituída no plano da imanência? Como intensificar o exercício do pensamento de modo a alargar os sentidos que produzimos nas escolas? Como intensificar a produção de currículos a partir do plano de imanência? O encontro com as imagens, com corpos, leva-nos à intensificação do afetar-se por “[...] alguma coisa de intolerável, de insuportável, de uma situação limite da vida” (MACHADO, 2009, p. 274). Assim, ao intensificar o sensível, procuramos abrir as possibilidades para pensar além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver os cotidianos escolares, capturando de que maneira professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos que os capturam, de que forma os acontecimentos cotidianos promovem o deslocamento, o desalojar para

novos devires.

E NA INTENSIDADE DA FABULAÇÃO DE UM POVO POR VIR...

Acreditamos que não há possibilidade de se concluir algo, de terminar, mas de provocar outras composições a partir da tentativa desta escrita, que é efêmera, transitória. A intensão, nessa provisoriedade, foi produzir uma escrita cheia de devir-intensidades a partir do encontro com as imagens. Retomando a noção bergsoniana de fabulação para dar-lhe um sentido político, Deleuze (1992) não só restitui toda a sua potência à arte, mas ao mesmo tempo a liberta dos compromissos assumidos com as filosofias da história, fazendo da mesma um problema político da alma individual e coletiva, onde, no caso, o pesquisador, o professor, as crianças, clamam por um povo do qual têm necessidade, e em cuja expressão uma gente dispersa nas mais diversas condições de opressão pode chegar a encontrar um vínculo aglutinante ou uma linha de fuga. Máquina do pensamento que provoca movimentos intensivos engendrados por força das afecções experimentadas pelos corpos, quando em agenciamento com as imagens-cinema: imagemcorpocomposição. Fluxos intensivos engendrados nas linhas de vida, que produzem subjetivações desejanter, singularidades nômades: máquina de fazer delírio com a intensidade da vida e abrir para a fabulação.

A potência da imagem-cinema possibilita a problematização do território-escola, que se define desmanchando, pois não é estático. O plano da vida, o plano da imanência, é atravessado por diferentes linhas, forças e formas, o que implica dizer que entrar em relação à escola é entrar em relação à vida, o que faz a língua pegar delírio. Pensa-se, cria-se, escreve-se, menos para assumir a expressão de certo grupo ou de uma determinada classe, que na esperança de que o agenciamento de novas formas de expressão possa convocar a gente a uma ação conjunta, a uma resistência comum, a um povo por vir.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Inventando tempos outros com Bergson e Deleuze em coletivos escolares: a potência da imagem-movimento e da imagemtempo nas produções curriculares. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 25, p. 83-96, 2015.

CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre/RS: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002. DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GALLO, Silvio. Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem”. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; LEITE, César Donizetti Pereira; CHALUH, Laura Noemi (Org.). **Linguagens e imagens: educação e políticas de subjetivação**. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2014.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de educação e filosofia**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2007.

LINS, Daniel. **Estética como acontecimento**: o corpo sem órgãos. São Paulo: Lumme Editora, 2012.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

O MEME ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Kleberon Saraiva dos Santos

Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

Stanley Gutierly Messias da Paz

Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

Erisvânio Araújo dos Santos

Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

Glaubia de Castro Amorim

Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

Carollaine Pinto de Souza

Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

Patrícia Ferreira Alves

Universidade de Pernambuco
Petrolina-PE

RESUMO: Com o avanço da tecnologia e o surgimento recorrente de novas redes sociais, o texto tem ganhado cada vez mais gêneros. Este artigo pretende investigar o gênero textual digital “meme” e sua importância para a tomada de consciência política. Dessa forma, buscamos desenvolver um conhecimento amplo acerca do gênero textual em questão, contribuindo para o saber, consciência política e jurídica, além do envolvimento dos alunos que participaram

da experiência didática com os “memes”. A metodologia adotada foi a do tipo investigação-ação. Foram selecionados oito “memes”, contendo as palavras “política” e “democracia”, na página do Facebook “Política Brasileira Memes”, para serem discutidos em sala de aula. E também foi elaborada uma sequência didática, a fim de desenvolver o conhecimento dos alunos sobre o tema citado. Tal trabalho foi desenvolvido nas turmas de 7º ano “G” e “H”, contendo 30 alunos cada turma, do Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna de Juazeiro-BA. Como resultado, as produções dos alunos comprovaram a importância e a eficácia do gênero textual “meme”, quando usado como ferramenta de inclusão social e de educação. Em conclusão, os alunos demonstraram uma compreensão significativa com relação aos seus direitos e deveres como cidadãos e um interesse repentino pelo tema “política” que certamente os conduzirá a novas leituras da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual. Meme. Política.

MEME AS A TEXTUAL GENRE AND ITS IMPORTANCE IN POLITICAL AWARENESS

ABSTRACT: With the advancement of technology and the recurrent advance of new social networks, the text has gained more

and more genres. This article intends to investigate the digital genre “meme” and its importance for a political awareness. In this way, we seek to develop a broad knowledge about the textual genre in question, contributing to knowledge, political and legal awareness, besides the involvement of students who participated in the didactic experience with memes. The methodology adopted was the research-action type. Eight “memes”, containing the words “politics” and “democracy”, were selected on the Facebook page “Política Brasileira Memes” to be discussed in the classroom. A didactic sequence was also elaborated, in order to develop students’ knowledge about the topic mentioned. This work was developed in the 7th grade classes “G” and “H”, with 30 students each, from the CPM Alfredo Vianna in Juazeiro-BA. As a result, students’ productions proved the importance and effectiveness of the textual genre “meme”, when used as a tool for social inclusion and education. In conclusion, students have demonstrated a significant understanding of their rights and duties as citizens and a sudden interest in the “political” theme that will certainly lead them to new readings of social reality.

KEYWORDS: Textual genre. Meme. Policy.

1 | INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais têm sido ultimamente objeto de estudo de vários pesquisadores. Nesse ínterim, merece destaque nas pesquisas brasileiras Luís Antônio Marcuschi, autoridade em linguística textual que utilizaremos para fundamentar nossa pesquisa. Este grupo de graduandos pretendeu investigar o “meme” enquanto gênero textual e explorar a sua funcionalidade didática para consciência política de alunos do 7º ano de uma escola pública de Juazeiro-BA. Para tal, construímos uma sequência didática e seguimos seus passos aplicando-os em sala de aula. Neste artigo abordaremos teoricamente o “meme” como gênero textual, a noção de política e democracia relacionada à educação e, por fim, evidenciaremos os resultados da investigação-ação.

2 | “MEME” E GÊNERO TEXTUAL

O “meme” está no rol dos gêneros textuais, por isso abordaremos primeiro o tema gênero textual. Segundo Marcuschi (2008, pag. 151), o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. O termo “gênero textual” se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Esses gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (Marcuschi, 2008, pág. 155). Pode-se afirmar, então, que o “meme” é um gênero textual, pois o mesmo tem o objetivo de

transmitir uma mensagem. O gênero textual “meme” não é algo novo, ele já existia desde a década de 70, mas, na última década, eles invadiram as redes sociais e passaram a fazer parte dos conteúdos que mais circulam na internet. Para o biólogo Richard Dawkins (2015, pág. 330), a palavra “meme” procede de “*mimeme*”, que em grego significa imitação. Desse modo, ele propôs uma palavra mais curta que soasse de forma semelhante a “*gene*”. Para ele, os “memes” são replicados de pessoa a pessoa, assim como os genes.

O “meme” pode ser criado por qualquer pessoa conectada à rede, e também pode ser aplicado em sala de aula. Vários temas que contextualizam os eventos atuais podem ser utilizados. Geralmente possui um tom irônico, o que o aproxima do cartum e da charge, podendo ser criado com imagens de personagens marcantes da TV, do cinema, da internet contendo falas engraçadas que estabelecem uma relação política crítica. A utilização do “meme” em sala de aula é muito oportuna, pois sua difusão no mundo é relativamente atual e está relacionada ao que vivemos corriqueiramente. O “meme” pode proporcionar um despertar, um olhar crítico no aluno, já que este permite o uso de um humor contestador. Apesar de circular nas redes sociais, também pode ser trabalhado em sequência didática sem, necessariamente, depender da tecnologia no ambiente escolar, pois, utilizando-se dos recursos disponíveis em sala de aula, pode-se despertar a criatividade e o senso crítico do estudante na elaboração de “memes” com uma rica carga semântica. Dessa forma, os gêneros textuais não são inalterados, pelo contrário, eles mudam e são aprimorados porque o ser humano inserido numa sociedade em constante evolução atua nessa transformação. Nesse sentido, Bakhtin diz que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Ademais, Candido e Gomes (2015, p. 1298) dizem que os “memes” “retratam geralmente situações do dia a dia de forma cômica e satírica”, afirmando que é possível fazer com que o aluno identifique a sátira da imagem e entenda o que ela está transmitindo. Como no exemplo abaixo:



Fonte: Blog *Política desmistificada*

O “meme” acima traz a imagem de Michel Temer, que é o atual Presidente do Brasil. O texto inserido na foto está associado às denúncias que o presidente da JBS, Joesley Batista, fez contra Temer. Nessa denúncia, Temer é acusado de tentar comprar o silêncio do ex-deputado Eduardo Cunha, que já foi preso pela operação Lava-Jato. A imagem cotidiana imprimiu significado ao texto, mostrando a inquietação e o medo do político em ser investigado. Há, então, não só humor, mas também crítica, conferindo ao “meme” uma resignificação.

Conclui-se que o “meme” é um gênero textual associado a conhecimentos externos e prévios que possibilita a compreensão de assuntos complexos de maneira mais dinâmica e interessante. Ao facilitar a assimilação através da imagem e da palavra, esse gênero desperta o interesse dos alunos, porque está presente na esfera digital e a maioria deles acessa as redes sociais frequentemente. A abordagem do “meme” como gênero textual na sala de aula é benéfica, devendo ser utilizada pelos professores e alunos em atividades de leitura e produção textual.

3 | POLÍTICA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Em “Política para não ser idiota”, Cortella e Ribeiro (2010, pág. 7), explicam que na Grécia Antiga, onde nasce a democracia, os que não se submetiam aos interesses coletivos, ou seja, às necessidades de todos, e se preocupavam somente com o particular eram conhecidos pelo termo latim “*idiotés*”. Esse termo evoluiu para “idiota” ganhando um sentido pejorativo, conforme descrito no dicionário online *dicio.com* como: 1. Pessoa sem inteligência, bom senso; ignorante; 2. Tolo, estúpido; (...). Segundo Guerreiro e Soares (2016, pág. 185) “a linguagem, como sistema de comunicação, sempre foi a base das interações e das relações humanas. Como um complexo mutável, habitualmente foi propensa a transmutações sucedidas ao decorrer dos tempos”. Sendo assim, atualmente muitas pessoas têm se afastado de tudo que está relacionado à *política* por associar o vocábulo ao termo *politicagem*, o qual possui outro valor semântico. Enquanto o primeiro se refere a grupo, comunidade, o segundo diz respeito às realizações insignificantes e de cunho pessoal. Por essa razão, grande parte dos jovens tem se distanciado da política ou de atividades que requerem participação social na reivindicação de direitos e deveres. Com isso, os interesses coletivos são ab-rogados, ou melhor, o engajamento e a compreensão das ideias que permeiam o campo da política, que deveria ser entendida como essencial para a formação cidadã e construção de uma sociedade igualitária, são totalmente subvertidos.

A respeito da relação “memes” e política, o site Nexojornal.com, citando o livro “Memes in Digital Culture” da pesquisadora Limor Shifman, menciona que geralmente se apresentam sob as “formas de persuasão, articulação para protestos de base em movimentos sociais e na sociedade civil, e ainda como modo de expressão política e

de discussão pública”. E acrescenta que, “em regimes não democráticos, o conteúdo imagético humorístico com viés político também é usado de uma quarta maneira — para subverter a ordem estabelecida”. Nesse contexto, a escola cumpre função especial ao inserir os discentes nesse letramento digital, relacionando as ferramentas com as práticas sociais. Assim, ao se abordar o gênero mencionado, é possível perceber que o uso em sala de aula desperta maior interesse quanto ao tema, que, apesar de ser idealizado como um assunto entediante e complexo pode ser explorado de maneira prática e lúdica, de forma a conduzir a uma reflexão. O mesmo se observa na utilização de obras de artes para a apreensão de intenções, que estimulam o educando a notar diferentes perspectivas e relacioná-las à realidade concreta, possibilitando o protagonismo social.

A democracia surge na Grécia Antiga como uma forma de governo conduzida pelo povo. Etimologicamente “demos” significa povo e “kratia”, poder ou governo. Com o desenvolvimento e difusão das ideias renascentistas e iluministas, marcadas por eventos históricos como a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, o homem pôde desfrutar de regimes democráticos que passaram a ser instaurados ao redor do mundo (ARANHA; MARTINS, 2009). No Brasil, assim como em muitos outros países, a democracia se manifesta de forma direta ou indireta. A forma direta ocorre quando o próprio povo decide medidas com relação a algum assunto por meio de plebiscito ou referendo. A forma indireta ocorre quando o povo elege representantes para lidarem com a criação e execução de leis e com a administração do estado, visando o bem coletivo. Dessa forma, a Constituição Federal brasileira de 1988 determina no parágrafo único, artigo 1º: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”.

Atualmente, a intensidade de democracia apresentada em um país pode ser avaliada por alguns critérios como pluralismo político, participação política e liberdade civil, de acordo com a empresa de pesquisas The Economist. Assim, dentre 167 países, numa escala de regime autoritário à democracia completa, o Brasil ocupa a 49ª posição, sendo considerado um país de democracia incompleta. Nesse sentido, para que se alcance uma democracia plena, a escola deve ser uma instituição que opere para construção da ordem democrática e para formação de cidadãos (SAVIANI, 2017). Na escola, os estudantes poderão conhecer formas de governo, ideologias, vertentes filosóficas, resultados práticos de atuações políticas, principais governantes da política nacional e internacional e demais assuntos correlatos para que possuam conhecimento amplo e senso crítico. Com essa educação, os estudantes estarão aptos para exercer a cidadania em toda sua extensão.

Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres, pois, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização. (SAVIANI, 2017).

4 | INVESTIGAÇÃO E RESULTADO

A metodologia adotada por este grupo foi a do tipo investigação-ação. Foram selecionados oito “memes” contendo as palavras “política e “democracia” na página do Facebook “Política Brasileira Memes” (ver anexo A) para serem discutidos em sala de aula. E também foi elaborada uma sequência didática, a fim de desenvolver o conhecimento dos alunos sobre o tema citado. Tal trabalho foi desenvolvido nas turmas de 7º ano “G” e “H”, contendo 30 alunos cada turma, do Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna de Juazeiro-BA. Assim, detalharemos a seguir as etapas da sequência didática aplicada em sala de aula.

Na primeira parte, nomeada de “apresentação da situação”, foi perguntado aos alunos o que eles sabiam sobre o “meme” e se eles sabiam que esse era um gênero textual. Cerca de 50% dos alunos não sabiam o que era o “meme”, devido ao fato de que grande parte deles não tinha acesso às redes sociais, e demonstraram conhecimento vago acerca do tema gênero textual, porém, após uma breve revisão sobre o tema gênero textual, com base na definição de Marcuschi, os alunos manifestaram recordação da semântica da palavra. Em seguida, foram expostas no quadro as principais características do gênero em questão, separados em fatores como: função social, objetivo, público alvo, efeito de sentido, esquema de composição e histórico. Após a exposição detalhada das características, os alunos conseguiram entender que a função social do “meme” é informar os usuários da rede social, constituindo a informatividade. Além disso, ficou esclarecido que, apesar dessa rede social ser utilizada por pessoas de todas as idades, etnias, e várias religiões, o público que mais se identifica com o “meme” é o jovem. Acerca do efeito de sentido, expomos que esse gênero textual utiliza-se da figura de linguagem ironia, a fim de produzir uma ideia de sarcasmo, isto é, um humor crítico-irônico. Para não haver dificuldade de compreensão por parte dos alunos, foi explicado minuciosamente o conceito de ironia como define o minidicionário da língua portuguesa de Silveira Bueno: ironia é uma figura de linguagem na qual é dito, intencionalmente, o oposto do que se pretende transmitir. No momento dessa explicação, parte dos alunos mostrou que conhecia, pelo menos em termos leigos, essa figura de linguagem. Apesar de 50% não conhecer o gênero, após a explicação dos primeiros detalhes, a maior parte das turmas estava a par do esquema de composição, pois foram distribuídas na sala folhas contendo alguns “memes”. Mesmo assim, foi explicado que o “meme” é composto por uma ou mais imagens e um pequeno texto contendo os efeitos de sentido anteriormente citados. Encerrando a primeira parte da sequência didática, falamos sobre o histórico do termo utilizado por Dawkins, em que a palavra “meme” derivou de “*mimeme*”. Em seguida, foi explicada sua origem relacionada à década de 1970. Neste ponto, os alunos revelaram-se surpresos e cada vez mais interessados no assunto.

Na segunda parte da sequência didática, denominada “produção inicial”, questionou-se aos alunos o que eles entendiam dos textos contidos nos “memes”.

Utilizaremos aqui a nomenclatura M1, para “meme” um; M2 para “meme” dois e assim por diante (ver anexo A). Preferimos desenvolver essa primeira atividade de forma oral, ouvindo e trocando ideias com os alunos. Sobre o M6, que contém um famoso personagem político, um aluno demonstrou conhecê-lo e entendeu o texto por saber que tal político estava preso em decorrência de corrupção. Muitos alunos não entendiam a ironia presente no texto, porque não conheciam o político. Pode-se considerar que a imagem que os alunos apresentaram mais dificuldades de entendimento foi a M8, pois não percebiam que a “Brasília” a qual se referia o texto era a capital do país, onde fica grande parte dos políticos. Ao notar essa dificuldade de compreensão, rapidamente o professor os colocou a par do contexto político-social em que vive o país. Em contrapartida, o M2 apareceu como o mais compreendido pelos alunos, porque parte deles conhecia o personagem “Chapolim Colorado” e fizeram ligações interessantes entre a imagem, o texto, e o Brasil, afirmando: “a política no Brasil é tão suja que só dá vontade de chorar de desgosto”.

Na terceira parte, no módulo 1, são recomendados os seguintes passos: mostre “memes” contendo as palavras “política” e “democracia”, e, em seguida, pergunte o significado dessas palavras. Nesse módulo, foi possível notar o desconhecimento dos alunos acerca do tema proposto, visto que não efetuaram comentários pertinentes à problemática. Diante disso, o professor em questão explanou a origem das duas palavras e exemplificou a democracia como o processo de participação popular nas decisões públicas, trazendo à tona o exemplo da escolha de líder de classe, que era feita por meio de votos dos próprios alunos. Para explicar a política, o professor recorreu à origem da palavra que vem do termo grego *pólis*, que quer dizer cidade, e utilizou o minidicionário de língua portuguesa Silveira Bueno, que assim a define: arte de dirigir as relações entre os estados; diplomacia; plano de agir. Depois da explanação dos dois significados e da exemplificação prática, pode-se destacar a fala de alguns alunos ao reproduzir a concepção do senso comum a respeito da política. Disseram eles: “política é roubalheira”; “todo político é ladrão”; “democracia não existe no Brasil”. Alguns alunos defenderam políticos e clamaram sua inocência. Porém, como foi explicado no início da aula, o objetivo desse trabalho não era fazer política partidária, mas conscientizar futuros eleitores da importância do voto responsável e crítico, independente de ideologia. Com intuito de voltar à proposta, foi perguntado aos alunos: “se eu elejo um candidato sou responsável pelas suas atitudes, enquanto meu representante indireto”? Quanto a esse questionamento, a turma previamente havia decidido responder “não” em sua maioria. Após a explicação do professor de que o eleitor é indiretamente responsável pelas ações dos seus representantes porque eles chegaram ao poder por meio do voto do seu público eleitorado, os alunos demonstraram surpresa e preocupação em saber a importância do voto no estado democrático de direito. Levando em conta, porém, a heterogeneidade das turmas, alguns alunos pareceram confusos, o que nos obrigou a reforçar o porquê da responsabilidade indireta do eleitor nas ações de seu representante. No módulo 2 da terceira parte, nós decidimos organizar no quadro

branco todas as informações sobre o gênero em questão, tais quais: opinião livre, ironia, informatividade, público jovem predominante e suporte textual digital como as redes sociais: *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter*, *Instagram*, entre outras. Logo, os alunos copiaram em seu caderno e prosseguimos para a última etapa. No módulo 3 da terceira parte, é recomendado que mais “memes” sejam apresentados à turma, no entanto essa atividade já tinha sido desenvolvida na “produção inicial”, visto que todos os “memes” selecionados foram abordados antecipadamente.

Na última parte, denominada “produção final”, foi sugerido que os alunos desenhassem, produzissem ou pesquisassem na internet “memes” que chamassem atenção para um problema de sua localidade (bairro, cidade, estado ou país). Para não nos estendermos muito, escolhemos apenas cinco “memes” elaborados pelos alunos para comentar. Utilizaremos a seguinte nomenclatura para os “memes” produzidos: P1 para a produção de número 1 e assim por diante (ver anexo B). Foi observada nas produções P1, P2 e P3 certa indignação sobre a situação em que se encontra a sala de aula. Os alunos fizeram referência ao calor que passavam, visto que a sala de aula não possuía ar-condicionado e que os ventiladores não eram suficientes para aliviar o calor. Esses “memes” produzidos revelam a esperança de que as autoridades se conscientizem das necessidades da escola e trabalhem a fim de proporcionar ambientes agradáveis e propícios ao aprendizado. Na produção P4, o aluno provoca uma reflexão sobre a condição do nordestino de ser resistente ao calor escaldante de sua região (claramente referindo-se ao problema da sala de aula). De acordo com esse “meme” produzido, o nordestino já está tão acostumado com o calor que sua estadia no Inferno (lugar supostamente intensamente quente) não lhe surpreende, chegando até mesmo a exclamar: “Oxe que frio!”. Na produção P5, o aluno critica o descaso das autoridades aludindo às promessas de suas campanhas políticas que nunca se concretizam e mostrando-se inconformado com a situação de sua cidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou a relevância do uso do “meme” na sala de aula, visto que possibilita aos alunos um contato espontâneo e atrativo com a leitura e a produção textual baseada em uma perspectiva crítica e bem-humorada de assuntos políticos como a finalidade da política, a atuação dos representantes políticos, as formas de governos, a democracia e a cidadania. Apesar de a escola não dispor de laboratório de informática, a produção do “meme” pode ser realizada de forma “adaptada”. Nesse sentido os alunos demonstraram uma compreensão significativa em relação aos seus direitos e deveres como cidadãos e um interesse crescente pelo tema “política” que certamente os motivará para novas oportunas leituras. Por fim, este artigo reforça a pesquisa sobre gêneros textuais, oferecendo novos horizontes de análise e contextualizando as necessidades de conhecimento e de informação do “público comum”.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLOG POLÍTICA DESMISTIFICADA. Meme Michel Temer “to rindo mas to preocupada”. Disponível em: <<http://politicadesmistificada.blogspot.com/2017/05/confira-os-melhores-memes-sobre.html>>. Acesso em: 31 de mai. 2018.

BUENO, Silveira. Silveira Bueno: **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. **Memes – uma linguagem lúdica**. Revista Philologus, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

CORTELLA, Mario Sergio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política para não ser idiota**. 9. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2010.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DICIO.COM. Disponível em <www.dicio.com/idiota/>. Acesso em: 03 de jun. 2018.

FACEBOOK. Política brasileira memes. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Pol%C3%ADtica-brasileira-memes-1681322058800742/>>. Acesso em: 31 de mai. 2018.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes** vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. Revista Texto Digital, SC, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.

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

NEXO JORNAL. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/05/14/Qual-o-papel-dos-memes-na-discuss%C3%A3o-pol%C3%ADtica>>. Acesso em: 01 de jun. 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 de mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, SP, v.21, n.3, Set/Dez 2017.

THE ECONOMIST. **The Economist Intelligence Unit's**. Disponível em: <<https://www.economist.com/graphic-detail/2018/01/31/democracy-continues-its-disturbing-retreat>>. Acesso em: 31 de mai. 2018.

ANEXO A – “MEMES” SELECIONADOS DA PÁGINA DO FACEBOOK “POLÍTICA BRASILEIRA MEMES”



Meme 1



Meme 5



Meme 2



Meme 6



Meme 3



Meme 7

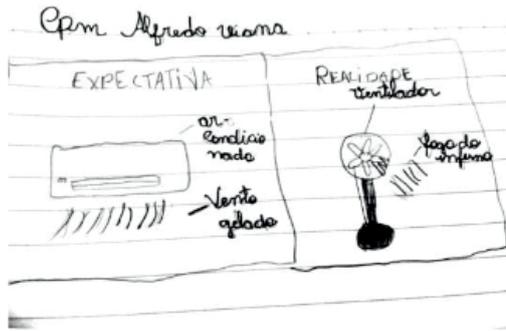


Meme 4



Meme 8

ANEXO B - PRODUÇÃO DOS ALUNOS



Produção 1



Produção 4



Produção 2



Produção 5



Produção 3

SOBRE O ORGANIZADOR

Fabiano Tadeu Grazioli: é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A cidade sitiada 1, 2, 3, 6
Alteridade 23, 29, 54, 74, 87, 165, 233
Anamnese 15
A queda do céu 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96
Autobiografia 7, 8, 9, 70

C

Cenas de Escrita 79, 80, 81, 83, 86
Cidade 1, 2, 3, 4, 6, 12, 16, 17, 19, 41, 50, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 104, 105, 118, 119, 120, 132, 144, 145, 176, 210, 233, 237, 248, 249
Cinema Engajado 225, 233
Clarice Lispector 1, 2, 3, 4, 5, 6, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78
Construção dos Sentidos 151
Cordel 49, 50, 57, 168

D

Dalcídio Jurandir 117, 118, 125, 126

E

Elisabeth Badinter 32, 33, 36, 37, 38
Escrita de si 87

F

Fantástico 24, 26, 28, 29, 30, 31, 110, 111, 112, 113, 114, 116

H

Herberto Helder 79, 80, 81, 86

I

Identidade 11, 15, 21, 27, 30, 35, 42, 61, 62, 89, 91, 96, 100, 119, 134, 135, 142, 167, 175, 189, 192, 200, 207, 208, 213
Imaginário 20, 32, 81, 112, 129, 191, 230
Inês Pedrosa 15, 16, 18, 20, 21, 22

L

Lisboa 16, 22, 30, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 86, 164, 213, 224
Literatura de Autoria Feminina 58
Literatura Francesa 7
Literatura Indígena 87
Literatura Juvenil 130, 135, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180

M

Medo 3, 11, 12, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 45, 97, 245

Memória 1, 4, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 26, 27, 35, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 81, 82, 84, 93, 119, 135, 138, 140

Modernidade 32, 89, 96, 120, 209, 216, 221

Mulheres 12, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 101, 146, 232

N

Narrativa Fantástica 24, 25, 110, 113

Narrativa Poética 1, 3, 4, 5, 6

O

Osman Lins 97, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109

P

Poesia 5, 22, 49, 50, 55, 56, 59, 79, 80, 84, 86, 138, 216, 217, 218, 219, 223, 224

R

Relações de gênero 24, 25

Representações sociais 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40

S

Sertão 49, 50, 51, 54, 56, 57

T

Transfiguração 97, 98, 101, 106, 108

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-593-8



9 788572 475938